

SANDRA NARA DA SILVA NOVAIS



PRÁTICA SOCIAL DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:



**COMPREENDENDO OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO COTIDIANO TERENA DO
MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA - MS**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Área: Metodologia de Ensino

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351-8356 Telex 162369 - SCUF - BR

CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil

**Prática Social de ressignificação da educação escolar indígena:
compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município
de Aquidauana - MS**

Sandra Nara da Silva Novais

Orientadora: Profa. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

São Carlos

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área: Metodologia de Ensino
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351-8356 Telex 162369 - SCUF - BR
CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil

**Prática Social de ressignificação da educação escolar indígena:
compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município
de Aquidauana - MS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, área de Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Sandra Nara da Silva Novais

Orientadora: Profa. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly

São Carlos

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

N935ps Novais, Sandra Nara da Silva.
Prática social de ressignificação da educação escolar indígena : compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana – MS / Sandra Nara da Silva Novais. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 271 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Práticas sociais e processos educativos. 3. Vivência. 4. Cotidiano. 5. Índios Terena - cultura. 6. Educação escolar indígena. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de
Sandra Nara da Silva Novais

São Carlos 04/03/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Ilza Zenker Leme Joly

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Profª Drª Elenice Maria C. Onofre

Profª. Drª. Valéria Oliveira Vasconcelos

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Jr.

Handwritten signatures of the exam board members, each on a horizontal line. From top to bottom: Ilza Zenker Leme Joly, Leandro Osni Zaniolo, Elenice Maria C. Onofre, Valéria Oliveira Vasconcelos, and Luiz Gonçalves Jr.

Aos Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana que me ensinaram
que a vida é feita para viver...

Agradecimentos

À minha família, em especial ao meu pai Nelson Novais e à minha mãe Manoelina Valeriana da Silva Novais, que sempre tiveram o cuidado e a preocupação de garantir aos/as filhos/as um ensino de qualidade e uma formação moral e ética orientada pelos princípios da sabedoria, da bondade e da justiça. Com meu pai e minha mãe aprendi, desde criança, que para ser feliz é preciso saber valorizar as coisas simples da vida que se revelam nas práticas cotidianas através de um sorriso, um abraço, num gesto de compreensão, carinho e afeto.

Aos/as professores/as da Universidade Federal de São Carlos, com os/as quais tive a oportunidade de aprender como se produz conhecimento em educação, durante nossos encontros nas segundas-feiras à tarde na disciplina Seminário de Tese, ministrada pelas professoras doutoras Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, e durante nossos encontros da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos nas terças-feiras pela manhã, ministradas pelas professoras doutoras Aida Victoria Garcia Montrone, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Ilza Zenker Leme Joly, Maria Waldenez de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sonia Stella Araújo Oliveira, e pelo professor doutor Luiz Gonçalves Junior. Obrigada pelo empenho, dedicação e seriedade com que conduziram as discussões abordadas durante os momentos em que se dispuseram a compartilhar comigo parte dos conhecimentos e experiências no campo da pesquisa em educação.

Aos colegas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Vívian Pereira da Silva, Cláudia Foganholi Alves, Rosa Marins, Jeanes Larchet, Érika de Andrade Silva, Beatris Clair Andrade, Aline Fávaro Dias, Paulo Henrique Leal, Camila Torricelli de Campos, Maria de Lourdes Silva, Evaldo Ribeiro Oliveira, Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Isa Mara Scarlat Colombo, Ana Paula Fonseca, Ana Paulo Gestoso, Ester Helmer, Wiama de Jesus Freitas, Nazaré e Marlucchi, com os quais foi possível conviver durante o período em que cumprimos os créditos, pela amizade, carinho e sugestões que em muito contribuíram com meu trabalho. Das pessoas que conheci em São Carlos duas ficarão para sempre em meu coração, minha amiga Jeanes Larchet e meu amigo Paulo Alberto dos Santos Vieira, que gentilmente me hospedavam em suas casas, quando nas noites frias de São Carlos aproveitamos para conversar e tomar um bom vinho.

Aos amigos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Carlos Martins Júnior, Edvaldo Sotana, Firmino de Oliveira Neto, Gilson Rodolfo Martins, Paulo Esselin,

João Pelho, Ana Paula Werri, Daniela Filliphi, Waldison Luciano Diniz, Giovani José da Silva, Kelcilene Graça, Rauer Ribeiro, e em especial aos miguxos Miguel Rodriguês de Souza Netto, Aguinaldo Rodrigues Gomes e Luiz Ricardo Prado, que me proporcionaram momentos alegres durante essa caminhada. Com vocês, Miguel Agnaldo e Luiz, aprendi que cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.

Aos amigos/as de Aquidauana, Odorico David de Arruda (Kinho), Antônio de Moraes (Toninho), Beatriz Helena de Arruda (Bia), Maria de Lourdes Medeiros (Malú), Gilberto Medeiros (Gil), Roberto Mota (Beto), Franciellen Cristina Pires (Fran), Waldecir (Wardeco), Lísia Borges, minha comadre Luciene (Lú), meu compadre Nicoli e meu afilhado Artur. Obrigada pela amizade, carinho e ajuda nos momentos difíceis da vida, que acabam se tornando fáceis, quando temos amigos/as como vocês.

Aos amigos/as do departamento de História da Universidade Federal de Goiás – UFG, Marcos Antônio de Menezes, Raimundo Agnello Pessoa, Murilo Borges Silva, Renata Cristina de Souza Nascimento, e Maria Lemke, que me receberam e me acolheram carinhosamente quando em 2011 passei a integrar o corpo docente dessa instituição de ensino.

Aos amigos/as Terena com os quais tive a oportunidade de trabalhar na escola indígena, entre eles/as os/as professores/as Estevinho Floriano Tiago, Esmael Custódio, Célio dos Santos Francisco, Délio Delfin Neto, Wanderley Dias Cardoso, Paulo Baltazar, Marta Francisco, Dalila, Jesuína Silva Samuel, Anderson Gonçalves, Waldir João, e ao professor não-indígena Luís Eugênio de Arruda, meu amigo desde a graduação em História, pelas conversas e inquietações decorrentes da nossa prática pedagógica e de nossa inserção no mundo.

Aos moradores/as da aldeia Água Branca que sempre me receberam em suas casas se dispondo a compartilhar suas experiências e vivências, dona Figênia e o senhor Justino, dona Arminda e o senhor Arcílio, dona Lucila e senhor Salú, dona Nena e o senhor Waldomiro, dona Olandina e o senhor Antenor. E aos/às irmãos/ãs Terena que a vida se encarregou de me presentear, minha irmã do coração Lindomar Lili Sebastião e meu irmão do coração Antônio Carlos Seizer da Silva, obrigada pela amizade, atenção e afeto. Da aldeia Ipegue em especial aos amigos/as Sônia e Ramiro (Chico) pelos momentos compartilhados nas rodas de tereré, nos almoços e nas tardes em que ficávamos conversando e desfrutando juntos/as daqueles momentos alegres. Aos amigos/as Joãozinho e Raquel, Zeli e Mauro, às senhoras Mellisa (Mimi) e Francisca que sempre me recebiam com um delicioso cafezinho.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pelo apoio financeiro concedido desde janeiro de 2010 e que permitiu deslocamentos e dedicação maior à pesquisa realizada.

À professora Izabel Mendes pelo paciente trabalho de revisão e de correção do texto e também pelas sugestões que contribuíram para melhorar a redação final.

À minha orientadora, professora Ilza Zenker Leme Joly, pela atenção, confiança e gentileza durante os momentos em que me sentia angustiada e sempre pude contar com uma palavra amiga. Digo sempre que cheguei à UFSCar procurando por um/uma orientador/orientadora e encontrei você Ilza que, mais que uma orientadora, é uma grande amiga. Obrigada pela sua orientação amorosa.

Por fim, agradeço aos alunos/as das escolas indígenas com os quais tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos, e a todos/as que de certa forma contribuíram com minha formação, nos momentos em que, simplesmente vivendo, estamos aprendendo.

Sumário

Introdução	20
Parte I – Do campo teórico-metodológico, das fontes e procedimentos, da ambiência da pesquisa, da inserção no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue	
1.1 – Campo teórico.....	29
1.2 – Contorno metodológico.....	38
1.3 – Fontes e procedimentos metodológicos.....	44
1.4 – Ambiência da pesquisa.....	59
1.5 – Inserção no cotidiano das aldeias Terena.....	75
Parte II – História e cultura Terena: resistências, conquistas, rupturas e permanências	
2.1 – Quem são onde e como vivem os Terena.....	87
2.2 – Vida econômica: o mato, a roça, a coleta.....	97
2.3 – Vida familiar: a casa, o parentesco e a divisão de tarefas.....	110
2.4 – Vida cultural: mitos, ritos e sociabilidades festivas.....	126
2.5 – Aspectos da educação indígena Terena.....	136
Parte III – Educação escolar indígena: conceitos, práticas, desafios e possibilidades	
3.1 – Panorama em que se insere a discussão.....	144
3.2 – Processos de escolarização entre os Terena e suas marcas.....	160
3.3 – Desafios e possibilidades presentes na construção da escola indígena Terena.....	173
3.4 – A escola indígena Terena como espaço/tempo do diálogo intercultural.....	194
Considerações finais	212
Referências	217
Anexos	231

Lista de anexos

Anexo A – Folder do I Encontro do Programa de Educação Indígena Terêna.....	231
Anexo B – Lei Municipal 1.700/99.....	232
Anexo C – Projeto Raízes do Saber.....	235
Anexo D – Iniciativa Prêmio Culturas Indígenas Ângelo Cretã.....	249
Anexo E – Quadro Papel Social da escola e dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino.....	251
Anexo F – Roteiro para as entrevistas (rodas de conversa).....	256
Anexo G – Modelo do diário de campo.....	257
Anexo H – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 01.....	265
Anexo I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 02.....	267
Anexo J – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 03.....	269
Anexo L – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 04.....	271

Resumo

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) e tem por objetivo identificar e descrever práticas sociais e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue do município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul, que permitam compreender como as práticas presentes na cultura Terena podem, ou não, dialogar com a educação escolar indígena. Para alcançar o objetivo proposto estabeleci as seguintes questões de pesquisa: Quais práticas presentes na cultura Terena constituem a base de sua educação cotidiana? Como esses processos educativos podem, ou não, dialogar com a educação oferecida nas escolas existentes nas aldeias? O que os Terena consideram importante que seja ensinado na escola? Como a escola indígena Terena tem se constituído historicamente em espaço/tempo de diálogo entre os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino? Para compor o referencial teórico da pesquisa utilizei as contribuições dos autores centrais da Linha de Pesquisa, entre eles Enrique Dussel, Ernani Fiori e Paulo Freire, com os quais me situei produzindo conhecimento, partindo das experiências e vivências na América Latina. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, tal como proposta por André (1995) e Geertz (1989), que se baseia na *descrição densa* das práticas sociais e dos processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue. Os procedimentos metodológicos adotados consistem na análise dos registros do diário de campo sobre os momentos vividos com os Terena das aldeias pesquisadas, das entrevistas realizadas por meio das rodas de conversa (a roda de tereré e dos momentos ao redor do fogo), da consulta às atas de reuniões de pais e mestres e demais encontros realizados nas aldeias no período de 2000 a 2010 e de fotografias que registram o cotidiano das aldeias investigadas. O conhecimento resultante da pesquisa busca atender o que é proposto pela linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCar, que tem como objetivo propiciar a formação de pesquisadores cujos trabalhos venham a permitir intervenções em processos educativos situados na América Latina. Partindo do vivido, levantei uma série de questionamentos, indagações e reflexões que possam contribuir para aproximar o diálogo entre os processos educativos da cultura indígena Terena com o que propõe a educação oferecida nas escolas existentes nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue do município de Aquidauana, no contexto da diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Processos educativos. Práticas sociais. Vivência e Cotidiano. Cultura Terena. Educação escolar indígena.

Abstract

The research is part of the Research Line Social Practices and Educational Processes of the Program of Post Graduation in Education of the Federal University of São Carlos PPGE / UFSCar and aims to identify and describe social practices and educational processes experienced in the everyday of the Terena village of the indigenous Land Taunay / Ipegue in the city of Aquidauana - Mato Grosso do Sul, which enable the understanding of how the practices present in the culture Terena may, or may not, dialogue with the indigenous school education. To achieve the proposed objective we established the following research questions: What practices present in the Terena culture form the basis of their everyday education? How these educational processes may, or may not, dialogue with the the education offered in the existing schools in the villages? What do the Terena_ consider important to be taught in school? How the Terena indigenous school has historically constituted itself in space-time of dialogue between the different knowledges of the subjects involved in this educational reality? To compose the theoretical referential of the research we used of contributions developed by central authors of the Research Line, among them Enrique Dussel, Ernani Fiori and Paulo Freire where we locate ourselves drawing on experiences and existences in Latin America. This is an ethnographic research as proposed by André (1995) and Geertz (1989), which is based on the thick description of the social practices and the educational processes experienced in everyday life of the Terena villages of of the Indigenous Land Taunay/Ipegue. The methodological procedures used consist in the analysis of the records of the Journal Field of moments lived with the Terena of the studied villages; the interviews conducted by the circle of conversations (the circle of Tereré and the moments around the fire); of the consultation of the registration of parent-teacher meetings and other meetings in the villages in the period from 2000 to 2010, and photographs that record the daily life of the villages surveyed. The knowledge fruit of the research seeks to meet what is proposed by the research line Social Practices and Educational Processes PPGE/UFSCar which aims to provide the formation of researchers whose work will allow interventions in educational processes located in Latin America. Starting from what was lived we seek to raise a series of questions, inquiries and reflections which could contribute to closer the dialogue between the educational processes of the Terena indigenous culture, with what proposes the education offered in the existing schools in the villages of Terena Indian Land Taunay/Ipegue of the city of Aquidauana – MS in the context of Brazilian cultural diversity.

Keywords: Educational Processes. Social Practices. Experience and Daily Life. Terena Culture. Formal Education.

Lista de ilustrações

Mapas

Mapa 01 – Terra Indígena Taunay-Ipegue: área atual e pretendida.....	60
Mapa 02 – Localização da população indígena em Mato Grosso do Sul.....	91

Gráficos

Gráfico 01 – Ciclo de subsistência dos Terena.....	102
Gráfico 02 – Frequência das reuniões realizadas na aldeia Água Branca (2000-2010).....	183
Gráfico 03 – Número de propostas em cada eixo temático da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal.....	207

Fotografias

Fotografia 01 – Estrada de chão de acesso à aldeia Água Branca.....	63
Fotografia 02 – Lugar que deu início à formação da aldeia Água Branca.....	66
Fotografia 03 – Aspectos da paisagem pantaneira com inundações.....	68
Fotografia 04 – Aspectos das moradias Terena da aldeia Água Branca.....	70
Fotografia 05 – Espaço reservado para reuniões e socialização.....	71
Fotografia 06 – Escola Municipal Indígena Francisco Faria.....	74
Fotografia 07 – Ao redor do fogo, desfrutando da convivência Terena.....	75
Fotografia 08 – Roda de conversa com dona Lucila e senhor Salú.....	77
Fotografia 09 – Produção da Associação das Mulheres Terena da Água Branca.....	81
Fotografia 10 – Cortando vassoura com as mulheres e as crianças da Água Branca.....	83
Fotografia 11 – Roça Terena com plantação de milho.....	97
Fotografia 12 – Roça Terena com plantação de feijão.....	100
Fotografia 13 – Jovens Terena trabalhando no corte de cana-de-açúcar.....	105
Fotografia 14 – Mulheres Terena fazendo feira em Aquidauana.....	114
Fotografia 15 – Família envolvida na produção da cerâmica.....	117
Fotografia 16 – Gamela Terena utilizada para servir Hihí.....	118
Fotografia 17 – Rastros da anta gorda no barro mole.....	121
Fotografia 18 – Apresentação da dança do Bate-Pau na aldeia Água Branca.....	129
Fotografia 19 – Anciãos Terena tocando instrumentos tradicionais.....	130
Fotografia 20 – Dança das Mulheres na aldeia Água Branca.....	131

Fotografia 21 – Organização e preparo do almoço coletivo pelas mulheres.....	132
Fotografia 22 – Crianças Terena brincando e tomando banho no córrego.....	138
Fotografia 23 – Crianças estudando na antiga escola da Água Branca.....	173
Fotografia 24 – Oficina com professores na aldeia Bananal em 2012.....	178
Fotografia 25 – Reunião na Escola Marcolino Lili na aldeia Lagoinha em 2007.....	188

Lista de quadros

Quadros

Quadro 01 – Terras indígenas Terena em Mato Grosso do Sul.....	93
Quadro 02 – Aspectos conceituais e metodológicos que diferenciam a educação indígena da educação para o indígena.....	140
Quadro 03 – Frequência das reuniões realizadas na aldeia Água Branca (2000-2010).....	183
Quadro 04 – Diretores em exercício na Escola Francisco Farias (2000 – 2010).....	184
Quadro 05 – Atividades desenvolvidas na Escola Francisco Farias (2000 – 2010).....	187
Quadro 06 – Papel social da escola para os sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino...	189
Quadro 07 – I Conferência Regional de Educação Escolas Indígena: Povos do Pantanal.....	203

Lista de siglas

Acirx – Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié
AEC – Associação de Educadores Católicos
Anai – Associação Nacional de Apoio ao Índio
APBKG – Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani
APM – Associação de Pais e Mestres
Capoib – Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil
CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
Coiab – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Copiar – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
Grumin – Grupo de Mulheres e Educação Indígena
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Foirn – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Funai – Fundação nacional do Índio
Funasa – Fundação Nacional de Saúde
Fundeb – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Imasul – Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul
ISA – Instituto Socioambiental
Isamu – *Island South American Mission Union*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
Mova – P de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEI – Núcleos de Educação Indígena
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONGs – Organizações não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
Peti – Programa de erradicação do Trabalho Infantil
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIN – Posto Indígena
PNAEI – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SIL – *Summer Institute of Linguistics*
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
TCU – Tribunal de Contas da União
TI – Terra Indígena
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unemat – Universidade Estadual de Mato Grosso
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI – União das Nações Indígenas
Unicef – Fundo da Nações Unidas para a Infância
Uniedas – União das Igrejas Evangélicas da América do Sul

Glossário de palavras na língua Terena

Exiva – denominação Guaná para a região do Chaco

Hîhi – comida típica feita de mandioca

Hitûrea – casa de reza

Hoenó - homem

Íhae poké`e – povo que vive da terra

Kalivono – criança

Kauti – cativos

Kavâne – roças

Kipaéxoti – Dança da Ema

Kipâhi – penacho de pena de ema

Koixomuneti – Xamã Terena

Lapâpe – comida típica que se assemelha ao beiju

Livetchetchevena – irmã gêmea mítica

Oheokoti – cerimônia tradicional

Oxûti – responsável por gritar em voz alta que mais um ano se completava

Pôreo – comida típica feita com pedaços de carne ensopada

Puútuye – não-indígena

Senó – mulher

Shuna-ashet – guerreiros

Sukirikionó – gente mansa (pacíficos, serenos, tranquilos)

Taipuyuké – irmão gêmeo mítico

Unati – chefes

Whaerê-txané – trabalhadores, cultivadores e gente de serviços

Xumonó – gente brava (guerreiros, fortes, jovens e brincalhões)

Yunákalu – interlocutor do Xamã responsável por arrecadar os alimentos para o almoço coletivo

Yurikoyuvakai – herói mítico para os Terena



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2005, p. 90).

Meu primeiro contato com a temática indígena aconteceu quando ingressei no curso de graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – *Campus* de Aquidauana em 1996. No primeiro ano do curso foi oferecida a disciplina Antropologia e naquela ocasião nos foi sugerido pelo professor que a ministrava que trabalhássemos com essa temática. Estudar e conhecer a questão indígena me pareceu bastante pertinente, tendo em vista a presença, em todo estado de Mato Grosso do Sul (MS), de significativa população indígena, representantes de diversas etnias, entre elas: Guarani, Kaiowá, Kadwéu, Terena, Guató, Ofayé, KiniKinao, Aticum, Laiana e Kamba.

Nesse período me dediquei a algumas leituras de aporte teórico, buscando compreender conceitos como cultura, identidade, etnia, fronteiras étnicas, território, para pensar as populações indígenas na contemporaneidade: história, lutas, resistências, conquistas, mudanças e permanências com as quais os povos indígenas se viram envolvidos durante esses longos anos de contatos com a sociedade civil e o Estado brasileiro.

Durante a graduação, poucas foram as vezes em que mantive um diálogo mais próximo, mais direto, mais estreito com os indígenas — como diriam os Terena, “mais junto deles”. Concluído o curso em 1999, o desafio de ser professora muito me animava. Mesmo sabendo das dificuldades, enfrentamentos e descasos aos quais historicamente tem sido submetida a educação brasileira, optei pela escola pública e iniciei minha carreira como professora.

Em 2002, já cursando o mestrado em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Dourados, fui aprovada em um concurso público para professores da rede municipal de ensino do município de Aquidauana (MS). Comecei a trabalhar na escola indígena Terena, ministrando a disciplina de História nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). O concurso não contemplava as especificidades das escolas indígenas; buscava simplesmente aprovar professores para atuar nas escolas da rede municipal de ensino. No meu

caso, fiquei sabendo que iria trabalhar nas escolas indígenas durante a lotação, quando me foi apresentada uma planilha indicando as escolas e as vagas existentes. Na ocasião fiquei muito feliz, pois entendia que aquela era a oportunidade que precisava para de fato conhecer a realidade indígena, como são, como vivem e com o que sonham os Terena.

Desde o meu ingresso como professora nas escolas indígenas Terena, em 2003, foi possível trabalhar em três das sete aldeias¹ que integram a Terra Indígena Taunay/Ipegue do município de Aquidauana: Aldeia Ipegue, na Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, onde fui professora no período de 2003 a 2005; Aldeia Lagoinha, na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, tendo atuado durante os anos de 2007 a 2009; e na Aldeia Água Branca, na Escola Municipal Indígena Francisco Farias, onde permaneci por mais tempo, de 2003 a 2009. A convivência construída ao longo dos anos como professora nas escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue possibilitou conhecer particularidades e peculiaridades do universo cultural e étnico Terena que se revelaram extremamente significativas. As aprendizagens que se deram durante o conviver me fizeram perceber que estar com o outro, frente a frente, olhando em seus olhos, é bem diferente de ler o que foi produzido sobre o outro, inclusive pela academia.

Meu encontro com os Terena foi marcado inicialmente por certo estranhamento. Perturbadora era a sensação de estar diante dos Terena² e perceber que as referências que eu trazia sobre eles pareciam não se adequar exatamente ao que se apresentava à minha frente. Já no primeiro contato pude ver que a aldeia não era como eu imaginava. Mesmo sabendo que nem todas seguem o modelo da aldeia circular, predominante em algumas etnias, esperava encontrar algo que fosse pelo menos parecido com aquele modelo. Ao chegar às aldeias e não ver o que a princípio eu esperava encontrar, confesso que fiquei um tanto desapontada e frustrada.

¹ A Terra Indígena Taunay/Ipegue é formada por um conjunto de sete aldeias: Imbiruçu, Água Branca, Lagoinha, Morrinho, Bananal, Ipegue e Colônia Nova. Nas aldeias menores, que são Imbiruçu, Morrinho e Colônia Nova, as escolas existentes oferecem apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Nas aldeias Água Branca, Lagoinha, Bananal e Ipegue as escolas oferecem o ensino fundamental completo e a educação de jovens e adultos (EJA). Nas aldeias Lagoinha e Bananal são oferecidos o ensino fundamental, a EJA e o ensino médio. As escolas que oferecem o ensino médio nas aldeias Lagoinha e Bananal atendem alunos das outras aldeias e do distrito de Taunay, que fica próximo às aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue.

² A grafia do nome dos povos indígenas e suas respectivas línguas, nesta pesquisa, obedecem à convenção preconizada pela Associação Brasileira de Antropologia de 1953, cujos pontos principais são os seguintes: “a utilização dos nomes de povos e de línguas indígenas serão empregados como palavras invariáveis, sem flexão de gênero (falaremos da língua Bororo e não língua Borora); nem flexão de número (serão os indígenas Bororo e não os indígenas Bororos)”. Ver: ROGRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994, p. 10.

Observei que as construções que abrigavam em seu interior o núcleo escolar das aldeias não traziam elementos da arquitetura indígena. A princípio nada percebi de muito diferente do que pudesse encontrar em qualquer escola da cidade: salas de aula com as carteiras enfileiradas, secretaria, sala dos professores, cozinha, um pátio central, banheiros feminino e masculino. O que me chamou a atenção no primeiro contato com as escolas indígenas foi que as informações na entrada de cada local estavam escritas na língua Terena, a qual me era totalmente desconhecida. Pensei que pudesse ser a maneira encontrada pelos Terena de fazer com que o ambiente escolar parecesse familiar e mais aconchegante. Estariam assim ressignificando aquele espaço/tempo em suas aldeias?

Muito embora não tivesse constatado inicialmente diferenças profundas em relação às escolas da cidade e as escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue, no plano da arquitetura e da própria estrutura física comum a qualquer ambiente escolar, o contato com os alunos Terena me fez perceber o quanto minhas considerações, um tanto apressadas, não se faziam coerentes com aquela realidade.

Frente ao outro culturalmente diferente, algumas questões se tornaram evidentes e preocupantes para o desempenho de minha prática pedagógica. Um tanto angustiada, comecei a me questionar: Como iria conseguir me comunicar com sucesso com os alunos em sala de aula? Que domínio têm eles da língua portuguesa? Que domínio tenho eu da língua Terena? Que histórias os alunos Terena desejavam conhecer? O que esperavam da escola? Como esta instituição pode contribuir para responder suas angústias, expectativas e sonhos? Essas foram algumas inquietações que marcaram o início do meu fazer-me professora na escola indígena Terena.

Os primeiros meses dessa experiência foram muito difíceis. Entre mim (professora) e os alunos Terena havia uma fronteira linguística, cultural e étnica que impossibilitava a realização de diversas atividades em sala de aula. Nesse processo, buscando melhorar minha prática pedagógica, muitas foram as noites em que ficava pensando: Como traduzir conceitos que pareciam tão distantes da realidade vivida pelos alunos Terena de forma clara e objetiva? Como criar situações que pudessem amenizar o distanciamento e promover uma aproximação entre mim e os alunos indígenas? Quais estratégias e metodologias seriam possíveis de serem aplicadas para quebrar aquele silêncio cortante que muito me incomodava? Sentia que parecia haver uma desarticulação entre o tempo da escola e o tempo da aldeia e, sendo a História uma disciplina que tem o tempo como referência, como adentrar naquela temporalidade?

Tamanhas eram as dificuldades que, em alguns momentos, pensava em desistir, como faz a maioria dos professores que se deslocam da cidade todos os dias para ministrarem aulas nas escolas indígenas da Terra Indígena Taunay/Ipegue, o que demonstra o quanto a formação inicial não tem conseguido preparar os futuros professores para os desafios presentes em contextos de diversidade cultural e étnica. No entanto, ao mesmo tempo em que pensava em desistir, viver essa experiência e poder aprender com ela me estimulava a permanecer e conhecer melhor aquela realidade, a princípio tão intrigante e desafiadora.

As aflições que marcaram o início dessa experiência me fizeram acreditar que o meu desconhecimento da língua Terena se constituía no grande obstáculo que dificultava o processo ensino e aprendizagem na escola indígena. Cheguei a acreditar que estava certa a esse respeito. No entanto, com o conviver, aos poucos pude perceber que o entrave maior não residia no fato de eu não dominar a língua Terena, mas sim estava na minha dificuldade de compreender como os Terena pensam, interpretam e ressignificam suas práticas culturais a partir de suas experiências e vivências e a seu modo.

Nesse conviver, a troca de experiências só se tornou possível a partir do momento em que fui, aos poucos, despindo-me da postura de professora “detentora do saber”, deixando de ser vista como alguém que estava ali para ensinar aos Terena aquilo que eles não sabiam. Comecei a me aproximar de suas práticas culturais, de seus saberes, buscando um diálogo que permitisse dar sentido à convivência e ao trabalho desenvolvido na escola. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e com isso crescem um com o outro” (FREIRE, 1992, p. 118).

Ao buscar me aproximar do jeito de ser e estar no mundo para os Terena foi possível mostrar a eles que havia muitas coisas que eu também não sabia e que juntos poderíamos trocar experiências, aprender uns com os outros e, por meio do diálogo intercultural, dar significado ao conviver e às atividades desenvolvidas na escola. Ao pensar a educação a partir do par experiência/sentido, como propõe Larrosa Bondía (2002), considerando que a experiência é algo que nos acontece, nos toca, nos sensibiliza e nos transforma, e tendo sido autorizada pelos Terena — que desde a Constituição de 1988 deixaram de ser tutelados pelo Estado — a desenvolver com eles o trabalho de doutorado, trago essa experiência que foi ganhando sentido, revelando-se no ritmo Terena de ser e de viver — de estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 2005).

Meu trabalho como professora permitiu compartilhar das diferentes práticas sociais que permeiam o cotidiano das aldeias Terena e possibilitou conhecer particularidades que me

foram reveladas durante as nossas conversas nas rodas de tereré³, nas festas das aldeias, nas atividades da escola, no trabalho em sala de aula, nas reuniões de pais e mestres, nas formaturas dos alunos, nos aniversários, batizados e casamentos, nos momentos alegres, como o nascimento de uma criança, e às vezes tristes, como o falecimento de algum morador da comunidade.

A convivência permitiu que aos poucos pudéssemos construir uma relação de confiança, amizade, carinho, respeito e reciprocidade. Nesse conviver, posso afirmar que muito aprendi com os Terena. Espero ter conseguido ensinar algo. Contudo, o mais importante é que aprendemos juntos, durante esses anos em que estivemos compartilhando saberes, sabores, fazeres e viveres. Como sujeitos dialógicos, fomos construindo esse conviver permeado por inúmeras aprendizagens nessa América Latina brasileira, sul-mato-grossense, Terena multi/intercultural.

O trabalho apresentado se insere na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) e tem por objetivo identificar e descrever processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue do município de Aquidauana (MS) que permitam compreender como as práticas presentes na cultura Terena podem, ou não, dialogar com a educação escolar indígena. Para alcançar o objetivo proposto, estabeleci as seguintes questões de pesquisa: Quais práticas presentes na cultura Terena constituem a base de sua educação cotidiana? Como esses processos educativos podem, ou não, dialogar com a educação oferecida nas escolas existentes nas aldeias? O que os Terena consideram importante que se ensine na escola? Como a escola indígena Terena tem se constituído historicamente em espaço/tempo de diálogo entre os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino?

Construindo, nessa linha de pesquisa, uma proposta de trabalho centrada na perspectiva de experiências e de reflexões em educação produzidas na América Latina, acentuo que a abordagem adotada neste trabalho está respaldada na prática, em situações concretas, na minha experiência e vivência como educadora nas escolas indígenas Terena, nos momentos em que me dispus a pensar sobre a realidade para compreendê-la e transformá-la.

³ O tereré é uma bebida feita de erva-mate servida com água gelada e seu consumo representa uma prática social muito presente em todo o estado do Mato Grosso do Sul, no Mato Grosso e em alguns países da América Latina. A roda de tereré é o momento em que as famílias ou os amigos costumam se reunir para conversar, trocar informações e tomar a bebida para suportar, no caso do Mato Grosso do Sul, o intenso calor que faz, em todo o estado, durante praticamente o ano inteiro. É um espaço de socialização, de trocas e de aprendizagens.

Pautada na ideia de que “[...] o instrumental teórico é importante, porém mais importantes são as opções práticas que se assumem frente ao mundo” (DUSSEL, 1988, p. 37), enfatizo que foi o contato, a convivência e as aprendizagens que se deram nesse conviver com os Terena que me conduziram à pesquisa desenvolvida. Partindo da minha experiência com os Terena é que busquei um referencial teórico que me permitiu problematizar a realidade, e não o contrário, ou seja, tentar adequar a realidade dentro de um modelo teórico-metodológico explicativo que, na maioria das vezes, pode dizer muito sobre o modelo teórico, mas, por outro lado, pouco ou nada sobre a realidade investigada.

Estar com os Terena exigiu repensar minha prática pedagógica. O encontro com autores centrais da linha de pesquisa — Freire (1982; 2005), Fiori (1986), Dussel (s/d) — me possibilitou compreender o ato de ensinar como prática social e, ao mesmo tempo, política, na qual a pedagogia é também um exercício de antropologia, pois implica considerar todas as dimensões da vida social: “[...] corpo, sentimentos, emoções, razão, consciência” (FREIRE, 2005, p. 13).

No prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, Fiori (2005, p. 7) ressalta que “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência”. Pensando a existência é que busco identificar e compreender os processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias em que os Terena se educam e se constituem sujeitos com outros sujeitos em sua inserção no mundo. Partindo dessa compreensão é que procuro dar sentido às experiências vividas nessa América Latina de muitas formas, cores, cheiros e sabores⁴, lugar onde nos tornamos sujeitos junto com outros sujeitos com diferentes experiências, vivências e histórias.

Esta tese é composta por uma introdução que traz o histórico da pesquisa, na qual relato meu encontro com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana. Pontuo as dificuldades, estranhamentos e incompreensões que se fizeram presentes durante o primeiro ano como professora nas escolas Terena e mostro como, no decorrer de sete anos de convivência, por meio do diálogo aberto, sincero e amoroso, essas incompreensões e estranhamentos se transformaram e possibilitaram o surgimento de laços afetivos e duradouros que permitiram dar sentido à convivência e ao trabalho desenvolvido nas escolas. Situo o trabalho dentro de um campo teórico-metodológico e apresento os objetivos e as questões que sustentam a pesquisa.

⁴ Faço essa afirmação com base na dinâmica realizada no primeiro encontro da Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCar, quando nos foi solicitado escolher uma linguagem, menos a escrita, que pudesse traduzir nossa compreensão da América Latina.

Na primeira parte da tese — Do campo teórico-metodológico, das fontes e procedimentos, da ambiência da pesquisa e inserção no cotidiano das aldeias Terena — discuto as ideias centrais que norteiam a pesquisa, partindo das contribuições de autores como Dussel (s/d), Freire (1982; 2005), Morin (2005a; 2005b), Hall (2011), Fiori (1986), Ginzburg (2006), Valla (1996), Certeau (1994) e Thompson (1981). Exploro o conviver, o estar-juntos, a *experiência sensível* (MAFFESOLI, 1994) que permitiu mergulhar no cotidiano das aldeias. Trago nos registros do diário de campo a *descrição densa* (GEERTZ, 2011; ANDRÉ, 1995) das interações e aprendizagens que se deram nesse conviver com os Terena nos diferentes tempo/espacos do viver cotidiano da cultura em que os Terena ensinam, aprendem, ressignificam suas práticas culturais e transmitem para as novas gerações o jeito Terena de ser e de viver, de estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 2005; BRANDÃO, 2006; BOSI, 1986; 2003).

Na segunda parte — História e cultura Terena: rupturas, permanências, lutas e conquistas —, abordo aspectos da história e da cultura Terena, utilizando as contribuições de Oliveira (1960; 1968), Silva (1949), Carvalho (1979), Azanha (2005), Bittencourt e Ladeira (2000), Martins (2002), Miranda (2006), Baltazar (2010), Sebastião (2012), entre outros. Trago a maneira como os Terena se pensam no mundo e com o mundo, descrevo parte das práticas sociais e dos processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias, para se pensar a educação indígena em sua amplitude, com destaque para os aspectos da vida econômica, familiar e cultural, na qual se ensina e aprende em comunhão uns com os outros e com o mundo, por meio da vivência e da experiência compartilhada.

Na terceira parte — Educação escolar indígena: conceitos, práticas, possibilidades e desafios —, destaco o panorama em que se inserem as discussões que têm pautado a presença da instituição escolar em terras indígenas no Brasil, partindo das considerações de autores como D'Angelis (2012), Maer (2005), Grupioni (2004), Fleuri (2003), Franqueto (2001), Nascimento (2004), Collet (2006), Macedo e Farage (2001), Matos e Montes (2000) e Sampaio (2002). Pontuo os processos de escolarização nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana, evidenciando as marcas deixadas na memória do grupo (NINCÃO, 2003; 2008; CARDOSO, 2004; 2011; SEIZER DA SILVA, 2009; SEBASTIÃO, 2012), assinalando como os Terena têm conduzido as questões pertinentes à escola em suas aldeias, ressignificando esse espaço/tempo e assumindo o protagonismo na luta para construir a escola que desejam para seus filhos. Trago diálogos possíveis entre as práticas vivenciadas no dia-a-dia das aldeias e as práticas escolares na ótica dos Terena.

Apresento as considerações finais como possibilidade para muitas outras leituras, diálogos e reflexões que possam emergir da leitura desse trabalho, que é o resultado do esforço coletivo e comprometido de interpretação da realidade vivida, problematizada e investigada.



PRIMEIRA PARTE



**DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO, DAS FONTES E
PROCEDIMENTOS, DA AMBIÊNCIA DA PESQUISA, DA
INSERÇÃO NO COTIDIANO DAS ALDEIAS TERENA DA TERRA
INDÍGENA TAUNAY/IPEGUE.**



PARTE I

Do campo teórico-metodológico, das fontes e procedimentos, da ambiência da pesquisa, da inserção no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue

Assim, negligenciada em certas épocas, a afetividade parece, em outras, voltar com força na vida social. Não é, portanto frívolo, prestar atenção a isso, muito pelo contrário. Pode-se até se perguntar se, além do que é quantificável, ou ainda, se, aquém do causalismo político ou mesmo da mecânica econômica, não haveria uma estrutura antropológica mais difusa: a da emoção coletiva e da paixão (MAFFESOLI, 2010, p. 71-72).

1.1 – Campo teórico

O contato entre europeus e indígenas se mostrou catastrófico para os povos indígenas em todo o continente americano a partir de meados do século XVI, quando portugueses e espanhóis deram início ao processo que consistiu em submeter e dominar a população autóctone, promovendo uma sistemática desterritorialização⁵ e o extermínio do contingente populacional indígena — habitantes tradicionais desse continente. Essa dominação se impôs com uso da violência física e cultural que implicou aniquilamento e extinção de inúmeras culturas indígenas.

Tais brutalidades foram cometidas e justificadas, como enfatiza Dussel (s/d), em nome de um projeto histórico de colonização em que o saber, o sentir, o viver indígena foram desprezados, considerados menores e sem importância por aqueles que se pensavam “civilizados”, termo, por sinal, criado pelos próprios europeus colonizadores para se diferenciarem dos colonizados colocando-os como inferiores. Nesse processo de dominação, as inúmeras culturas indígenas interiorizadas na totalidade imposta pela ótica colonial foram colocadas a serviço do dominador, que passou a se utilizar da mão de obra indígena na forma

⁵ O termo desterritorialização, empregado na pesquisa, significa constantes e sucessivas perdas de territórios pelas populações indígenas frente ao processo de colonização ao qual foram submetidas. Ver: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

de trabalho compulsório em seus empreendimentos coloniais, submetendo-os a todas as formas de exploração e violência.

A partir do contato com os colonizadores, povos portadores de culturas e identidades próprias foram equivocadamente chamados de índios, tiveram suas especificidades étnicas anuladas e suas culturas menosprezadas. Muitos grupos étnicos que habitavam o continente americano, segundo Cunha (1998, p. 12), “desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, ‘o encontro’ de sociedades do Antigo e do Novo Mundo”. Com o contato, a diversidade de povos que habitavam essas terras passou a conviver com epidemias, guerras, ganância e ambição, produtos de um novo modelo de organização social que se convencionou chamar capitalismo mercantil e que passou a nortear as relações sociais nas terras “descobertas”.

Frente às exigências impostas pelo capitalismo mercantil e dada a necessidade dos colonizadores de se apropriarem da mão de obra indígena para garantir o sucesso de seus empreendimentos coloniais, as relações entre os povos indígenas e os novos Estados Nacionais que vieram a se constituir no continente americano, como aponta Canclini (2008), estão historicamente permeadas por ambiguidades, tensões e conflitos.

Os Terena, assim como os demais povos indígenas da América Latina, trazem as marcas das diversas formas de exploração e violência às quais historicamente têm sido submetidos. No convívio com a sociedade regional são chamados de “bugres”, adjetivo que conota desumanização dos Terena. Constantemente são alvos de piadas, as mais ofensivas que se possa imaginar, e convivem com afirmações preconceituosas do tipo: “[...] lugar de bugre é na aldeia porque o bugre é bêbado, preguiçoso, traiçoeiro, sujo, um ninguém, um bugre velho”⁶. Isso demonstra o profundo desprezo para com os indígenas e também para com os velhos na sociedade capitalista, por serem aqueles que, pela lógica do capital, nada produzem.

Tais fatos remetem às considerações de Dussel (s/d, p. 162) sobre o juízo que o colonizador faz do colonizado: “Para o colonizador o colonizado é insolente, preguiçoso, selvagem, perverso, ladrão”, ou seja, um ninguém, um bugre velho. Essa postura

⁶ Em sua tese de doutorado, Ladeira (2001) afirma que os Terena participam do “nosso mundo”, fazem questão de andar bem vestidos e limpos e mandar seus filhos para a escola, condição esta que faz com que, no entendimento da autora, diferentemente dos Guarani e Kaiowá, os Terena não sejam vítimas de estereótipos, discriminações e preconceitos, tais como de serem chamados de sujos e acusados de andarem bêbados, como são os Guarani e Kaiowá. Discordo dessa afirmação e enfatizo que são muitos os preconceitos e agressões contra os Terena por parte da sociedade regional. Tais preconceitos e discriminações, em algumas situações, apresentam-se de forma aberta e declarada; em outras, são revestidos de certa falsa generosidade. Ver LADEIRA, Maria Elisa Martins. *Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

preconceituosa e discriminatória faz com que, nessa relação de dominação, muitas vezes os povos colonizados sintam vergonha de sua língua, sua história e sua cultura.⁷

Sobre a desumanização como um processo histórico, Freire (2005, p. 34) enfatiza a necessidade de se compreender que essa relação de opressão não é dada por acaso, “[...] mas sim que resulta de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores”. O autor insiste sobre a importância de se perceber a historicidade que gerou a opressão como “[...] condição para que os oprimidos possam lutar com amor pelo desamor contido na violência dos opressores”. Violência que muitas vezes, estrategicamente, apresenta-se encoberta e revestida por uma falsa generosidade, uma vez que os opressores se pensam generosos.

Essa falsa generosidade por parte do opressor permite à sociedade regional sul-mato-grossense, que nutre um profundo desprezo pelos Terena, afirmar que nada tem contra eles, desde que “fiquem no lugar deles, na aldeia”, sem incomodar, “aí então está tudo bem”. Permanecendo nas aldeias, estão longe do olhar etnocêntrico que é incapaz de perceber a riqueza presente na diversidade e muito menos compreender que o conhecimento se constrói por meio do contato com a diferença, que permite trocas, apropriações e ressignificações de hábitos, valores e bens culturais.

A mesma falsa generosidade costuma ser praticada pelos políticos da região em época de campanha eleitoral, quando percorrem as comunidades Terena, não porque se preocupem com suas condições ou compartilhem de suas angústias, mas sim porque os Terena representam uma quantia expressiva e significativa de votos, como enfatizou uma senhora Terena de 80 anos durante uma roda de conversa.

Aqui só lembravam da gente quando era época de eleição. Então os políticos vinham na aldeia, ficavam falando que eram amigos dos índios e prometendo um monte de coisas. Só queriam o nosso voto. Hoje nós sabemos disso, nós aprendemos isso (Roda de conversa realizada no dia 18/04/2009).

Em todo o estado do Mato Grosso do Sul tem sido muito comum verificar que, nos meses que antecedem as eleições municipais ou estaduais, os candidatos aos cargos políticos visitam as aldeias com inúmeras promessas, tentando cooptar as lideranças Terena em troca

⁷ Durante uma conversa com uma amiga Terena, ela me confidenciou que até pouco tempo atrás preferia dizer que era japonesa e não Terena. Curiosa, disse a ela que não havia entendido o porquê de ela assumir a identidade japonesa, uma vez que os japoneses também são vítimas de muita discriminação e preconceito. Então ela me surpreendeu ao dizer que ninguém fala que um japonês é preguiçoso, enquanto o Terena é sempre visto como preguiçoso pelos não-índigenas. Dentre as inúmeras expressões usadas para desqualificá-los, preguiçoso é para os Terena um dos adjetivos mais humilhantes.

de votos, oferecendo inclusive dinheiro para obterem não o apoio, mas sim a submissão dos Terena aos seus interesses.

Na fala da população não-indígena, a falsa generosidade se faz presente em comentários como este: “Não tenho nada contra os bugres, minha mãe até tinha uma bugra doméstica em casa que fazia de tudo; apesar de ser uma bugra, era trabalhadeira...”. Ressalta-se que o adjetivo bugre remete à negação da humanidade Terena, a desumanização desses indígenas, a impossibilidade de vê-los como sujeitos históricos e como cidadãos.

Muitas são as maneiras pelas quais o preconceito contra os Terena tem sido atualizado. São constantes as afirmações de que “não são mais índios”; “estão aculturados”; “têm terras demais e não produzem”; “são preguiçosos”; “perderam sua cultura”. Essas caracterizações têm como objetivo tornar invisível a luta histórica dos Terena para serem compreendidos em suas especificidades e respeitados na diferença.

Pode-se considerar que tais comentários apontam para uma compreensão equivocada acerca do conceito de cultura, como sendo algo fixo e imutável, o que diverge da concepção de autores como Oliveira (1999, p. 169) para quem “[...] as unidades sociais abandonam velhas formas culturais, recebem (e re-elaboram) algumas de outras sociedades e ainda criam formas novas e distintas”, pois toda cultura é dinâmica e permanentemente ressignificada pelos grupos sociais que a produzem e reproduzem em suas interações no e com o mundo.

Como sujeito histórico, o Terena é um “[...] ser de relações e não só de contato, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1982, p. 39). Por meio das relações que estabelecem no e com o mundo, os Terena concebem novas formas de atuação perante as mudanças que lhes são impostas, ressignificam suas práticas culturais, sem, contudo, deixarem de ser o que sempre foram e continuarão a ser: “Terena somando culturas”.

O fato de os Terena, em sua trajetória histórica, compreenderem-se “somando culturas”, remete à proposição de Morin (2005a, p. 26) de que “[...] toda cultura está aberta ao mundo exterior, de onde tira conhecimentos e idéias migram entre culturas”. Em suas relações com o outro e com o mundo, somando culturas, os Terena se apropriam de novos conhecimentos, ressignificando-os a partir de suas próprias experiências e vivências sem nunca deixarem o jeito Terena de ser e de viver, de estar no mundo e com o mundo.

Ao analisar as interferências nas culturas tradicionais, Cunha (1986) considera que, frente ao acelerado contato com a sociedade envolvente não-indígena, a resistência indígena se manifesta no apego a alguns traços culturais que preservam a identidade do grupo. Para a

autora, “[...] a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo” (CUNHA, 1986, p. 116) parece recorrente nos processos de afirmação étnica — aspecto que ajuda a compreender as resistências por parte dos Terena às mudanças que lhes são impostas.

Vivendo em contato com os não-indígenas, somando culturas e ressignificando saberes, no cotidiano de suas aldeias os Terena mantêm um conjunto expressivo e significativo de práticas por meio das quais se fazem diferentes e que são transmitidas a todos para que o jeito Terena de ser permaneça vivo e pulsando no coração das crianças, jovens e velhos, para que nunca esqueçam suas raízes históricas, o seu lugar de origem, sua identidade. E para manter vivo e pulsando o *ethos* Terena, utilizam-se de inúmeras estratégias que atestam a resistência, por parte do grupo, aos projetos de assimilação e integração aos quais foram historicamente submetidos pelo Estado brasileiro.

Em sua inserção no mundo, homens e mulheres, sujeitos históricos, na luta por humanização, trazem consigo as marcas das experiências e vivências que são frutos de seus contextos histórico-culturais e das quais lançam mão diante dos desafios do presente. Interferem na realidade e a modificam, acrescentando-lhe suas existências. Para Freire (1982, p. 41), a capacidade de experimentar, criar, recriar, interagir, integrar-se às condições de seu tempo e responder aos desafios que lhes são lançados são as condições que conferem aos homens e mulheres a especificidade que os fazem diferentes dos demais seres vivos e os lançam num domínio que lhes é exclusivo, ou seja, “o da História e o da cultura”.

No mesmo sentido, as formulações de Hall (2011) apontam para a abertura do ser humano ao mundo e à sua capacidade de interagir e integrar-se às condições de seu tempo, como uma característica de todas as sociedades:

Por outro lado, as sociedades da periferia têm estado *sempre* abertas às influências culturais ocidentais e, agora mais do que nunca. A idéia de que esses são lugares “fechados” — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas das modernidades — é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados” (HALL, 2011, p. 80).

Como todas as sociedades, os Terena historicamente têm se mostrado abertos à exterioridade, por meio dos contatos que estabelecem com outros grupos indígenas e com a sociedade não-indígena local, regional, nacional e internacional; operam trocas, negociam,

ressignificam e inventam tradições⁸. Nesses contatos vão se apropriando de novos códigos culturais, acrescentando a estes as particularidades que caracterizam o *ethos* Terena de ser e de viver, de estar no mundo e com o mundo, ampliando seus horizontes culturais e afirmando seu pertencimento étnico e identitário.

Buscando ampliar a compreensão de que as culturas são processos dinâmicos e em constante movimento, Fiori (1986) salienta:

A cultura se diversifica e se determina pela forma particular de vida de um grupo humano, no qual se reconstitui a forma do homem — sua forma histórica. Se o respectivo grupo humano deve ser o sujeito de seu próprio processo histórico-cultural então a ele cabe o risco e a responsabilidade de auto-configurar sua forma particular de vida. Isto quer dizer que o homem desta cultura tem o direito de autovalorizar-se, segundo seus próprios valores. O sentido do processo de constituição do homem pela cultura, contém, pois, uma exigência de autonomia (FIORI, 1986, p. 7-8).

A autonomia da qual fala o autor confere aos Terena o papel de sujeitos protagonistas de sua própria história e não o de vítimas do processo histórico-cultural. Ao se autovalorizarem, ressignificam práticas e concebem novas formas de interação por meio das trocas que estabelecem, vivendo em contextos interculturais. Contudo, no cotidiano de suas aldeias, criam estratégias por meio das quais legitimam o pertencimento étnico e resistem às tentativas de anulação identitária por parte daqueles que têm como principal objetivo a negação de direitos que são a eles assegurados, principalmente o direito aos seus territórios tradicionais em um estado de latifúndios como o Mato Grosso do Sul.

Ao discutir o conceito de cultura e as contradições presentes nos contextos em que esta ocorre, Morin (2005b) considera que a cultura é constituída pelo:

[...] conjunto de hábitos, costumes, práticas, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura permite aprender e conhecer, mas também é o que impede de aprender e de conhecer fora dos seus imperativos e das suas normas, havendo, então, antagonismo entre o espírito autônomo e sua cultura (MORIN, 2005b, p. 35).

Quanto às contradições e antagonismos inerentes ao campo da cultura, presentes nas abordagens de Morin, observo em Ginzburg (2006, p. 20) alguns argumentos que os aproximam. Para Ginzburg, “[...] assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um

⁸ Sobre tradições inventadas ver HOBBSAWM, Erick; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

horizonte de possibilidades latentes — uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um”, dada a existência de normas a serem seguidas pelos membros da comunidade. Entre os Terena se percebem tais contradições e antagonismos na forma de compreender o mundo pelos anciãos, que em muitos aspectos se diferencia da compreensão dos mais jovens.

Da maneira como se compreendem no mundo e com o mundo, os anciãos lamentam que os jovens, muitas vezes seduzidos pelas ofertas da sociedade envolvente não-indígena e pela possibilidade de adquirir os bens de consumo que lhes garantiria ingressar nessa sociedade, acabam se distanciando das referências que estabelecem e sustentam os elos com a cultura Terena tradicional. Tal contexto, que tem preocupado os anciãos, pode ser traduzido no dilema que os pais enfrentam em relação à escolarização de seus filhos. Ao mesmo tempo em que manifestam o desejo de que os filhos estudem e frequentem universidades, que se formem médicos, advogados, professores e agrônomos⁹, temem que a permanência dos jovens fora das aldeias contribua para afastá-los cada vez mais das suas origens culturais e étnicas.

Nas reuniões com os pais e lideranças Terena, essa preocupação se reforça, pois procuram sempre enfatizar que os jovens precisam entender que é possível aprender a conviver com os não-índios sem deixar de ser Terena, sem esquecer do seu lugar de origem, da sua história e cultura, uma vez que:

Terena é sempre Terena, porque está no nosso sangue, não importa como ele vive: se usa ou não celular, se tem carro, ou se mora na cidade. Porque tudo isso significa conforto, afinal o mundo e as coisas caminham para frente. E o índio tem que ir ao encontro dessas mudanças, acompanhar e vivenciar todas as transformações e as oportunidades. Hoje a nossa luta é por direitos, é por educação, é por saúde e por terra. Muita coisa mudou; não é como antes, tem muita coisa que mudou para melhor, outras trouxeram tristezas, como o alcoolismo, por exemplo. Mesmo com todas as mudanças os jovens devem entender que a nossa história e cultura devem ser mantidas e preservadas (Roda de conversa realizada em 12/11/2010 na aldeia Água Branca).

Tais conflitos remetem às formulações desenvolvidas por Lima (2006, p. 15), que considera os Terena “diaspóricos”, o que envolve o fato de que, ao migrarem para as cidades em busca de melhores condições de vida, as novas experiências e vivências obtidas no contexto urbano aumentam as possibilidades e contradições que contribuem para “[...] um

⁹ Os Terena entendem que devem investir na formação de quadros profissionais considerados estratégicos no atendimento de suas principais reivindicações. Afirmam precisar de médicos Terena para cuidar da saúde indígena; advogados Terena para defender seus interesses perante a Justiça Federal, entre eles, o principal, que é a retomada de seus territórios tradicionais; professores Terena para assumir a educação escolar indígena nas escolas existentes nas aldeias e agrônomos que possam auxiliá-los a melhorar a produção de suas roças.

despertar de memórias e questionamentos, provocando uma profunda tensão”, uma vez que esses questionamentos podem implicar em rupturas bruscas com os elos da cultura tradicional.

Sendo a cultura um processo dinâmico, fruto da experiência e da inserção dos seres humanos no mundo, Freire (1982) propõe pensar a cultura como:

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE, 1982, p. 109).

Levando em consideração a falência dos grandes modelos explicativos que permearam a modernidade, Maffesoli (2010, p. 71-72) propõe buscar no cotidiano, no dia-a-dia, na vivência, a lógica própria em que cada grupo social está mergulhado. Por meio da *experiência sensível* que, segundo o autor, “[...] consiste em considerar a afetividade, a emoção e a paixão como elementos fundamentais da vida social, sem os quais não é possível pensar nossa relação com o outro”, é que busco compreender os estranhamentos, as interações e aprendizagens que se deram no conviver com os Terena. Assim como o autor, pergunto-me se “[...] o sensível que vivo num dado lugar, com outros, não será a história da pós-modernidade, em que diferentes grupos sociais optam por procurar suas memórias numa vida enraizada, nos prazeres cotidianos que são vividos aqui e agora” (MAFFESOLI, 2010, p. 84).

No entanto, essa vivência à qual Maffesoli se refere como *experiência sensível* não exclui o rigor intelectual que se constitui na estrada, no caminho a percorrer, cujo percurso adentra espaços sociais e culturais desconhecidos que exigem do pesquisador atenção para tudo aquilo que aparentemente possa parecer irrelevante ou frívolo na vida social. Esse exercício consiste em perceber o que se esconde “no fundo das aparências”, em busca dos elementos significativos da vida cotidiana.

Importantes nesse contexto são as considerações de Valla (1996, p. 178) quanto às dificuldades que alguns pesquisadores enfrentam para compreender e aceitar que pessoas “[...] humildes, pobres, moradoras da periferia são capazes de produzir, organizar e sistematizar conhecimentos sobre a sociedade”, ainda que muitas vezes essa forma de organização e sistematização da realidade pelas camadas populares pareça inverter a lógica acadêmica. O autor acentua:

Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir de suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão inferior, quando, na realidade, é apenas diferente (VALLA, 1996, p. 179).

No mesmo sentido, Certeau (1994) chama a atenção para que, diferentemente da razão técnica e da lógica acadêmica que busca organizar pessoas e coisas por meio de conceitos e categorias explicativas, o homem comum escapa a essa maneira de organização e sistematização na medida em que “inventa o cotidiano”, o que se constitui naquilo que o autor chama de “artes de fazer”, por meio das quais os sujeitos criam táticas e estratégias de resistência, alteram objetos e códigos, ressignificam práticas, apropriando-se de espaços e usos, partindo de suas próprias experiências e vivências e a seu modo.

Foi com base nas proposições de Freire (1982; 2005), Maffesoli (2010), Valla (1996) e Certeau (1994) que mergulhei profundamente nas práticas do cotidiano Terena para que pudesse viver esse mundo como ele se apresenta, na tentativa de compreender os Terena em sua amplitude e especificidade, tal como visto e sentido por eles, e não pelas categorias estabelecidas *a priori*, como estamos acostumados a ver em muitos trabalhos acadêmicos.

Analisar e compreender parte das práticas sociais por meio das quais os Terena se educam no cotidiano de suas aldeias implica perceber as táticas e resistências que muitas vezes, por parecerem estranhas à lógica acadêmica, podem passar despercebidas para muitos pesquisadores que insistem em afirmar, por exemplo, que os Terena, por viverem em intenso contato com a sociedade envolvente não-indígena, sofreram um processo de assimilação da cultura e dos bens culturais do outro. Mas o que percebo, por meio da convivência com esses indígenas, é que eles, ao se utilizarem de inúmeras práticas inventivas, como sugere Certeau (1994), ao invés de assimilar a cultura e os bens culturais do outro, operam uma terenização de tais bens, objetos e códigos culturais de acordo com seus interesses e necessidades e a seu modo.

Procuro compreender práticas sociais, partindo das reflexões propostas pelos autores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar):

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2009, p. 9).

A partir das proposições dessa linha de pesquisa adotei uma concepção ampla de educação, aqui entendida como formação para a vida e que, portanto, compreende uma dimensão infinitamente maior que a do espaço escolar, pois em todas as práticas sociais ocorrem processos educativos e estes se dão por meio da vivência, da experiência e das interações que estabelecemos com outros sujeitos em diferentes tempos/lugares na nossa inserção no mundo. Nessa perspectiva, processos educativos são entendidos como toda prática ou relação em que ocorre a troca de conhecimento de qualquer tipo, seja de caráter moral, religioso, técnico ou até mesmo letrado, em diferentes contextos histórico-culturais, por meio das estratégias engendradas pelos grupos humanos, no modo de se relacionar com o conhecimento, apropriar-se dele e aplicá-lo em sua trajetória de vida.

Procurando compreender parte das práticas sociais e dos processos educativos que permeiam o cotidiano das aldeias Terena, utilizo o conceito de “experiência” proposto por autores como Maffesoli (2010, p. 80), para quem “a experiência do eu é uma experiência do mundo: mundo resumido, mundo circundante, mundo que partilho com outros”, e Thompson (1981), que entende a experiência como a ação dos homens em suas relações e em meio a um contexto cultural em que o “fazer-se” é a sua própria vivência, uma vez que:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas [...] (THOMPSON, 1981, p. 189).

Para ambos os autores, a experiência se constitui por meio da vivência coletiva em determinados contextos sociais e culturais. Desse viver em grupo resultam estratégias, mediações, apropriações, ressignificações, práticas e intervenções que permitem revelar como os sujeitos se pensam no mundo e com o mundo. Entendendo que o referencial teórico é uma espécie de lente através da qual olhamos e buscamos compreender determinados fenômenos sociais e culturais é que dialogo com os autores que compõem a pesquisa.

1.2 – Contorno metodológico

A convivência com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana (MS) como professora nas escolas indígenas e, posteriormente, quando me foi oportunizado

compartilhar de diferentes tempos/espços do viver cotidiano da cultura, nos momentos em que nos permitimos estar juntos, participando das atividades das aldeias, conduziu-me à pesquisa de cunho etnográfico. A etnografia (*ethnos* = povo; *graphein* = escrever) se constitui num método de pesquisa do campo da Antropologia que compreende a descrição cultural dos hábitos, crenças, linguagens e demais particularidades de um grupo social.

Marconi e Presotto (2001) entendem que a etnografia é a ciência da cultura que tem como objetivo descrever com profundidade os mais diferentes grupos sociais por meio de suas práticas cotidianas. Envolve descrição, análise e compreensão da cultura material e imaterial¹⁰ dos grupos sociais, com a intenção de conhecer as particularidades e especificidades que compõem a organização interna que caracteriza o estilo de vida adotado por esses grupos.

Para Martinez (1985, p. 218), a etnografia é um tipo de investigação que permite analisar e descrever “[...] costumes, crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura particular”. O autor ressalta que nesse tipo de pesquisa costuma prevalecer, na maioria das vezes, a observação participante. Esclarece que, para realizar esse esforço intelectual, o pesquisador deve evitar determinações prévias ou considerações apressadas para que possa compreender a realidade tal como ela se apresenta. Considera também que, além da disponibilidade do pesquisador para permanecer em campo, ele deve ser objetivo e desprovido de atitudes etnocêntricas que possam conduzi-lo a interpretações incorretas ou até mesmo preconceituosas sobre o grupo pesquisado.

Lévi-Straus (1967, p. 14) acentua que a etnografia “[...] consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade [...] visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles”. Em síntese, busca-se por meio da etnografia uma compreensão de como diferentes grupos sociais se organizam, se pensam e se relacionam com a vida, com o outro e com o mundo no qual estão inseridos.

O fazer etnográfico, segundo Corsaro e Molinari (2003, p. 153-154), “[...] se apóia na imersão do pesquisador na vida dos sujeitos que pretende estudar”, pois é daí que advém “a força e o poder interpretativo”. Ao prestar atenção nas ações vivenciadas no cotidiano, o pesquisador deve buscar apreender o significado dessas ações para aquele grupo que as pratica e as produz e reproduz. O autor adverte que, ao optar pela etnografia como método para produção de suas análises, o pesquisador deve estar atento para que possa identificar e

¹⁰ A cultura material, segundo Marconi e Presotto (2001), compreende o conjunto dos bens materiais, tangíveis, incluindo artefatos e demais objetos materiais; abrangem produtos concretos, técnicas, construções, como, por exemplo, machados, cerâmica e vestuário. Já a cultura imaterial compreende o conjunto dos bens intangíveis da cultura, tais como crenças, conhecimentos, aptidões, normas, valores, que são compartilhados pelo grupo.

compreender os códigos culturais que são operacionalizados nas ações cotidianas, nos diferentes tempos/espços em que se dão determinadas práticas culturais — códigos estes nem sempre visíveis num primeiro momento e que por isso exigem do pesquisador atenção para os gestos, olhares e não ditos que se fizerem presentes durante a observação participante.

Geertz (2011) considera que praticar a etnografia significa “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário”. Isso me possibilitou, por meio da *descrição densa*¹¹ das práticas culturais vivenciadas no cotidiano indígena, compreender como os Terena ensinam, aprendem e ressignificam sua cultura. Utilizando-se da metáfora da teia de significados, Geertz (2011, p. 04) concebe “[...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Complementando as considerações de Geertz sobre a cultura, Certeau (1995, p. 141), chama a atenção de que, “[...] para que haja verdadeira cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realizam”. Nesse sentido, o desafio colocado para o pesquisador que optar por fazer uso da etnografia como método de pesquisa consiste em compreender o significado das práticas sociais que permeiam o cotidiano dos diferentes grupos humanos.

Ao abordar o uso do método etnográfico em educação, Cunha (1995) enfatiza que ele tem sido pouco utilizado pelos pesquisadores quando estes buscam analisar e compreender a realidade escolar e aponta para a importância de trabalhos que procurem trazer à tona o cotidiano escolar e suas múltiplas implicações.

André (1995), ao investigar o interesse pela etnografia, pontua que no final dos anos 1970, buscando entender o dia-a-dia escolar, é que alguns educadores começaram a se apropriar do método etnográfico em suas pesquisas. Destaca que na década de 1980 a etnografia ganhou certa popularidade no universo acadêmico, resultando em uma produção considerável, na década de 1990, que permite avaliar as contribuições e problemas da pesquisa etnográfica em educação.

¹¹ A *descrição densa* proposta por Geertz (2011) se refere à etnografia como um empreendimento que implica um tipo de esforço intelectual em que o pesquisador deve evitar considerações apressadas ao buscar compreender o significado de determinadas práticas para o grupo que as realiza. Utilizando-se das considerações de Gilbert Ryle sobre a *descrição densa*, Geertz recorre ao exemplo em que dois garotos estão piscando rapidamente o olho direito; num deles trata-se de um tique nervoso, no outro uma piscadela conspiratória. Supõe o autor que exista um terceiro garoto que resolve imitar o piscar do primeiro garoto para se divertir — este não tem tique nervoso nem faz uso de uma piscadela conspiratória; ele está imitando. Embora os três garotos estejam realizando o mesmo movimento, existe um código social e cultural que permite interpretar o significado atribuído a cada um. Este é o papel da etnografia, como uma ciência interpretativa em busca do significado de determinadas práticas sociais em cada cultura.

Ao abordar as dificuldades enfrentadas pelos educadores quando optam pela etnografia nos estudos que tentam desvendar a prática escolar cotidiana, André (1995, p. 45) pontua três grandes entraves em tais pesquisas que podem ser sintetizadas “[...] no desconhecimento dos princípios básicos da etnografia, na falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e na dificuldade de lidar teórica e metodologicamente com a complexa questão objetividade x participação”.

No que diz respeito ao desconhecimento dos princípios básicos da etnografia, a autora considera que deve ficar claro para quem optar por esse método que a pesquisa etnográfica não pode se limitar apenas em descrever situações, ambientes, pessoas ou simplesmente reproduzir suas falas ou depoimentos. Ao contrário, esse tipo de esforço intelectual deve produzir uma interpretação que possa reconstruir as interações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. “Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 45). As categorias de análise na pesquisa etnográfica não podem, segundo a autora, ser impostas de fora para dentro ou *a priori*, mas sim construídas por meio do diálogo entre a teoria e os dados empíricos obtidos durante a realização do trabalho de campo.

Outro problema apontado por André (1995) no que diz respeito às pesquisas etnográficas em educação se relaciona ao papel que a teoria exerce na pesquisa, ou seja, em muitos trabalhos acadêmicos o referencial teórico pouco, ou nada, dialoga com o processo de análise e coleta de dados, sendo que a teoria tem um papel fundamental na pesquisa etnográfica, pois oferece suportes para as análises e interpretações dos dados¹² obtidos durante as etapas do trabalho de campo.

Em relação ao uso da etnografia para se compreender o cotidiano escolar, a autora observa que o conceito de cotidiano nas pesquisas etnográficas em educação tem significado, em muitos trabalhos, “lugar de coleta de dados”. Nesse sentido, “[...] essa concepção limitada tem produzido trabalhos *no* cotidiano da escola, mas não *sobre* o cotidiano da escola” (ANDRÉ, 1995, p. 46).

¹² A autora apresenta tais constatações com base na análise crítica de dez relatórios de pesquisas realizadas em diferentes universidades brasileiras no período de 1986 a 1992. Entre os exemplos de equívocos verificados, André (1995) cita um trabalho que se intitulava etnográfico, mas trazia como referencial teórico “concepções de Emília Ferreiro” e tentava enquadrar as observações de aulas de professoras alfabetizadoras nesse referencial. André aponta a existência de um grande fosso entre as duas perspectivas. Em casos desse tipo, cabe questionar até que ponto os pesquisadores se veem pressionados a utilizar referenciais teóricos das respectivas linhas de pesquisas.

Mais um aspecto citado pela autora tem a ver com a dificuldade de lidar com a “objetividade x participação” quando o pesquisador investiga uma situação que lhe é familiar, como, por exemplo, quando opta por pesquisar na escola em que é professor, sendo sujeito e objeto de estudo ao mesmo tempo. Parece difícil para alguns pesquisadores discernir entre as opiniões pré-existentes e as que possam ser reveladas durante o estudo. André (1995 *idem*, *ibidem*) sugere como possibilidade que o pesquisador, por mais que conheça a realidade pesquisada, passe a se utilizar do *estranhamento* para então problematizar a realidade.

Quanto à observação feita pela mesma autora sobre a dificuldade que alguns pesquisadores enfrentam quando optam em pesquisar uma situação que lhes é familiar, tenho buscado, em minha experiência com os Terena, fazer uso desse *estranhamento*. Nesse aspecto, minha inserção no doutorado em educação muito tem contribuído para que eu consiga perceber os processos educativos que permeiam o cotidiano das aldeias Terena, que em outros momentos me eram familiares, porém pouco compreendidas.

No campo das pesquisas etnográficas em educação, de acordo com André (1995), o foco de análise recai sobre os processos educativos; o pesquisador faz uso das técnicas que são específicas da etnografia, entre elas a observação participante, entrevistas e análise de documentos — método que se aplica ao meu estudo. Nesse tipo de investigação é importante que o plano de trabalho seja flexível e que permita rever os focos da investigação, reavaliar as técnicas de coleta de dados e repensar os fundamentos teóricos, pois “[...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30) e não simplesmente a validação do referencial teórico e dos conceitos pré-estabelecidos.

Com a intenção de conhecer as especificidades pertinentes ao campo da etnografia e evitar os problemas apontados pela autora no que diz respeito às pesquisas etnográficas em educação é que recorro às contribuições oferecidas pela Antropologia em meu mergulho no cotidiano, na história de vida dos sujeitos, nas suas experiências e vivências, para poder identificar e compreender os processos educativos da cultura Terena. Neste estudo, a aldeia e a escola não se restringem aos locais da coleta de dados. Não se trata de um trabalho realizado *no* cotidiano da aldeia e da escola, mas sim com as pessoas *sobre* o cotidiano da aldeia e da escola indígena Terena, com observação de suas particularidades e especificidades.

Durante a realização dos trabalhos de campo nas aldeias Terena, para que esse esforço intelectual tivesse méritos foi preciso imergir sem preconceitos no modo de vida dos sujeitos

pesquisados. Nesse sentido, concordo com Malinowski (1973) quando ele fala em sua experiência como pesquisador e salienta:

Tuve que aprender a comportarme y, hasta cierto punto, adquirí el “sentido” de las buenas y las malas maneras indígenas. Y fue gracias a esto, a saber gozar de su compañía y a participar en alguno de sus juegos y diversiones, como empecé a sentirme de verdad en contacto con los indígenas; y ésta es ciertamente la condición previa para poder llevar a cabo con éxito cualquier trabajo de campo (MALINOWSKI, 1973, p. 26).

Nos encontros face a face desejei estar com os Terena, assim como eles também manifestaram o desejo de compartilhar comigo seu jeito de ser e estar no mundo e com o mundo. Nas interações com os sujeitos, durante as conversas nas rodas de tereré, nos dias em que fazia muito calor, ou ao redor do fogo nos dias frios, nas práticas do cotidiano da aldeia ou nas manhãs e tardes em que nos permitimos estar juntos, rindo, conversando, movidos apenas pelo prazer e pelo desejo da convivência partilhada, fez-se necessário adotar o modo de viver indígena. Mantive sempre uma postura respeitosa e amorosa em minhas aproximações, e da mesma forma carinhosa com que me recebiam em suas casas, durante o tempo em que permanecia nas aldeias, também os recebo em minha casa e em minha vida.

Entre os trabalhos etnográficos que contribuíram com a pesquisa desenvolvida destaco o estudo *Casa de escola*, de Brandão (1983), em que o autor se propôs fazer uma etnografia da educação entre bandos de viajeiros de foliões de Santos Reis e de dançadores folgazões de São Gonçalo, dos sertões de Goiás, Minas Gerais e São Paulo, com os quais conviveu. O autor desafia a identificar e compreender os processos educativos que permeiam o cotidiano de comunidades rurais, nas quais se ensina e se aprende no interior da família, parentela ou vizinhança, e na realização de seus ritos e festas. Sujeitos que “entre cantos e danças” fazem circular o conhecimento por meio de um rico, elaborado e persistente trabalho pedagógico, sobre os quais o autor deixa um rico material etnográfico.

Destaco também as contribuições de Florestan Fernandes (1989) em seu estudo *A organização social dos Tupinambá*. O autor produziu uma etnografia da organização social desse grupo indígena e buscou, nas práticas sociais cotidianas, elencar os processos educativos da educação Tupinambá, que tem como base o princípio de que “se aprende a fazer fazendo”. Nesse modelo de educar, o aprendizado acontecia por meio da demonstração e dos exemplos dos mais velhos, que aos poucos iam inserindo os mais jovens na coletividade

do grupo. A educação consistia em ensinar e aprender cultura em seus múltiplos aspectos, sentidos e significados.

1.3 – Fontes e procedimentos metodológicos

Diário de campo – Neste estudo utilizei as análises dos registros do diário de campo sobre os momentos vividos com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana (MS) que se deram por meio do trabalho desenvolvido na escola e da observação participante — método que, segundo Gomes (2012, p. 56), permite ao pesquisador “[...] buscar compreender a cultura pela vivência concreta nela”, o que implica disponibilidade de permanecer em campo, participar do cotidiano, compartilhar das refeições, alegrar-se nas festas e experimentar os dramas e anseios da outra cultura.

O autor considera que, para entender uma cultura, faz-se necessário participar de suas instituições, ou seja, “[...] não basta observar os fenômenos, não basta entrevistar as pessoas que deles participam, não basta conhecer os documentos materiais ou ideológicos de uma cultura. É preciso vivenciá-la!” (GOMES, 2012, p. 56). Os registros do diário de campo traduzem o conviver que permitiu vivenciar a cultura Terena e possibilitaram uma leitura menos técnica e uma interpretação mais humanizada dos dados. Trata-se das percepções que imprimiram significado à convivência com os sujeitos quando estes se dispuseram a compartilhar comigo suas experiências e vivências.

Adotando a *descrição densa* proposta por Geertz (2011) e que, segundo Costa (2002), permite a interpretação das “[...] ações, palavras, expressões e do ambiente em que a coleta de dados ocorre”, no diário de campo descrevi com profundidade e densidade o ambiente da aldeia, relatei as dificuldades e alegrias encontradas durante a realização do trabalho de campo. Revelei particularidades das interações com os sujeitos da pesquisa quando estes me recebiam em suas casas, deixando seus afazeres e dispendo-se a sentar e dialogar comigo nas rodas de conversa e, em outros momentos, permitindo minha inserção nas práticas do dia a dia da aldeia. Registrei no diário de campo as incertezas, angústias, silêncios e emoções que me acompanharam durante a realização dos trabalhos de campo nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana.

Para Minayo (2004, p. 106), o diário de campo é um instrumento de pesquisa pertinente e extremamente valioso porque nele o pesquisador pode anotar informações que revelam as particularidades do trabalho de campo — “[...] observações sobre conversas

informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa” — e que auxiliam na compreensão dos fenômenos observados. Quanto à maneira de organizar os registros no diário de campo, ele pode ser complementado com as informações das fichas de campo, que podem estar organizadas por assunto ou temas, ou apresentar fotografias, gravações e filmagens que mostrem o trabalho do pesquisador em suas idas a campo, bem como sua interação com os sujeitos da pesquisa.

A autora explica que não existe um modelo a ser seguido para a confecção do diário de campo, mas ele pode ser organizado seguindo alguns critérios, de acordo com o que o pesquisador considerar mais interessante ou relevante para seu estudo, podendo-se adotar uma ordem cronológica, temática, ou apresentar acontecimentos, conversas, observações, hipóteses e interpretações feitas durante a interação com os sujeitos pesquisados.¹³

Gomes (2012) considera importante que, no diário de campo, o pesquisador, além de fazer o registro sistemático das atividades desenvolvidas, procure anotar os sentimentos vivenciados no relacionamento com os sujeitos pesquisados. Muito embora tais sentimentos possam ser muito pessoais, podem contribuir para dar sentido à pesquisa ou esclarecer a objetividade ou subjetividade que são inerentes às abordagens. O autor afirma que cabe a cada pesquisador encontrar uma maneira de organizar seus diários e decidir publicá-los, ou não.

Na ausência de um modelo para a confecção do diário de campo, optei pela *descrição densa* e adotei como referência de diário etnográfico os diários de campo de Darcy Ribeiro (1996), reunidos na obra *Diários índios: os Urubus-Kaapor*, que se refere às duas expedições realizadas por ele entre 1949 e 1951, quando percorreu o sertão maranhense em busca dos Urubus-Kaapor, que são, segundo Ribeiro, os herdeiros diretos dos Tupinambá, estudados por Florestan Fernandes em seu estudo *A organização social dos Tupinambá*.

Ao se referir à sua experiência em fazer os relatos da observação participante, Darcy Ribeiro (1996, p. 9) informa, no prefácio de *Diários índios*: “Meus diários são anotações que fiz dia a dia, lá nas aldeias, do que via, do que me acontecia e do que os índios me diziam”. Um pouco mais adiante o autor revela as interações ocorridas durante o processo de escrita do seu diário de campo:

¹³ Considero, pela minha experiência, que o processo de escrita do diário de campo foi sendo construído a cada ida às aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue. Analisando os primeiros registros, percebo que eles parecem um tanto tímidos em relação aos outros, nos quais fui muito mais detalhista nas informações, descrevendo com densidade as situações vivenciadas e vividas com os sujeitos. Aos poucos a prática de fazer os registros da observação participante no diário de campo se transformou em um instrumento de autodisciplina que consumiu várias horas de sono.

Os índios também escreviam nos meus diários e eu reproduzo algumas páginas da colaboração deles. Observando minha escrevinhação sem fim, eles pediam o caderno, sentavam-se como eu e rabiscavam arabescos sobre a pauta. Ao menos isso aprenderam comigo. Escrever da esquerda para a direita. Um índio sabido quis até convencer os outros de que escrevia mesmo, anotando ali o que eles diziam (RIBEIRO, 1996, p. 9).

Examinando a forma como estão organizados os registros de Darcy Ribeiro, posso dizer que se trata de um diário que apresenta uma ordem cronológica, em que aparece dia após dia o registro das atividades do pesquisador com os indígenas. É também um diário temático, no qual o pesquisador destacou os mitos, as estruturas de parentesco, a genealogia, os roçados, a sexualidade, a pajelança, os rituais como a nomeação, o casamento e a morte, a língua e a arte plumária dos indígenas com os quais conviveu. As fotografias, os esquemas em que aparecem as estruturas de parentesco, os calendários com o ciclo das atividades anuais dos indígenas, as gravuras e as páginas escritas pelos índios ilustram as interações e a aprendizagem dessa experiência para o pesquisador e também para os Kaapor.

Ainda em relação aos seus diários, Ribeiro (1996, p. 10) adverte: “Não estranhe, sobretudo, que eu me refira a você, que me lê, em algumas páginas do diário. Eles foram escritos como uma carta a minha mulher, Berta, que era minha amada. Será a carta de amor mais longa que jamais se escreveu”. Levando-se em consideração que são 627 páginas de diário, se não for da maior, está entre as maiores cartas de amor escritas à mulher amada. O autor ressalta que os originais resultaram em oito cadernos grandes, escritos sobre as pernas por causa da inexistência de mesas para que pudesse apoiá-los.

Como documentos que registra as interações do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, os diários de campos servem como fonte, e se enganam aqueles que afirmam que, por serem extremamente pessoais, eles são de difícil compreensão quando utilizados por outro pesquisador. A clareza e a objetividade de Darcy Ribeiro nos *Diários índios* mostram o contrário. Ao leitor de seus diários, Ribeiro recomenda:

Não procure aqui teorizações. Este é o material original de que elas são feitas. O importante, a meu juízo, é apresentar estes fatos brutos para que possam ser interpretados e não escondê-los atrás de construções cerebrinas. Meu texto é entregue inteiro a você tal como foi anotado 46 anos atrás. Representa um painel vivo e variado do modo de ser, de viver, e de conviver dos meus índios (RIBEIRO, 1996, p. 12).

Assim como Darcy Ribeiro, no meu diário de campo registrei a beleza, as impressões, os estranhamentos e as interações que se fizeram presentes no conviver com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana. No processo de escrita da tese, debruicei-me sobre os fatos brutos anotados no diário de campo, buscando, por meio das evidências pontuadas, saber quem são, onde e como vivem os Terena, o que pensam sobre a escola e como querem a escola nas suas aldeias, para então produzir uma reflexão que contribua para a compreensão de parte das problemáticas enfrentadas pelos Terena e demais povos indígenas que se encontram vivendo nos mais diferentes contextos histórico-culturais na contemporaneidade.

Outro trabalho que serviu como modelo para a confecção do diário de campo trata-se do *Os diários e suas margens*, de Roberto Cardoso de Oliveira (2002), que retrata duas experiências de pesquisa etnográfica realizadas na década de 1950¹⁴. A primeira ocorreu em 1955, quando o pesquisador esteve com os Terena localizados no sul do estado do Mato Grosso¹⁵, e a segunda em 1959 com os Tukúna no noroeste do estado do Amazonas.

Na introdução da obra, Oliveira comenta que o material apresentado não reúne todos os diários que escreveu — ele priorizou para essa publicação apenas os primeiros diários sobre os Terena e os Tukúna. O diário está organizado por ordem cronológica, seguido de um caderno de fotos da viagem ao território Terena. O destaque em relação aos diários de Oliveira é que o pesquisador estabelece um diálogo muito interessante e pertinente entre o jovem pesquisador e o velho professor no que ele chamou de *margens*, que são os comentários acrescentados por ele ao final das anotações do diário de campo muitos anos depois de ter vivido essa experiência com os Terena e os Tukúna.

No que se refere à presença do pesquisador entre os Terena, esta se concentrou na aldeia Cachoeirinha no município de Miranda (MS). Da Terra Indígena Taunay/Ipegue em Aquidauana traz apenas um registro com data de 16 de outubro de 1955, quando esteve visitando as aldeias Bananal e Ipegue. Assim registrou Oliveira, em seu diário de campo, as impressões que se fizeram presentes em seu primeiro contato com essas duas aldeias Terena.

¹⁴ Na ocasião, Oliveira estava vinculado ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI) — órgão extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) — como etnólogo de sua Seção de Estudos e posteriormente no Museu Nacional como pesquisador.

¹⁵ A presença de Oliveira entre os Terena é anterior à divisão do estado, que só ocorreu em 1977, quando o sul de Mato Grosso passou a ser Mato Grosso do Sul.

Para quem chega nestas aldeias a primeira impressão é a de estar numa pequena vila regional. Casas alinhadas em ruas bem traçadas, cruzando a aldeia nos sentidos de um tabuleiro de xadrez. Claro que isso ocorre num pequeno núcleo, tido como a área central da “vila” indígena. Observa-se um nítido processo de urbanização. São casas construídas com tijolos ou adobe pintado, com janelas junto à rua, sem jardins, mas tal como nas cidades típicas de interior vê-se nessas janelas mulheres debruçadas espiando tudo que se passa pela rua (OLIVEIRA, 2002, p. 195).

Em *Os diários e suas margens*, ainda que sejam poucas, as referências sobre os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana são relevantes na medida em que apresentam particularidades presentes em cada aldeia. Muitas dúvidas em relação aos Terena podem ser esclarecidas por meio da leitura atenta dos diários de campo de Oliveira.

Contribuiu igualmente para a confecção do meu diário de campo os apontamentos de Carlos Rodrigues Brandão (1983) em seu estudo *Casa de escola*, em especial as anotações sobre uma viagem às comunidades e escolas do rio Amazonas em que o autor descreve o cenário de sua viagem de avião, os rios, as matas, as enchentes, os igarapés e as gentes que encontrou e com as quais conviveu.

Ao relatar seu encontro com os Sateré-Maué, o pesquisador assim os descreveu: “São ‘os índios do guaraná’, mas a sabedoria quase exclusiva do preparo da erva e do fabrico do bastão de um produto hoje comercialmente tão valorizado, não os deixou nem mais ricos nem menos dependentes” (BRANDÃO, 1983, p. 117). A riqueza das descrições feitas por Brandão, assim como os apontamentos de Ribeiro (1996) e de Oliveira (2002), muito me auxiliaram no processo de organização e escrita do diário de campo que registra os momentos vividos com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana - Mato Grosso do Sul.

Rodas de conversa – Os Terena, assim como os demais povos indígenas da América Latina, são povos de tradição oral. Segundo Meliá (1979), isso significa que, em sua trajetória histórica e temporal, esses povos têm conseguido, por meio da oralidade, transmitir para as gerações futuras uma elaborada e rica herança cultural.

O autor acentua que a educação transmitida pela oralidade apresenta muitas vantagens em relação à escrita. Isso porque permite a participação de todos no saber tradicional e possibilita a construção de uma visão mais unitária e compartilhada do mundo, enquanto nas sociedades letradas, ao contrário, a alfabetização contribui para incentivar a individualização e a privatização do conhecimento e do saber, que passa a ser também um poder, e nesse sentido

acaba destoando dos princípios da educação indígena, que estão baseados na troca de experiências, na comunhão e na reciprocidade.

Em relação aos aspectos que permeiam a tradição oral, Meihy (1996, p. 45) considera que “[...] o sujeito desse tipo de pesquisa é sempre mais coletivo, menos individual, e por isto a carga da tradição comunitária é mais prezada e presente porque continuada”. Por viverem em coletividade, faz-se necessário que o conhecimento possa ser algo compartilhado por todos.

Partindo dessas considerações é que optei pelas rodas de conversa (as rodas de tereré e nos momentos ao redor do fogo) para a realização das entrevistas. Nas rodas de conversa as famílias puderam se manifestar espontaneamente e, assim, foram mostrando seu jeito de ser, de viver e de conviver, de estar no mundo e com o mundo. Ao dizerem de si, foram aos poucos me revelando as principais rupturas, mudanças e permanências por eles sentidas e vividas em sua trajetória histórica e temporal.

Quanto aos povos de tradição oral, Ginzburg (2006), em seus estudos sobre os camponeses europeus do século XVI, adverte sobre os cuidados que devemos ter quando recorreremos às fontes escritas para buscar compreender povos que não deixaram sua história registrada por meio da escrita. Enfatiza que tais fontes são de autoria de indivíduos que, na maioria das vezes, pertenciam à classe dominante. Isso significa que as informações que se têm sobre os povos de tradição oral chegam até nós “[...] através de filtros e intermediários que os deformam” (GINZBURG, 2006, p. 13) e os apresentam, muitas vezes, de maneira distorcida, carregada de preconceitos, estereótipos e incompreensões.

As considerações feitas por Ginzburg se aplicam à parte dos registros escritos sobre os povos indígenas, tais como relatos de viajantes e cronistas, documentação jesuítica como as Cartas Ânuaas, documentação bandeirante e até mesmo parte do material produzido pelos institutos históricos e geográficos em todo Brasil, que contem análises equivocadas sobre as populações indígenas — não desconsiderando, é claro, a época em que foram produzidos, para não cometermos anacronismos.

Sobre sua experiência com operárias, Bosi (1986, p. 100) aponta as dificuldades em adentrar o espaço das fábricas, pois a pesquisa, as entrevistas e as desconfianças em relação ao pesquisador constituem grandes obstáculos. Com os Terena são muitas as desconfianças e as resistências. Eles afirmam que os pesquisadores dificilmente retornam para apresentar os resultados de suas investigações; então dificilmente tomam conhecimento sobre o que é feito com as informações por eles fornecidas. Reclamam que já estão cansados desse tipo de

postura desrespeitosa e que, para se protegerem, hoje são muito cautelosos e sempre procuram saber qual será a contrapartida social, ou seja, de que forma a comunidade poderá usufruir, ou se beneficiar do conhecimento gerado a partir das pesquisas.

Quanto à presença de pesquisadores nas aldeias, comentam que eles fazem conclusões apressadas, sem conhecer a realidade indígena, e que por isso hoje estão orientados a não permiti-los em suas terras. Salientam que, na maioria das vezes, quando ficam sabendo dos resultados de algumas pesquisas, constatam que tais estudos insistem em classificá-los como pobres, apontando o que eles não têm, mostrando o que lhes falta em relação ao padrão estabelecido pela cultura ocidental.

Em conferência realizada em 2011, o professor Leandro Rocha (2011)¹⁶ enfatizou que nos últimos anos tem sido significativa a produção acadêmica abordando o conceito de cultura, mostrando que as culturas são dinâmicas, que os grupos sociais ressignificam práticas, porém, muitos pesquisadores continuam a fazer o que ele identificou como “arqueologia das perdas culturais”. Ao invés de buscarem pontuar a singularidade presente nos grupos indígenas, é comum, em muitos trabalhos acadêmicos, fazer-se o inventário das perdas culturais. Essas evidências indicam a falta de sensibilidade e de compromisso por parte de alguns pesquisadores para com as problemáticas que tangenciam as questões pertinentes aos povos indígenas e demais grupos étnicos e contribuem para reafirmar determinadas concepções equivocadas, ou até mesmo preconceituosas, sobre esses povos.

Ao discorrer sobre as teorias criadas pelos pesquisadores para explicar o modo de vida de determinados grupos sociais, Geertz (2011) comenta que, ao produzirem interpretações de segunda, ou às vezes de terceira mão, muito do que é revelado sobre determinados grupos sociais pelos pesquisadores tem suscitado debates que questionam se tais análises refletem o que tais grupos pensam “[...] ou se são apenas simulações inteligentes, equivalentes lógicos, mas substantivamente diferentes do que eles pensam” (GEERTZ, 2011, p. 11). Por tratar-se de uma interpretação, em toda pesquisa se corre o risco de o pesquisador não conseguir apreender o significado de determinadas práticas culturais tal como elas se apresentam para os sujeitos que as produzem e reproduzem.

Diante dessas indagações e questionamentos, Meliá (1979, p. 35) recomenda que, para evitar fazer afirmações que não correspondem ao que determinados grupos sociais pensam, “[...] o ideal seria entender a sociedade indígena da perspectiva do mesmo índio. Nem sempre o índio é entendido como ele se sente”. No caso dos Terena, estes relatam que os

¹⁶ Conferência de abertura da especialização em História, intitulada *História: narrativas e linguagens*, realizada em 6 de maio de 2011 pelo professor Leandro Rocha, da Universidade Federal de Goiás, no Campus de Jataí.

pesquisadores fazem conclusões apressadas sem conhecer a realidade indígena e que muitas vezes não se reconhecem nas pesquisas. Entendem que isso acontece porque os pesquisadores chegam nas aldeias fazendo um monte de perguntas e logo depois vão embora. Acreditam que se esses investigadores permanecessem por mais tempo nas aldeias, se convivessem mais com os indígenas, poderiam compreender melhor quem é, o que pensa, o que sente, e como vive o Terena¹⁷.

Ao refletir sobre as representações que são elaboradas sobre o outro, Said (2007, p. 27-28) discute como toda uma tradição ocidental inventou o Oriente: “O Oriente era praticamente uma invenção européia e fora desde a antiguidade um lugar de episódios romanescos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias”. Assim como o Oriente foi durante muito tempo uma construção feita pelo Ocidente e é, para Said (2007, p. 28), “[...] parte integrante da civilização e cultura *material* européia”, da mesma maneira os indígenas são parte integrante da cultura latino-americana e brasileira e, no entanto, nem sempre são compreendidos em sua especificidade e respeitados na diferença.

As desconfianças em relação à presença dos pesquisadores nas aldeias, bem como a validade, para os Terena, dos resultados trazidos pelas pesquisas acadêmicas, geram apreensões. Contudo, a existência de laços afetivos possibilitou a realização das rodas de conversa, pois, como enfatiza Bosi, (2003, p. 60), “[...] da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista”. Os laços de afetividade construídos com os Terena permitiram que, no final de cada momento compartilhado, todos saíssemos enriquecidos e gratos.

Nas rodas de conversa, as questões lançadas para as famílias foram estruturadas mediante perguntas abertas, cujo ponto de partida, ou seja, a questão orientadora consistia em solicitar que falassem um pouco sobre “como é viver na aldeia hoje”. Não imaginava, a princípio, quão acertada seria essa abordagem. Ao responder, os Terena foram pontuando as principais mudanças por eles sentidas nos últimos anos: transformações relacionadas aos aspectos econômicos, culturais e religiosos, na maneira de educar as crianças. Ainda revelaram estratégias adotadas pelo grupo diante de tais mudanças.

Desfrutei, com as famílias Terena, de manhãs, tardes e noites em que compartilhamos almoços, cafés, lanches, jantares e tomamos muito tereré nas rodas de conversa. Permitimo-nos *estar-juntos*, conversar, rir, conviver com as crianças e vivenciar parte das práticas do cotidiano indígena. As visitas costumavam se estender por horas e eram momentos alegres em que ríamos muito. *Estar-juntos* e poder estabelecer vínculos permitiram humanizar o trabalho.

¹⁷ Concordo plenamente e espero que os demais pesquisadores possam fazer uma séria reflexão sobre essas considerações apontadas pelos Terena, que se sentem lesados por esse tipo de postura e de abordagem.

Do contrário, assegura Bosi (2003, p. 61), “[...] a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro”. Não foi o que pretendi na relação com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, dos quais me tornei amiga na leitura e compreensão do mundo.

Nos momentos em que estivemos dialogando nas rodas de conversa, alguns cuidados se fizeram necessários. Eu procurava ouvir mais e falar menos. Isso se deve a dois motivos: o não domínio da língua Terena e respeito aos Terena que consideram que saber ouvir é uma virtude. Assim, tenho exercitado com eles a prática de saber ouvir e apreciar o silêncio.

Em suas relações familiares, os Terena se comunicam na língua materna. Embora conheça algumas palavras na língua Terena, meu vocabulário é bastante limitado. Quando permitiam que a roda de conversa fosse gravada¹⁸, eu explorava melhor as perguntas; quando não, tinha que anotar os principais tópicos no caderno para depois, em outro momento, organizar melhor as ideias. Também aproveitava para fazer algumas anotações nas fichas de campo que pudessem auxiliar na construção do diário de campo.

No decorrer do trabalho de campo nas aldeias realizei um total de 10 rodas de conversa com 10 famílias Terena e, em razão da maneira descontraída como aconteceram, acabaram se estendendo por tardes e manhãs inteiras e resultaram em muitas horas de entrevistas gravadas. Trabalho árduo foi o de transcrever as fitas cassete das rodas de conversa. Dediquei muitas horas às transcrições. Isso por vários motivos: as perguntas lançadas nas rodas de conversas eram abertas – roteiro semiestruturado¹⁹ – permitindo que as respostas se alongassem por muito tempo; as rodas de conversa foram realizadas em espaços abertos, o que prejudicava a qualidade da gravação e me obrigou a ter que ouvir várias vezes o mesmo trecho para conseguir entender o que estava sendo dito. Somando-se a isso, sempre havia um galo cantando, um cachorro latindo, um rádio ligado ou outros ruídos que prejudicavam a qualidade das gravações, porém, revelavam outros aspectos interessantes do cotidiano das aldeias Terena.

Outra dificuldade se deveu a que durante grande parte do tempo nas rodas de conversa, os sujeitos priorizaram falar na língua Terena. Para transcrever as fitas das rodas de

¹⁸ Nas rodas de conversa, apenas uma família não permitiu a gravação, ainda que a professora Lindomar insistisse. Deixaram claro que falariam bem devagar e se fosse preciso repetiriam para que eu fosse anotando, mas que não se sentiam à vontade com o gravador ligado. Lindomar considerou que a resistência em relação ao uso do gravador ocorreu por ser essa família descendente de uma família de xamãs que se converteu ao protestantismo. Durante essa roda de conversa muito me foi revelado sobre as práticas xamânicas.

¹⁹ Utilizei de um roteiro semi-estruturado para as entrevistas – Ver Anexo F, p. 255.

conversa tive a colaboração da professora Terena Lindomar²⁰, que fazia a tradução do Terena para o português. Algumas vezes o filho mais novo de Lindomar nos ajudava. Quanto às transcrições das rodas de conversa, alguns autores consideram que toda transcrição é uma interpretação, ou seja, uma recriação, dada a impossibilidade do sistema de escrita reproduzir o discurso oral com absoluta fidelidade. Para os mais radicais, a transcrição se constitui, de certa maneira, em uma traição à palavra²¹, o que parece algo preocupante, principalmente quando se trata de povos de tradição oral como os Terena.

Durante a realização das rodas de conversa e posteriormente nas transcrições das fitas, o não domínio da língua Terena foi um fator que me trouxe indiscutível limitação como pesquisadora. Embora os Terena sejam falantes do português, esta é sua segunda língua. Toda comunicação interna ao universo Terena, através da qual verbalizam sua visão de mundo, bem como suas representações do mundo de fora da aldeia, é feita na língua materna. Algumas questões apontadas por Oliveira (1981, p. 6)²² me acompanharam durante a convivência com os Terena. Faço meus os questionamentos propostos pelo autor: “Como, então, penetrar no horizonte do Outro sem esse recurso inofismável que é a língua materna? Como decodificar a ‘linguagem social’ sem a intermediação do idioma indígena?”.

No meu caso, essa intermediação era feita por Lindomar. Mesmo assim, muitas foram as limitações e incompreensões durante a realização das rodas de conversa. Importa considerar que, como enfatiza Hall (2011, p. 40), “[...] falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”.

Atas de reuniões – Constituem fontes para a pesquisa as atas de reunião de pais e mestres, atas dos conselhos de classe e demais documentos produzidos nas oficinas, encontros e conferências de educação escolar indígena realizadas no período que se estende de 2000 a 2010. Tive acesso a um total de 168 atas de reuniões e busquei, nesses documentos, indícios que pudessem revelar como os Terena têm conduzido as questões pertinentes à escola em suas aldeias, observando-se as interações e conflitos presentes no interior desse espaço pedagógico.

²⁰ Durante minha permanência nas aldeias pude contar com a colaboração de Lindomar, professora e pesquisadora da sua história e cultura. Conhecemo-nos quando trabalhamos juntas na escola Francisco Farias na aldeia Água Branca. Nós nos tornamos amigas e dialogamos muito sobre nossas pesquisas.

²¹ Ver AMADO; Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

²² OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o mundo dos brancos*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. No prefácio à terceira edição deste livro, o autor traz esses questionamentos enfrentados pelos pesquisadores que desconhecem as línguas nativas, bem como pontua estratégias teórico-metodológicas que podem ser utilizadas para minimizar esse problema.

Constatei nessa documentação uma série de questionamentos, sugestões e princípios que, segundo os Terena, devem orientar as atividades realizadas na escola. Também foi possível perceber o esforço que eles têm realizado para construir a escola que desejam para seus filhos e para toda a comunidade.

Ao examinar o conteúdo das atas, procurando identificar os principais desafios colocados para os sujeitos e que permeiam o cotidiano das escolas Terena, encontrei algumas lacunas que dizem respeito ao conteúdo das atas. No fragmento transcrito a seguir, por exemplo, teria sido muito importante o registro detalhado das considerações feitas pelos professores em relação ao desempenho dos alunos em suas respectivas disciplinas, bem como as dificuldades encontradas pelos professores no exercício das práticas pedagógicas em sala de aula na escola indígena. Mas o que se lê são informações muito sintéticas e pouco esclarecedoras:

Aos dias dois do mês de agosto de dois mil e um, reunião convocada pelo senhor diretor Estevinho Floriano Tiago, aos senhores pais e responsáveis dos alunos da Escola “Francisco Farias”. Esta que iniciou as nove horas e vinte cinco minutos. O senhor diretor iniciou agradecendo a presença de todos, a seguir pediu a professora de matemática Eliane, comunicasse aos pais sobre o desempenho dos seus filhos em relação a sua disciplina; logo após a professora Vânia também falou do desempenho dos alunos em relação a sua matéria, ela pediu que os pais ajudassem também em casa. A professora Marcelina também pediu que os pais incentivassem seus filhos a estudar mais. A professora Marta disse também do desenvolvimento dos seus alunos em sala de aula. (Ata nº 010/2001 – Aldeia Água Branca; Escola Municipal Indígena Francisco Farias).

Em algumas atas, tais informações são ainda mais restritas, como, por exemplo: “[...] em seguida os professores fizeram suas considerações sobre o desempenho dos alunos”. Mesmo diante de algumas lacunas, a leitura sistemática e atenciosa dessa documentação permitiu identificar parte dos conflitos, desafios e possibilidades presentes no processo de construção da escola Terena na Água Branca, pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano dessa instituição que, não sendo indígena, tem sido apropriada e ressignificada pelos Terena.

Anotações de aula – Também utilizo como fonte algumas anotações de aula que costumava fazer no caderno de planejamento no final de cada aula ministrada. Tais registros tinham por objetivo entender algumas questões que se apresentavam no dia a dia da escola indígena Terena e que pudessem contribuir para o desempenho do processo de ensino e aprendizagem. Na época, não pensava que essas anotações pudessem ser utilizadas para

pesquisa, mas hoje, ao reler esse material, percebo que ele tem me ajudado a compreender os desafios de se construir uma educação indígena como propõem os Terena para as escolas de suas aldeias.

Fotografias – As imagens fotográficas registram o cotidiano das aldeias investigadas e se constituem na etnografia visual desse conviver com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana. Como fontes, exigem um olhar atento e demorado, no sentido de que possam revelar muito mais que uma mera ilustração ou recordação desses momentos.

No processo de seleção das fotografias com as famílias Terena, com as quais realizei as rodas de conversa, o que me chamou a atenção foi que elas lembravam o contexto em que cada foto foi tirada e reproduziam as conversas e a disposição em que cada um estava sentado na roda, com uma riqueza de detalhes impressionante.

Essas evidências, no meu entender, são traços da tradição oral presente na memória do grupo. Os indígenas estão sempre contando o que aconteceu com muito cuidado. As muitas pausas nesse contar vão trazendo os detalhes, as interações e alegrias dos momentos compartilhados. Os comentários sempre provocavam muitos risos. Assim, olhando as fotografias, rindo, conversando e tomando tereré, fizemos a seleção das fotos que constam no trabalho.

Mapas e censos – Os mapas informam sobre a distribuição espacial de certos fenômenos. Podem localizar e descrever os princípios de organização espacial de uma comunidade ou revelar, no caso da pesquisa realizada, locais significativos para os Terena, como, por exemplo, os caminhos que levam às roças, ao local de onde as mulheres retiram argila para fabricação da cerâmica, aos córregos e ao lugar onde descansam os mortos.

Os censos trazem estatísticas sobre a população indígena nas esferas nacional, regional e estadual: etnias, localização, população. Utilizei algumas informações do Censo 2010 obtidas por meio da consulta aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponíveis na internet.

O trabalho de campo – A realização dos trabalhos de campo, no tempo em que permaneci nas aldeias, visitando as famílias e realizando as rodas de conversa, não teria sido possível sem a presença da amiga-irmã Lindomar. Trabalhamos juntas na escola Francisco Farias e, durante o período em que estivemos na escola, desenvolvemos alguns projetos com o

objetivo de promover uma aproximação que possibilitasse o diálogo aberto, sincero e amoroso entre a escola e a comunidade. Assim, fomos adquirindo o respeito e a confiança dos moradores, que hoje nos recebem em suas casas e nos revelam parte de seus saberes e fazeres, compartilhando conosco seu jeito de ser e estar no mundo e com o mundo.

Buscando aproveitar melhor o tempo nas idas a campo, organizava minhas tarefas da seguinte maneira: durante o dia visitava as casas/famílias para a realização das rodas de conversa. No final da tarde andava pela aldeia observando aspectos das moradias, os lugares das roças, os caminhos que levam à mata, aos córregos, ao lugar onde descansam os mortos e demais lugares que são considerados significativos para os Terena. Bem no finalzinho da tarde assistia ao jogo de futebol, que costumava reunir muita gente ao redor do campo, uns para jogar e outros para torcer. Aproveitei também para fazer o registro fotográfico do conviver, do *estar-juntos*.

À noite me concentrava em fazer a *descrição densa* do diário de campo e transcrever as fitas das rodas de conversa. No entanto, nem sempre conseguia concluir as duas tarefas com êxito e, na impossibilidade de realizar as duas tarefas, vencida pelo cansaço, pelo sono e pelo frio, priorizava fazer o registro no diário de campo. Recorria às notas de campo para registrar no diário o que a entrevista por si só não pode revelar, uma vez que “[...] o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Como pesquisadora, promovi alguns momentos de trabalho de campo quando estava nas aldeias. No primeiro fiquei por dois dias na Água Branca, escolhi um final de semana (sábado e domingo) e visitei oito casas/famílias²³. Nessa primeira experiência de trabalho de campo foi possível constatar que, durante os finais de semana, dificilmente as famílias Terena se encontram em casa. Isso se deve a que as crianças não têm compromissos com a escola; então as famílias aproveitam para visitar os parentes e amigos que moram em outras aldeias. Também costumam caçar, pescar, apanhar lenha, coletar frutos silvestres ou mel, cuidar das roças ou realizar outras atividades externas.

Não foi possível, nesse primeiro momento, sentar com as famílias Terena para dialogar nas rodas de conversa como eu havia planejado. Na maioria das casas que selecionei para visitar não encontrei ninguém; em outras encontrei uma ou duas pessoas que se dispuseram a conversar, desde que não tomasse muito tempo, alegando ter outros

²³ Utilizo essa expressão casas/famílias porque a família indígena é ampliada e numa mesma casa é possível encontrar três gerações, todas morando juntas.

compromissos, mas enfatizando que eu poderia voltar em outra hora e que teriam prazer em me receber, sentar e conversar.

Essa experiência foi importante porque serviu para mostrar a dinâmica própria da aldeia e permitiu pensar a relação dos Terena com o tempo, com o jogo e com o trabalho. Foi possível identificar aspectos de uma vida comunitária que envolve todos os membros de uma família (avós, pais, filhos e netos) numa mesma atividade.

Nos finais de semana as famílias Terena, aproveitando que as crianças não têm compromissos com a escola, utilizam o tempo para praticarem as seguintes atividades: pescar, caçar, visitar os parentes, andar pela aldeia e jogar futebol no final da tarde. São momentos em que estão juntos, trabalhando, ensinando as atividades do dia-a-dia para as crianças e se divertindo (Registro do diário de campo, 10/03/2010).

No segundo momento do trabalho de campo permaneci uma semana na aldeia e visitei onze casas/famílias. Foi um período muito proveitoso para a realização das rodas de conversa. Nessa semana fez muito frio e as famílias permaneceram em casa, ao redor do fogo para se aquecer. Juntei-me a elas nas rodas de conversa naquelas manhãs, tardes e noites frias.

A família que está nos recebendo em sua casa tem por costume acordar muito cedo, o chefe da família trata de acender o fogo e todos se juntam ao redor do fogo nessa manhã muito fria. Reunidos, aproveitam para planejar as atividades que serão realizadas naquele dia. Os homens da casa são dois e decidem que pela manhã vão cuidar das roças e à tarde vão apanhar lenha. As mulheres vão tratar dos afazeres domésticos e varrer o quintal, ventou muito durante a noite e o quintal amanheceu cheio de folhas dos pés de manga pelo chão. Aproveitávamos esse momento junto à família ao redor do fogo para organizar o nosso dia, selecionar as casas/famílias que iríamos visitar e conferir o material necessário à pesquisa: gravador, fitas, caderno para anotações, canetas, câmera. Para que eu não estranhasse os hábitos alimentares, no café da manhã me foi servido café com pão. Os Terena são bons anfitriões estão sempre preocupados em agradar as visitas para que assim o visitante possa retornar muitas vezes (Registro do diário de campo, 16/07/2010).

No terceiro momento permaneci dois dias na aldeia. Como era final de semana, e já sabendo que dificilmente encontraria as famílias em casa, aproveitei para andar e conhecer os limites que separam a aldeia das fazendas que foram se formando na região. Nessa caminhada foi possível constatar que, ao contrário dos limites naturais utilizados pelos Terena para indicar onde começa e onde termina cada aldeia, no caso das fazendas que fazem divisa com as aldeias, uma cerca de arame é hoje o limite que impede os indígenas de pescar num riacho

que fica a poucos metros dali. A dificuldade de poder explorar os recursos que a natureza oferece, e que no entender dos Terena é de todos, tem sido motivo de revolta e indignação.

Paramos e ficamos olhando a cerca de arame a nossa frente em silêncio. A sensação que tenho é que parece não acreditarem no que estão vendo. Observo a expressão no rosto de cada um, perplexos e indignados não conseguem entender que esse seja o limite que separa a aldeia da fazenda, e muito menos que uma cerca de arame indique que daquele ponto não podem passar, que não podem pescar ou tomar banho no riacho logo à frente. Porque agora o riacho é propriedade de uma pessoa que comprou aquelas terras e tomou posse de tudo, inclusive dos recursos naturais (Registro do diário de campo, 18/11/2010).

Entre as atividades realizadas foi muito proveitosa a tarde com algumas mulheres que estavam envolvidas na confecção da cerâmica. Juntei-me a elas e ficamos ali, mexendo com o barro, tomando tereré e conversando sobre os últimos acontecimentos da aldeia. No finalzinho da tarde, enquanto visitava as famílias, aproveitei para olhar as fotos e juntas selecionamos aquelas que poderiam constar no trabalho. À noite tratei de fazer os registros no diário de campo. Como não tinha fita das rodas de conversa para transcrever, o trabalho de escrita do diário se estendeu por muito tempo.

No quarto momento fiquei três dias nas aldeias e aproveitei para acompanhar os preparativos para as comemorações do dia 19 de abril, quando todas as aldeias Terena se reúnem em uma grande festa. Nos dias que antecedem a festa costuma ser grande a movimentação nas aldeias. Tudo precisa estar organizado e bonito para receber os convidados e celebrar com todos o orgulho de ser Terena.

Na ocasião, as tarefas foram assim divididas: os homens se dedicaram a trazer lenha para assar o churrasco que seria servido durante a festa e as mulheres caprichavam na confecção das roupas dos dançarinos e das dançarinas, preparavam as tintas que seriam utilizadas na pintura corporal, escolhiam os colares e demais adereços com os quais iriam se enfeitar.

Ao cair da tarde os grupos de dança se reuniram na quadra de esportes que fica localizada nas proximidades da escola, para os ensaios finais. Após o ensaio os anciãos e as lideranças tradicionais aproveitaram para reforçar a importância de todos estarem participando das atividades que seriam realizadas, celebrando e enfatizando o orgulho de ser Terena.

Ao cair daquela noite pude ver que cada família se reunia em casa e repassava as funções que cada um deve desempenhar no dia seguinte. Também era o momento de experimentar as roupas, preparar as tintas usadas na pintura corporal, selecionar os colares e brincos com os quais vão se enfeitar. Vejo a ansiedade das crianças; na casa em que estou hospedada as crianças experimentaram as roupas e não querem mais tirar. Disseram-me que querem dormir prontas para a festa. Para as mães não tem problema que as crianças durmam com a roupa que vão usar na festa, então as crianças foram dormir prontas para o dia da festa (Registro do diário de campo, 18/12/2012).

Depois de um dia de trabalho para que tudo ficasse pronto, cansados, todos nós fomos dormir. A noite foi curta porque às quatro da manhã o barulho dos fogos de artifício nos acordou para aquele esperado dia de festa em que se exercita a solidariedade étnica, em que *estar-junto*, segundo Maffesoli (2010, p. 21), “[...] vai valorizar o sensível, a comunicação, a emoção coletiva” que agrega os indivíduos ao grupo por meio da socialização das práticas cotidianas. Compartilhar da solidariedade étnica é para os Terena a condição que assegura e legitima o pertencimento étnico.

Além dos dias em que permaneci nas aldeias para a realização dos trabalhos de campo, estivemos juntos em muitos outros momentos. Como professora nas escolas das aldeias, pude participar das reuniões de pais e mestres, dos conselhos de classe e dos encontros de formação continuada de professores. Atualmente tenho recebido e aceitado alguns convites para realizar oficinas e mesas-redondas com os professores para falar da minha experiência como professora e pesquisadora junto ao grupo. Em cada encontro quero destacar a maneira carinhosa como tenho sido recebida. Fazem questão de organizar sempre um belo café da manhã, seguido de um almoço coletivo, durante o qual podemos desfrutar da experiência compartilhada e do *estar-juntos*. Nesses encontros temos dialogado sobre os desafios presentes no processo de construção da escola que desejam para seus filhos.

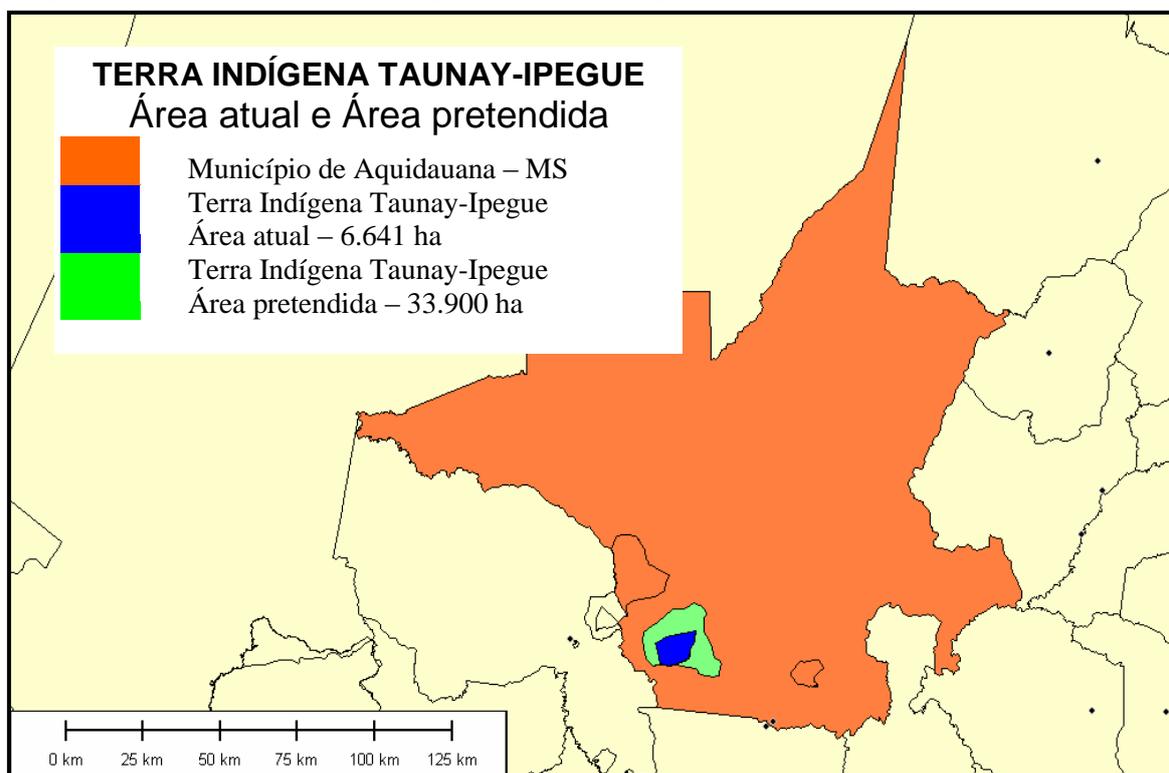
1.4 – Ambiência da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue do Município de Aquidauana (MS), que ocupa uma área de 6.641 hectares e se encontra localizada na porção oeste do estado, com uma população de aproximadamente 978 famílias,

somando cerca de 4.803 pessoas que se encontram distribuídas em um conjunto de sete aldeias²⁴: Imbirussú, Água Branca, Morrinho, Lagoinha, Bananal, Ipegue e Colônia Nova.

No que diz respeito aos seus territórios, os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue afirmam que a área atual em que se encontram localizadas as aldeias, como mostra o mapa 01, não corresponde à porção que consideram e reivindicam como sendo seus territórios tradicionais — o que, segundo eles, equivale a uma área de 33.900 hectares. Em consequência do crescimento populacional das aldeias nos últimos 50 anos, o espaço demarcado no qual se encontram tem se tornando pequeno para garantir a reprodução do modo de vida Terena, o que legitima e fortalece a luta pela retomada dos territórios tradicionais pelos Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana.

Mapa 01 – Terra Indígena Taunay-Ipegue: área atual e pretendida



Fonte: Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (Imasul), 2010

²⁴ Ferreira (2007) esclarece que existem três categorias de classificação para as áreas indígenas: 1- Terra Indígena (TI) — usada para identificar um território ocupado por índios, que pode estar regularizado ou não; 2- Posto Indígena (PIN) — indica a existência de uma unidade administrativa da Funai sediada dentro da terra indígena; 3- Aldeia — unidade criada pelo grupo indígena reconhecido ou não pela Funai. Isso significa que em uma mesma Terra Indígena pode ter ou não um Posto Indígena e pode ter ou não várias aldeias. Ver FERREIRA, Andrey Cordeiro. *Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN-PPGAS, 2007.

Buscando evidenciar a dimensão das perdas às quais foram historicamente submetidas as populações autóctones, Cunha (1992) aponta que em 1500 a população indígena que habitava as terras que posteriormente passaram a se chamar Brasil pudesse ser algo em torno de 4 a 10 milhões de indivíduos, pertencentes a aproximadamente 1000 grupos étnicos que se encontravam distribuídos por todo o território. Passados 500 anos, essa diversidade se encontra reduzida a aproximadamente 230 grupos étnicos e algo em torno de 180 línguas indígenas. No entanto, contrariando as perspectivas presentes nas políticas integracionistas e assimilacionistas, que apontavam para o desaparecimento e extinção das populações indígenas, verifica-se atualmente significativo crescimento demográfico de algumas etnias.

Meirelles (2011) afirma que nos últimos 30 anos a média de crescimento da população brasileira tem sido algo em torno de 1,6% ao ano, enquanto para as populações indígenas esse índice se aproxima de 3,5% — isso representa um aumento populacional considerável para algumas etnias, mas não reflete a situação da totalidade das populações indígenas que vivem hoje no Brasil. É o caso dos Ofaié no Mato Grosso do Sul, que chegaram a ser considerados extintos por Darcy Ribeiro e constituem um grupo cuja população é uma das menores do estado.

Ao refletir sobre esses dados, Maher (2006) considera importante observar que, embora as populações indígenas tenham apresentado um crescimento populacional significativo nos últimos anos, quando comparado à população brasileira esse número ainda é muito pequeno, cerca de apenas 0,2%.

Partindo dessas considerações de Meirelles e Maher, busquei por meio da consulta aos dados do Censo do IBGE de 2010, informações sobre a população indígena brasileira e constatei que a região Norte permanece com maior quantidade de indígenas, no total 342.836 entre declarados e não declarados; em segundo lugar aparece a região Nordeste, com 232.739; em terceiro a região Centro-Oeste com 143.432 e por fim as regiões Sudeste e Sul com 99.137 e 78.773 índios no total respectivamente. Ainda de acordo com Censo do IBGE de 2010, 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, o que significou um crescimento no período 2000/2010 de 11,4%. Mesmo com evidências de que os povos indígenas estivessem experimentando crescimento acelerado em função de altas taxas de fecundidade, os dados censitários de 2000 superaram as expectativas, com um ritmo de crescimento anual de 10,8% no período 1991/2000.

Esse fato reflete o aumento do número de pessoas que, em 1991, identificaram-se em outras categorias e que, em 2000, passaram a se identificar como indígenas. Esse fenômeno é

conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”, ou seja, povos indígenas estão reassumindo e recriando as suas identidades e tradições indígenas, após terem sido forçados a esconder e a negar suas identidades como estratégia de sobrevivência, em decorrência do forte preconceito e da discriminação, por causa de pressões políticas, econômicas e religiosas, por terem sofrido processos de desterritorialização, ou por serem estigmatizados em função do uso de suas línguas, crenças e de sua cultura. No entanto, não significa que houve um aumento real do número de indígenas e sim que algumas pessoas que haviam se identificado em outras categorias em 1991 passaram a assumir a identidade indígena em 2000.

Os resultados do Censo 2010 revelaram, em relação a 2000, um ritmo de crescimento anual de 1,1% para a população indígena. Quando comparado ao da população nacional esse índice é muito pequeno. Na área urbana, o incremento foi negativo, correspondendo a uma redução de 68 mil pessoas, a maioria proveniente da região Sudeste. Os sujeitos que deixaram de se classificar como indígenas na área urbana podem ter abandonado os laços de solidariedade étnica com seu povo de origem. O abandono dos vínculos com a cultura ancestral implica o não reconhecimento por parte do grupo de origem: quando a pessoa deixa de pertencer, “não é mais, deixou de ser”, como dizem os Terena.

Em relação aos Terena, Azanha (2005) verificou que nos últimos 75 anos (1926-2001) o aumento populacional vivido pelo grupo apresenta um índice considerável que corresponde a um percentual 5 a 6 vezes maior que o do período anterior (1905-1926). Para o autor, esse crescimento resulta da recomposição do equilíbrio social e ecológico quando lhes foi assegurado retornar a parte de seus territórios tradicionais. O processo de reterritorialização vivido pelos Terena a partir de 1905 permitiu manter a taxa de fertilidade alta e a mortalidade infantil baixa, somando-se as melhorias em saneamento básico e assistência à saúde nas aldeias.

Na Terra Indígena Taunay/Ipegue, apesar da proximidade entre as aldeias, as especificidades se fazem presentes em cada uma. Os Terena compartilham referências culturais que os articulam e os legitimam como um grupo étnico, mas o ritmo em cada aldeia é diferente e imprime particularidades e especificidades que geram compreensões diferentes sobre determinadas questões, inclusive aquelas pertinentes à escola que querem nas aldeias.

Ter permanecido por mais tempo como professora na aldeia Água Branca possibilitou minha inserção no cotidiano da comunidade, condição que justifica ser esta aldeia o lócus da pesquisa, o que não exclui o contexto das demais aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue em que a Água Branca está inserida. Assim como Bergamashi (2005), entendo que as aldeias nas

quais tenho uma inserção menor ocupam um lugar importante, na medida em que se constituem como suportes para a compreensão de determinadas questões, análises e aprofundamentos, compondo uma totalidade.

A aldeia Água Branca está localizada a 70 quilômetros da área urbana do município de Aquidauana (MS), com acesso pela rodovia federal BR-262, que liga o distrito de Taunay às cidades de Aquidauana e Miranda. O acesso às aldeias também pode ser feito pela via férrea até o distrito de Taunay²⁵ ou por via aérea, já que existe um campo de pouso para aviões de pequeno porte na aldeia Bananal. Contudo, o acesso mais comum de Aquidauana às aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue é feito de carro. Este foi o acesso feito por mim durante a realização da pesquisa de campo nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue.

Fotografia 01 – Estrada de chão de acesso à aldeia Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Quem opta por fazer esse percurso de carro, saindo de Aquidauana, percorre 30 quilômetros da BR-262 e toma, à direita, uma estrada de cascalho. Seguindo pela estrada cascalhada, passa-se pelo distrito de Taunay, de onde se avista a entrada da aldeia Imbirussú à esquerda. Deixando o distrito e percorrendo quatro quilômetros chega-se à próxima aldeia à direita: Água Branca. Em seguida estão as aldeias Morrinho, Lagoinha, Bananal, Ipegue e Colônia Nova, que integram a Terra Indígena Taunay/Ipegue.

²⁵ A opção de acesso às aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue pela via férrea pode ser feita pelo trem do Pantanal que sai todos os sábados da capital do estado, Campo Grande, passando por Aquidauana, onde faz uma parada para o almoço, seguindo para o distrito de Taunay até Miranda, retornando para Campo Grande no domingo. Muito em breve a trem do Pantanal realizará esse percurso até a cidade de Corumbá, considerada a capital do Pantanal sul-mato-grossense.

A estrada que dá acesso às aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue, como mostra a fotografia 01, não apresenta muitas dificuldades. Todo percurso é sinalizado com placas, escritas em português, que indicam a entrada de cada uma. Somente nos dias em que chove muito, por tratar-se de estrada de terra, podem ocorrer deslizamentos. No caso de caminhão ou de ônibus, por serem veículos pesados, corre-se o risco de atolamento. Caso contrário, a estrada não oferece grandes obstáculos para quem quiser conhecer as aldeias Terena.

Da Terra Indígena Taunay/Ipegue, Bananal e Ipegue são as aldeias mais antigas, datam de 1905. Quando Oliveira (2002) esteve entre os Terena dessa região, em 1955, foi com essas duas aldeias que estabeleceu contatos mais intensos. Para o autor, entre os fatores que teriam contribuído para a formação de outras aldeias se destacam conflitos de diferentes ordens e natureza: religiosos, políticos, a proximidade aos locais das plantações e a disponibilidade de obtenção de água para o abastecimento das famílias²⁶. Em relação aos conflitos religiosos, Oliveira (2002, p. 44), pontua, nas margens²⁷ do seu diário de campo: “a questão religiosa como um divisor de águas no mundo indígena já havia chamado minha atenção desde a época do preparo do projeto Terena” — esse assunto continua sendo discutido até hoje.

De acordo com dados fornecidos pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa)²⁸, vivem na Água Branca aproximadamente 163 famílias Terena, o que corresponde a cerca de 850 pessoas. Do total de moradores, 413 são homens e 389 mulheres. As famílias se encontram distribuídas em 1.161 unidades habitacionais²⁹, ocupando uma área de três hectares. Segundo os moradores mais antigos, a primeira família se mudou para o lugar onde se encontra localizada a aldeia em 1920. Originária da aldeia Bananal, a família teria se mudado por causa da distância em relação ao lugar de acesso às suas roças. Seis quilômetros separam Bananal da Água Branca e a família era obrigada a fazer esse percurso todos os dias para cuidar das roças.

²⁶ Para entender alguns dos motivos que contribuíram para dar origem às outras aldeias que formam o PIN Taunay/Ipegue, consultar a dissertação de mestrado do professor Terena Paulo Baltazar. BALTAZAR, Paulo. *O processo decisório dos Terena*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

²⁷ Ao publicar seus diários de campo, Oliveira (2002) buscou estabelecer um diálogo entre o jovem pesquisador e o velho professor. Nas margens do diário faz uma espécie de autobiografia intelectual. Procurou refletir sobre sua formação e aprendizagem como antropólogo, considerando que tais reflexões possam contribuir com aqueles que se iniciam na realização da pesquisa etnográfica.

²⁸ A Funasa é um órgão do governo federal responsável pela saúde dos povos indígenas.

²⁹ Com referência à informação de que 163 famílias estão distribuídas em 1.161 unidades habitacionais, cabe esclarecer que as habitações Terena são compostas por mais de uma unidade habitacional, ou seja: a cozinha constitui uma unidade, o banheiro outra e o lugar de dormir outra — ambas independentes. Essa forma de organização, que é entendida pelos Terena como uma única casa, é vista pelos técnicos da Funai de forma diferente.

Processo parecido se deu na formação da aldeia Lagoinha, próxima da Água Branca, quando, por volta de 1956, a primeira família vinda também da aldeia Bananal — senhor Guilherme, sua esposa Margarida, seus oito filhos e o genro João Delfino —, em seus deslocamentos em busca de terras férteis e água potável, ao encontrar uma lagoa, optaram por permanecer no lugar, dando início à formação da aldeia, que mais tarde veio a se chamar Lagoinha.

Ao fazer o levantamento daquelas que seriam as famílias pioneiras, Sebastião (2012, p. 57)³⁰ informa que os primeiros moradores da Água Branca foram “Antonio Samuel, Olímpio Francisco, Totó Farias, Custódio, Tomé, Daniel Felipe, Chico Farias, Quirino Tiago, Joaquim Faceiro, Eulálio e Ladislau Pio”. Ao chegar e encontrar água em abundância, que brotava de uma mina, as famílias teriam resolvido ficar ali, dando início à construção das primeiras casas. Com o passar do tempo, outras famílias, a maioria vinda da aldeia Bananal, foram se mudando para o novo lugar. Em 1955 o local contava com número significativo de casas e de famílias ali estabelecidas.

Os moradores mais antigos, quando se referem à formação da aldeia, enfatizam sempre que “naquela época era tudo mato, não tinha água encanada, não tinha luz elétrica; nós usávamos lamparinas, as estradas eram pequenas trilhas por onde passávamos. As casas eram todas de adobe e pau-a-pique” (Roda de conversa realizada em 20/11/2010 na Água Branca).

A existência da mina de água, segundo os moradores da aldeia, deu origem ao nome Água Branca. Esse é um lugar extremamente significativo para o grupo, que faz questão de mostrar o local onde “a aldeia começou”, como dizem (fotografia 02). “Lugar que lhes oferecia água branca e pura em abundância, onde as mulheres lavavam roupas enquanto as crianças tomavam banho e brincavam livremente” (Registro do diário de campo, 20/11/2010).

³⁰ Lindomar é mulher Terena, professora e pesquisadora da sua história e cultura.

Fotografia 02 – Lugar que deu início à formação da aldeia Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Com tristeza, os Terena informam que hoje a mina não existe mais. Com o passar do tempo e por causa das mudanças climáticas e ambientais, a mina d'água secou. Durante os períodos de chuva se forma uma pequena inundação no lugar que um dia foi uma mina, de onde brotava água branca e pura. Em uma ocasião tive a oportunidade de visitar esse lugar que deu origem à Água Branca.

Ficamos por um bom tempo visitando o local e ouvindo as histórias de como a aldeia começou. Para suportar o calor nos aconchegamos na sombra de uma árvore frondosa, formamos uma roda e começamos a tomar tereré. Como andam muito, os Terena sempre costumam carregar água, erva-mate e os apetrechos necessários para o preparo do tereré. O lugar é muito bonito. É marcante e forte a presença da natureza aqui. Por um momento fomos envolvidos pela magia e beleza do lugar e invadidos por um profundo sentimento de paz, tranquilidade e amor. O cheiro do mato e o cantar dos pássaros parecia traduzir toda beleza e encantamento e soavam como a mais bela melodia em meus ouvidos (Registro do diário de campo, 20/11/2010).

A Terra Indígena Taunay/Ipegue faz parte do ecossistema do Pantanal sul-matogrossense, cujo clima é tropical, semiúmido, com temperatura média de 25° C. O regime de precipitação se caracteriza por um ciclo bastante definido: um período chuvoso, concentrando 80% das chuvas anuais, que ocorre entre outubro e março, ocasionando as cheias do Pantanal, e um período seco, entre abril a setembro.

No que se refere aos aspectos naturais da fauna e da flora, a região apresenta aspectos que são típicos do pantanal sul-mato-grossense, com paisagens de savanas e cerrados. Foi na interação com um meio hostil, no modo como adaptaram sua economia e sua vida aos ciclos naturais das cheias do Pantanal que os Terena conseguiram estabelecer um convívio equilibrado e harmonioso com o ambiente da planície pantaneira.³¹

Ao analisar as interferências no ecossistema pantaneiro, Banducci Júnior (2006) destaca que, nos últimos anos, tal equilíbrio tem sido afetado com os desmatamentos para o cultivo de pastagens, sem manejo adequado do solo, que contribui para devastar imensas áreas de cerrado no entorno pantaneiro e para provocar o assoreamento dos rios nas terras baixas do Pantanal. O autor enfatiza que algumas atividades como a pesca predatória, patrocinada por grandes frigoríficos, a monocultura da soja e a presença crescente do turismo nos últimos anos são fatores que colaboram para promover o desequilíbrio na relação dos homens com o ambiente da planície pantaneira. As considerações de Banducci Júnior ganham força na voz dos Terena quando estes entendem e afirmam que “as dificuldades nas plantações são reflexos de tudo que acontece com o meio ambiente” (Roda de conversa realizada em dia 15/07/10).

Em nossas caminhadas pela aldeia, quando nos distanciávamos dos locais das moradias e das roças e adentrávamos na mata, foi possível contemplar a beleza natural típica da paisagem pantaneira (ver fotografia 03) e perceber a preocupação dos Terena em preservar o meio ambiente. A integração com a natureza e a exploração consciente do que ela oferece é por eles entendida como condição para assegurar a existência da vida na Terra. Compartilham da compreensão de que os recursos naturais pertencem a todos; dessa forma, compete a todos respeitar, amar e proteger o meio onde vivem. Nessa caminhada um ancião sintetizou a relação dos Terena com o meio ambiente:

³¹ Parte das informações quanto à geografia, ao clima, à população e à moradia foi obtida durante a execução do projeto “Inventário de Referências Culturais: subsídios para um projeto de educação patrimonial e turística como instrumento da afirmação identitária Terena”, desenvolvido por um grupo de pesquisadores, docentes e discentes do *Campus* de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS) no Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext). O projeto, com início em abril de 2010 e término em junho de 2011, teve como objetivos identificar, registrar e documentar um conjunto de manifestações que se constituem nas referências culturais legitimadoras da identidade Terena no contexto da diversidade cultural brasileira, com vistas à valorização e apropriação desses bens culturais, por meio de oficinas de formação de agentes comunitários em turismo cultural.

A natureza nos fornece a caça e o peixe, a lenha, as sementes que usamos para fazer os colares para nos enfeitarmos, as fibras vegetais do nosso artesanato, as frutas silvestres, o mel, o remédio que usamos da natureza, a palha para cobrir nossas casas. Então precisamos cuidar, precisamos preservar. Não podemos permitir que derrubem o mato, que vendam a madeira da nossa área, que desviem o curso da água secando os córregos e matando os peixes. Se não cuidarmos da natureza nossos filhos, netos e todas as futuras gerações vão sofrer muito. A vida na Terra vai se tornar insuportável. Mesmo não sendo culpados todos nós vamos sofrer muito (Roda de conversa realizada em 28/11/2010).

Fotografia 03 – Aspectos da paisagem pantaneira com inundações



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Quem visita pela primeira vez as aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, ao constatar que as casas não estão dispostas obedecendo ao modelo da aldeia circular, predominante em algumas etnias, dificilmente consegue disfarçar certa decepção. Em certa medida, pode-se inferir, também com base nas observações de Bittencourt (2004), Meirelles (2011), Bergamaschi (2011) e Oliveira (2007), que essa frustração se deve à maneira como os povos indígenas têm sido abordados nos livros didáticos e nas salas de aula das escolas brasileiras.

No contexto educacional, a realidade indígena é abordada superficialmente. A diversidade cultural e étnica dos mais de 230 povos indígenas que vivem atualmente no Brasil é apresentada de forma genérica, descontextualizada e estereotipada. Tem-se observado que na maioria dos manuais didáticos, por exemplo, as populações indígenas continuam sendo mencionadas no passado, como sendo aquelas que estavam aqui quando os portugueses

chegaram: moravam em ocas, utilizavam arco e flecha para caçar e pescar, usavam cocar e pintavam o corpo para dançar.

Tais referências conduzem a interpretações equivocadas sobre as populações indígenas que lutam por seus direitos numa sociedade injusta e preconceituosa que é a sociedade capitalista, dos povos que, não estando congelados no tempo, foram aos poucos adquirindo elementos culturais novos, ressignificando práticas culturais e até mesmo criando outras formas de se relacionarem uns com os outros e com a sociedade envolvente não-indígena. Meirelles (2011) e Bergamaschi (2011) pontuam que, mesmo com a aplicação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena no ensino fundamental e no ensino médio nas escolas brasileiras, as iniciativas nesse sentido são incipientes — fato que se observa inclusive nas universidades³², nos cursos de formação de professores — e não contribuem para uma compreensão dos povos indígenas como sujeitos e como protagonistas de sua história. Em razão de os cursos de formação de professores não discutirem a diversidade cultural e étnica, os futuros profissionais de educação correm o risco de se equivocarem em suas abordagens sobre os povos indígenas.

Quanto à disposição em que se encontram as habitações nas aldeias Terena, pude observar que a aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda (MS), é uma das que apresenta aspectos que lembram a aldeia circular. Nas demais, as casas se encontram alinhadas formando ruas com nomes e números; muitas são de adobe e pau-a-pique, cobertas com palha sapé e de chão batido, construídas com matéria-prima encontrada na região. Outras já apresentam mudanças em seu padrão de construção que, segundo os moradores mais antigos, em muito se diferenciam das primeiras casas construídas na aldeia: “Falo para meus filhos que as casas eram todas diferentes de hoje, eram todas feitas de pau-a-pique, quando você estava dentro da casa era possível ver o lado de fora com a luz do luar” (Roda de conversa realizada em 14/07/2010).

No que diz respeito às habitações, percorrendo a aldeia encontrei muitas casas tradicionais e vi também algumas construídas com utilização de técnicas e matéria-prima não indígena — grande parte adquirida por meio dos programas do governo federal em parceria com os governos estadual e municipal. Um aspecto que chama a atenção com referência às

³² Recentemente, ao ministrar uma disciplina do Núcleo Livre de Verão, em que abordei questões da história, educação e diversidade étnica e cultural para uma turma de 40 alunos de vários cursos da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí (Letras, História, Geografia, Pedagogia, Direito) — a maioria concluindo graduação e muitos deles se preparando para atuar como professores — pude verificar que as poucas informações sobre as comunidades indígenas trazidas pelos acadêmicos não ultrapassavam o que haviam aprendido no ensino fundamental e médio.

habitações é que “as casas do governo”, como chamam, não substituem completamente a utilização das casas tradicionais (ver fotografia 04).

Percebo que os Terena não abandonaram completamente a casa antiga em que moravam com suas famílias, apenas passaram a incorporar as novas dependências das casas que foram construídas pelo governo estadual em parceria com o município. Afirmam que por fazer muito calor na região durante quase todo o ano, preferem manter a casa antiga que, segundo eles, é mais fresca e arejada durante os dias quentes e mais quentes nos dias frios. Este fato nos mostra que as técnicas de construção empregadas pelos Terena estão permeadas por um profundo conhecimento que, no entanto, foi desprezado pelo poder público, que optou pelo modelo de construção de casas populares semelhantes ao modelo urbano nas aldeias. O poder público desconsiderou também que as famílias indígenas são famílias ampliadas em que muitas vezes três gerações habitam o mesmo núcleo familiar (Registro do diário de campo, dia 18/11/2010).

Fotografia 04 – Aspectos das moradias Terena da aldeia Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Na fotografia 04 podem ser observados alguns elementos interessantes quanto aos aspectos que compõem as moradias. Ao fundo, do lado direito, vê-se uma casa que apresenta elementos típicos da arquitetura Terena, com paredes de adobe e a cobertura de sapé. Na casa que se encontra localizada um pouco mais à frente, constata-se que houve uma inserção do novo, pois a estrutura de adobe permanece, mas a cobertura já foi substituída por telhas comuns. Já ao fundo, do lado esquerdo, vê-se uma casa que não apresenta elementos da arquitetura Terena; são as “casas do governo”, como costumam dizer. Nota-se ainda um padrão de energia elétrica na frente da unidade habitacional e mais ao fundo uma caixa de

água. Ao redor das casas, os Terena plantam árvores frutíferas que são comuns na região: tamarindo, manga, laranja, acerola, goiaba, fruta-do-conde e caju, que, além de dar frutas, oferecem sombras.

Quanto aos aspectos que compõem as moradias, alguns elementos da arquitetura Terena permanecem. Pude verificar que, mesmo nas casas construídas com técnicas e matérias-primas não-indígenas, é comum encontrar uma varanda, ou uma cozinha, com cobertura de sapé, onde, por ser um ambiente mais fresco, os indígenas costumam se reunir com os vizinhos e amigos para tomar o tereré e também para discutir os problemas que atingem a comunidade. Nossas rodas de conversas aconteciam geralmente nesses espaços de socialização.

Nas aldeias Terena existem ainda alguns locais que são de uso coletivo e construídos por todos em uma espécie de mutirão (ver fotografia 05). Da mesma maneira, todos ajudam a mantê-los sempre limpos. São lugares destinados à realização de inúmeras atividades, como reuniões com as lideranças. Também podem servir para guardar as enxadas e demais ferramentas utilizadas no trabalho agrícola ou para a realização de uma festa, de um casamento. Costumam ser espaços onde as crianças podem brincar e os jovens sentar para conversar — é possível ver alguns bancos de madeira ao fundo. São lugares destinados a diversos fins, entre eles a socialização dos membros da comunidade.

Fotografia 05 – Espaço reservado para reuniões e socialização



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

As aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue são abastecidas com água encanada e rede de luz elétrica. Foram construídos, a partir da década de 1970 pela Fundação Nacional do Índio (Funai), poços artesianos para garantir o abastecimento das comunidades, mas nos meses de pouca chuva é comum faltar água, principalmente nas escolas, prejudicando o desenvolvimento das atividades letivas e, em casos mais graves, causando a suspensão das aulas.

A falta de água é atualmente uma realidade em todas as aldeias e tem se transformado em uma preocupação para as lideranças, pois já não dispõem das minas e córregos que poderiam suprir essa falta durante os períodos sem chuvas. Preocupante é saber que não só os Terena passam por essa dificuldade em suas aldeias. Entre os Guarani e Kaiowá, o assoreamento e a poluição nos cursos d'água têm ocasionado uma drástica redução dos recursos pesqueiros e tornado a água imprópria para o consumo dessas populações.³³

Em relação à saúde indígena em todas as aldeias, foram construídos postos de saúde para atender a população e, nos casos mais graves, uma ambulância faz o transporte do enfermo para o Hospital Regional em Aquidauana. A saúde indígena é responsabilidade da Funasa. Nos postos de saúde das aldeias são realizadas campanhas de vacinação, programas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) com palestras que frequentemente são realizadas na escola com o objetivo de esclarecer e conscientizar a população mais jovem sobre os cuidados em relação a essas doenças.

Em seu doutorado em educação, Léia Teixeira Maciel (2009) discute a questão de ser, ou não, a escola o lugar apropriado para o desenvolvimento das campanhas de prevenção de DST e AIDS na cultura indígena, destacando a importância dessa instituição como fronteira entre dois mundos — indígena e não-indígena —, da escolarização e da doença nas esferas da cultura, educação e saúde. Cabe destacar que a escola tem sido o espaço escolhido pelo Ministério da Educação e também pelo Ministério da Saúde para a realização de campanhas preventivas e educativas nos cuidados com o corpo e a saúde — orientação esta que compõe os *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual* (1998) a serem trabalhados em todas as escolas, inclusive nas indígenas.

Nos postos de saúde das aldeias Terena são desenvolvidos programas de saúde bucal que orientam sobre a escovação, aplicação de flúor e os cuidados necessários para manter uma

³³ Consultar VERDUM, Ricardo; MOREIRA, Lucimar. O desafio da segurança alimentar e do desenvolvimento indígena sustentável. In: VERDUM, Ricardo (org.). *Assistência técnica e financeira para o desenvolvimento indígena: possibilidades e desafios para políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. p. 15-47.

dentição saudável, também em parceria com a escola. Entre os principais problemas que afetam a saúde indígena Terena na atualidade, incluem-se a perda da dentição precocemente e os casos de diabetes, resultantes da mudança brusca nos hábitos alimentares do grupo. Também têm sido diagnosticados casos de obesidade e de hipertensão³⁴. O aumento significativo desses casos tem preocupado as equipes da área da saúde, que começam a perceber a importância de se entender as concepções dos Terena sobre saúde e, a partir desse entendimento, desenvolver projetos em parceria. No entanto, tais iniciativas ainda são muito tímidas. O diálogo entre os saberes da medicina Terena e as práticas e procedimentos da medicina ocidental representa um desafio mais que necessário e urgente.

Na aldeia Água Branca, perto do posto de saúde, está localizada a Escola Municipal Indígena Francisco Farias, que atende aproximadamente 200 alunos matriculados no ensino fundamental (séries iniciais 1º ao 5º ano e séries finais 6º ao 9º ano). Ao concluírem o ensino fundamental, os alunos podem optar por cursar o ensino médio pela manhã na Aldeia Lagoinha ou à noite na Aldeia Bananal, que ficam próximas. Uma conquista recente é a educação de jovens e adultos (EJA). Com essa modalidade de ensino, muitos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola quando crianças, por causa de diversas dificuldades, estão buscando, por meio da escola, compreender melhor os códigos da cultura não-indígena com a qual estão em constante contato. Uma especificidade das escolas Terena é que não existe a educação infantil — esta é feita pelos avós com base no que culturalmente eles consideram importante que as crianças aprendam nessa idade.³⁵

Consultando a documentação sobre a escola, constatei que ela se chamava Núcleo Escolar José de Alencar. A mudança do nome para Escola Municipal Indígena Francisco Farias se deve à homenagem feita às duas maiores famílias pioneiras da aldeia: família Francisco e família Farias. Em 2010 a escola foi ampliada e reformada. A pintura valoriza aspectos que compõem o padrão decorativo da cerâmica Terena. Um professor Terena fez os grafismos nas paredes da escola, como se pode ver na fotografia 06.

³⁴ Enquanto a obesidade tem sido um fator preocupante para os Terena, os Kaiowá, também do Mato Grosso do Sul, enfrentam quadros gravíssimos de desnutrição, principalmente de suas crianças. Na tentativa de amenizar o problema têm sido distribuídas cestas básicas para as famílias, mas a quantidade de cestas é inferior ao número de famílias que necessitam. Além disso, muitos alimentos que compõem a cesta básica não fazem parte da dieta alimentar tradicional do grupo.

³⁵ Recentemente, algumas aldeias têm reivindicado a implantação da pré-escola, por considerarem que a familiaridade das crianças menores com a escola pode contribuir para facilitar o processo de alfabetização. No entanto, os anciãos nem sempre concordam, pois entendem que, quando são pequenas, as crianças devem ser educadas pelos mais velhos, participando das práticas do cotidiano das aldeias e dentro da cultura Terena.

Fotografia 06 – Escola Municipal Indígena Francisco Farias



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

A minha história cruzou com a história dos Terena, pela primeira vez, na Escola Municipal Indígena Francisco Farias. Ser professora na escola indígena foi o início de uma série de questionamentos e inquietações que me levaram a refletir sobre aquela realidade a princípio tão intrigante e desafiadora.

As contribuições de Larrosa Bondía (2002) possibilitaram compreender essa experiência vivida nas escolas Terena:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Essa experiência exigiu um repensar minha prática pedagógica, fez-me parar para olhar, suspender a opinião, ter paciência, e instigou-me a refletir sobre a importância do diálogo nesse contexto intercultural. Se inicialmente eu olhava da escola para a aldeia, na ansiedade de encontrar respostas, hoje faço o contrário: busco olhar com os Terena da aldeia para a escola, e da escola para a aldeia, para que assim, juntos, possamos pensar e encontrar as respostas que nos conduzirão a muitas outras perguntas e respostas.

Como ensina Freire (2005, p. 108), “[...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. Como sujeitos históricos, inacabados e conscientes do nosso inacabamento, buscamos dar sentido às experiências vividas nessa América Latina intercultural em que nos tornamos sujeitos com outros sujeitos com diferentes histórias, vivências e culturas, em nossa inserção no mundo.

1.5 – Inserção no cotidiano da aldeia

Conviver em diferentes tempo/espacos, participando do dia a dia da aldeia, durante as conversas ao redor do fogo aceso na cozinha de “chão batido” nos dias frios (fotografia 07), nas práticas do cotidiano, nas conversas nas rodas de tereré embaixo dos pés de manga nos dias em que fazia muito calor, nas atividades da escola, enfim, nas muitas horas em que ficávamos sentados foi possível sentir a temporalidade na qual a aldeia se movimenta. É um movimentar com ritmo próprio que permite aos indígenas contemplar: “Os Terena são contemplativos, passam horas sentados, simplesmente contemplando uma manhã ou tarde ensolarada, chuvosa ou fria. Considero-os privilegiados, são donos do seu próprio tempo” (Registro do diário de campo, 15/07/2010).

Fotografia 07 – Ao redor do fogo, desfrutando da convivência Terena



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Os momentos compartilhados permitiram que eu desenvolvesse o exercício de parar para olhar, prestar atenção nos detalhes, perceber as sutilezas que caracterizam a *experiência sensível* proposta por Maffesoli (2010). Os registros do diário de campo traduzem esses momentos do conviver, em que ficávamos simplesmente contemplando, permitindo-nos *estar-juntos*, movidos apenas pelo prazer do encontro face a face.

Permanecemos por um bom tempo sentados ao redor do fogo. Na aldeia todas as atividades são realizadas no seu tempo, sem pressa, esse é o jeito Terena de ser e estar no mundo. São calmos, tranquilos, às vezes reservados, falam pouco, são observadores, às vezes tímidos, outras vezes alegres, brincalhões e amigos. A família reunida conversava na língua Terena, nesses momentos eu permanecia calada, mas em nenhum momento me senti constrangida por não entender muito bem o que falavam. Para que eu pudesse participar da conversa repetiam em português o que estavam dizendo e na ocasião aproveitaram para me ensinar algumas palavras na língua Terena. Juntos compartilhamos do fogo aceso para que pudéssemos nos aquecer do frio, do jantar, das conversas e risadas. Hoje ao redor do fogo essa família está alegre, é assim que me sinto também. Sinto-me alegre por existir e poder vivenciar momentos como este, com pessoas simples, porém sábias e com as quais eu aprendo todos os dias (Registro do diário de campo, 13/07/2010).

O conviver permitiu conhecer parte das práticas culturais que permeiam o cotidiano Terena e que os articulam, legitimam e os definem como um grupo étnico. A etnia, segundo Hall (2000, p. 63), “[...] é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais — língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” — que são partilhadas por um povo”, e que os diferenciam de outros grupos sociais.

Entre os Terena essas características são partilhadas e traduzidas pelos anciãos e anciãs, os velhos e velhas, guardiões e guardiãs das tradições, que aos poucos foram nos revelando o jeito de ser e estar no mundo para os Terena. Os anciãos Terena são respeitados e admirados por todos dentro das aldeias; sua função é contar as histórias de antes e de hoje. A eles cabe a responsabilidade de conscientizar o grupo, de chamar a atenção para os aspectos da cultura, para que, como dizem, “a cultura não morra”.

Compartilhando das considerações de Almeida (2010, p. 49), para quem os intelectuais “[...] são pessoas que se distinguem pela maneira de observar os fenômenos com mais atenção e por criar métodos específicos para conhecê-los, decifrá-los, explicá-los”, entendo que os anciãos são os intelectuais Terena (fotografia 08). Estão sempre refletindo sobre os acontecimentos, lapidando informações e transformando-as em conhecimento para discutir com o grupo.

Fotografia 08 – Roda de conversa com dona Lucila e senhor Salú



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Por estarem sempre buscando conhecer, decifrar e explicar as mudanças às quais seu povo tem sido submetido, os anciãos ocupam um lugar privilegiado na hierarquia tradicional da liderança Terena: a eles é reservado o cargo de presidente do conselho tribal. Tal escolha é feita junto com outros anciãos que formam o respectivo conselho.

Em uma visita à casa de um ancião Terena, ele me revelou que é presidente do conselho tribal e aproveitou para explicar suas responsabilidades junto à comunidade.

Explicou-nos que o cargo de presidente do conselho tribal é muito respeitado na hierarquia tradicional da liderança Terena, cabendo a ele as maiores decisões junto ao cacique e demais membros do conselho. É a pessoa de maior confiança do cacique, é com quem o cacique busca entendimento para solucionar os problemas que atingem a comunidade, por isso quem ocupa esse cargo é sempre uma pessoa mais velha, conhecedora da trajetória do grupo. Por conhecer a trajetória do grupo o presidente do conselho tribal tem por obrigação conversar com as famílias, reunir os patrícios para verificar quais problemas estão acontecendo dentro da comunidade e propor soluções (Registro do diário de campo, 13/07/2010).

O ancião, bastante orgulhoso, mostrou algumas armas tradicionais fabricadas por ele e utilizadas para caçar. Explicou que “caçar é uma tarefa dos homens, mas se uma mulher quiser ir com o marido ela pode” (Roda de conversa realizada em 15/07/2010). A consideração feita pelo ancião me permite compreender que as relações sociais estabelecidas entre eles são permeadas pelo respeito ao querer e ao desejo do outro.

Quanto à caça, é uma atividade praticada nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, muito embora os moradores afirmem que o número de animais que podem ser abatidos diminuiu muito nos últimos anos. Salientam que, mesmo assim, ainda é possível encontrar capivaras, porcos do mato (catetos), pacas, antas, tatus, que podem ser abatidos. Em relação às caçadas, fazem questão de enfatizar sempre que evitam matar as fêmeas porque elas podem estar prenhes. “A caçada é sempre um momento de alegria, quando chegamos de uma caçada, reunimos toda a família e dividimos tudo com eles, se for um bicho grande, dividimos também com as outras pessoas da aldeia” (Roda de conversa realizada em 15/07/2010).

Ao refletir sobre o papel do líder em uma sociedade tradicional, Brandão (2006) considera que, para o grupo, ele tem:

[...] a obrigação de ser digno de pronunciar palavras através das quais todos pensam; através das quais todos compreendem a verdade do mundo — e isto são mitos, crenças e cantos — e a norma da vida — e isto são valores, regras e códigos (BRANDÃO, 2006, p. 12).

O presidente e os demais membros do conselho tribal, por serem as pessoas mais velhas e, portanto, conhecedoras da trajetória do grupo, são dignas de dizerem a palavra entre os Terena, são as pessoas com quem o cacique busca aconselhar-se. No entanto, ressaltam que a interferência vinda de fora, que impôs o sistema de eleição e cooptação de parte das lideranças Terena, tem contribuído para que os caciques não consigam obter o respeito e o prestígio que um dia tiveram perante o grupo³⁶. Afirmam que a comunidade não o reconhece como digno de dizer a palavra e por isso “já não dão tanto valor às lideranças de hoje; não respeitam as lideranças atuais como antigamente; hoje as pessoas estão muito individualistas, dizem que podem resolver seus problemas sozinhos” (Roda de conversa realizada em 15/07/2010).

As anotações do diário de campo sobre a visita à casa de uma família Terena revelam a magia daquele momento:

³⁶ Entre os Terena, o cacique era escolhido, obedecendo-se o sistema de hierarquia familiar, no qual o “tronco” da maior família da aldeia se tornava cacique e a sucessão era hereditária. Esse princípio foi modificado ao término da guerra com o Paraguai, quando algumas lideranças Terena receberam patentes de capitão como recompensa pelos serviços prestados ao exército brasileiro. Atualmente o cacique é escolhido por meio de eleição.

Em meio às conversas e risadas fiquei observando as crianças, eram sete: três meninas e quatro meninos. Como hoje está fazendo muito frio na aldeia as crianças estavam sentadas em cima de um cobertor estendido no chão de terra, próximas de suas mães, estas lhes vigiavam, o menor de um ano estava sendo amamentado por sua mãe. As crianças curiosas prestavam atenção na nossa conversa, mas não interferiam, pareciam estranhar a nossa presença, ficaram de longe, não se aproximaram. Fiquei pensando como uma pessoa de fora sem contato com a realidade indígena descreveria aquela cena. Provavelmente descreveria que viu algumas crianças mal tratadas, poderia até dizer que ficou com pena das crianças, devido à pobreza em que viviam, enfim coisa que frequentemente costumamos ouvir e que nos faz ver como o preconceito está presente, desqualificando o modo de ser, de viver, de sentir e de amar do outro, quando este é diferente do convencional, ou seja, do padrão Ocidental, daquilo que um dia nos ensinaram e nos fizeram acreditar que é o correto (Registro do diário de campo, 13/07/2010).

Durante o período em que permaneci na aldeia, quando chegava à casa das famílias para as visitas, geralmente era recebida pelas *senó*, pelas mulheres Terena. Em uma dessas visitas “fomos recebidas calorosamente pela anfitriã da casa que nos abraçou e nos convidou a sentar e se juntar a elas naquela tarde fria. Trouxe duas cadeiras e sentamos em círculo para aquela roda de conversa” (Registro do diário de campo, 15/07/2010).

Pacientemente, as mulheres Terena deixavam seus afazeres domésticos para me receber e conversar. Um aspecto dessa forma de receber as visitas chamou minha atenção. Percebi que dificilmente era convidada para adentrar à casa, mesmo nos dias frios, com vento ou chuva. Tal inquietação me acompanhou durante certo tempo. Então perguntei para Lindomar e ela me explicou que “dificilmente uma pessoa que não é indígena é convidada para entrar; disse que os Terena são muito receptivos, mas que recebem as pessoas assim, no terreiro, e não dentro da casa” (Registro do diário de campo, 19/07/2010).

Refletindo sobre essa questão pude compreender que, para os Terena, o interior da casa é o espaço particular, privado e sagrado do convívio familiar, e por isso restrito ao elemento estranho àquela cultura. Constitui uma fronteira cujo limite, por respeito, não insisti e nem ousei ultrapassar quando não fui convidada.

Nas conversas com as mulheres nas rodas de *tereré*, confidenciaram-me, em vários momentos, que achavam muito estranho eu não ter sido casada e não ter filhos. Buscavam sempre enfatizar que consideram muito triste uma casa sem crianças. Essa preocupação se apoia em um traço da cultura Terena: a maioria das mulheres se casa com idade entre 15 e 18 anos, às vezes até antes, com 13 ou 14 anos, e costuma ter no mínimo três filhos. É muito comum encontrar mulheres Terena com sete, nove, doze filhos, e também crianças de um ano ou mais, às vezes com até sete anos de idade, sendo amamentadas por suas mães. “As

mulheres Terena não sentem nenhum constrangimento em mostrar o seio e alimentar seus filhos em público” (Registro do diário de campo, 15/07/2010).

Durante as visitas às famílias, costumava compartilhar as refeições que me eram oferecidas. Para a família Terena, sentar e compartilhar as refeições com eles significa fazer parte da família. Dizem que “é comendo da mesma panela que nos tornamos verdadeiramente amigos das pessoas”. Tais afirmações remetem às considerações de Maffesoli (2010, p. 23) quando afirma que “[...] o fato culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as deambulações diárias, os lazeres, etc. não podem mais ser considerados como elementos sem importância ou frívolos da vida social”. Ao contrário, esses momentos explicam a partir de quais elementos da vida cotidiana as relações sociais entre os indivíduos podem ser estabelecidas, fortalecidas e ampliadas.

O estudo de Gennep (2011, p. 43) sobre os ritos de passagem ajuda a compreender que, para os Terena, comer e beber em conjunto constitui um rito de agregação, ou seja, de união do estrangeiro, e aquele que não compartilha da trajetória histórica e das referências culturais do grupo passa a ser acolhido por eles. O autor comenta que essa união que se estabelece nesses momentos pode ser definitiva, ou pode estar restrita ao tempo que durar a refeição, e que “[...] às vezes a comensalidade é alternada, havendo então troca de víveres, o que constitui um vínculo reforçado. Em outras ocasiões, a troca de víveres faz-se sem comensalidade, e entra então na categoria das trocas de presente” (GENNEP, 2011, p. 43).

Em uma das visitas, a anfitriã da casa, após ter me recebido calorosamente, convidou-me para que eu me juntasse às demais pessoas da família, serviu café, acompanhado por bolo de polvilho, muito apreciado pelos Terena. Aproveitou para explicar como preparar aquela refeição:

Explicou-nos que para fazer o bolo de polvilho é preciso ralar a mandioca, prensar e deixar o caldo num recipiente curtindo por um dia. Passado um dia, no fundo do recipiente fica uma camada pastosa que é retirada e colocada para secar ao sol obtendo-se assim o polvilho. O bolo que nos foi servido é feito com esse polvilho misturado com água e um pouco de sal e depois é frito. Lindomar complementou dizendo que esse é o bolinho de chuva Terena. Experimentei, achei gostoso mas um pouco gorduroso. Achei bom não abusar. Lindomar que é Terena e está acostumada se esbaldou comendo o bolo de polvilho (Registro do diário de campo, 15/07/2010).

Em outro momento do trabalho de campo, quando visitei outra família, convidaram-me para compartilhar o almoço com eles. Como estava muito frio, nós nos reunimos próximo ao fogão de lenha para que pudéssemos nos aquecer. Na ocasião foram servidos arroz, um

caldo feito com pedaços de carne e mandioca e uma salada de tomate e feijão miúdo produzido na aldeia pela família.

Percebi que durante o tempo que durou aquela refeição ficaram nos observando, pareciam preocupados se iríamos compartilhar com eles do almoço que tinham para nos oferecer. Vendo que servimos e repetimos, nos disseram que estavam felizes e agradeceram por aquele momento (Registro do diário de campo, 14/07/2010).

Durante o momento em que compartilhei a refeição, o chefe da família — que é uma liderança na aldeia Água Branca, tendo ocupado o cargo de cacique até recentemente; seu mandato terminou em outubro de 2009 —, relatou que, durante o período como cacique, seu maior desafio foi buscar fazer uma administração em parceria com toda a comunidade. Ao falar de alguns problemas com os quais se deparou, enfatizou ser difícil conseguir controlar e impedir o consumo de bebidas alcoólicas pelos patrícios. Como a aldeia está muito perto do distrito de Taunay, a proximidade facilita a compra de bebida pelos Terena. Demonstrou tristeza e preocupação com os mais jovens estarem consumindo bebidas alcoólicas e com a possibilidade de se envolverem em brigas dentro da aldeia ou abandonar a escola.

Na casa de dona Figênia e o senhor Justino fui recebida com festa por todos, principalmente pelas crianças. Como estava muito frio naquela tarde, sentamos perto do fogão de lenha e ficamos conversando. Dona Figênia, é presidente da Associação das Mulheres e desempenha papel de liderança dentro da comunidade. Explicou que a associação tem por objetivo incentivar as mulheres a produzir algo (artesanato, cestaria e cerâmica) que possam vender e com isso complementar o orçamento doméstico, melhorando a renda familiar. Na ocasião dona Figênia mostrou o trabalho feito pelas mulheres (fotografia 09): potes de cerâmica e algumas bolsas e abanicos confeccionados com fibras da palmeira carandá, decorados com sementes e desenhos feitos com tinta de jenipapo — matérias-primas encontradas na região.

Fotografia 09 – Produção da Associação das Mulheres Terena da Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Desfrutando daquele momento, aproveitei para fotografar os trabalhos, enquanto a anfitriã trazia pão caseiro, café e leite quente. Como estava muito frio, o leite quente ajudou a manter o corpo aquecido. Compartilhei o lanche servido pela família enquanto as crianças brincavam próximas.

Observo em relação às crianças a ausência de bonecas, carrinhos ou outros brinquedos produzidos pela sedutora e milionária indústria de brinquedos e colocados à disposição de crianças que desde muito pequenas são inseridas no mercado de consumo capitalista. As brincadeiras como correr, subir em árvores e imitar as atividades desenvolvidas pelos adultos são as mais frequentes entre as crianças Terena que hoje brincam de trabalhar para quando adultas trabalhar brincando. O trabalho para os Terena não se caracteriza pela seriedade ou rigidez, mas sim por leveza, descontração, brincadeiras e conversas. O termo cuidar substitui trabalhar, assim estão sempre cuidando das roças, cuidando da casa, cuidando das crianças, cuidando de preparar a comida e cuidando das coisas da escola (Registro do diário de campo, 14/07/2010).

Terminado o lanche, a filha mais velha da dona Figênia me convidou para apanhar vassoura no mato para varrer o quintal (ver fotografia 10). Explicou que no final da tarde é tarefa das mulheres varrer o quintal para retirar as folhas que caem durante o dia, principalmente quando está ventando muito. Afirmou que o quintal precisa estar sempre bem varrido para mostrar que aquela família é caprichosa e cuida bem da casa.

Aceitei o convite e fui com ela, com Lindomar e as crianças. A moça providenciou dois facões para cortar o arbusto que depois é amarrado em um cabo de madeira e transformado em vassoura.

No caminho passamos pelas roças com plantações de banana, caju, maxixe, feijão, mandioca, milho e melancia. Seguimos caminhando até um mandiocal onde havia guanxuma, que é o arbusto usado como vassoura. A moça que estava conosco explicou que no momento não estavam encontrando a guanxuma, mostrando outro arbusto disse que aquela não era a vassoura original, que na falta da vassoura original, servia para varrer o quintal, só que não era muito resistente. Ficamos envolvidos naquela atividade, cortando os arbustos para confeccionar as vassouras e fotografando cada momento. Avistamos uma casa com arquitetura Terena e fomos fotografar. No retorno trazíamos muito arbusto para fazer as vassouras e alguns espinhos pela roupa. Ao chegarmos dona Figênia identificou entre os arbustos, uma planta medicinal que se chama malva branca e que, segundo ela, é usada para curar feridas, principalmente no útero. Disse que para fazer o remédio é necessário deixar a planta secar e depois fazer um chá, que pode ser usado para tomar e também para passar na ferida, lavar o local machucado com aquele chá (Registro do diário de campo, 14/07/2010).

Fotografia 10 – Cortando vassoura com as mulheres e as crianças da Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Nos momentos em que estive inserida na prática de cortar vassouras com as mulheres e as crianças, dona Figênia me revelou parte da medicina Terena, mostrando sua preocupação, como mãe e avó, em repassar esse conhecimento para as novas gerações:

Da minha parte eu faço o que eu sei na questão da saúde, o que eu poderia passar para as filhas eu faço, acho que isso aí é uma coisa importante para a gente e que não poderia deixar de lado, é uma tradição nossa como indígena, acho que a gente nunca deve deixar isso (Roda de conversa realizada em 14/07/2010).

As mulheres Terena dispõem de grande conhecimento no que diz respeito à utilização das plantas medicinais. As mais velhas sabem fazer parto e, como dizem, “colocar as crianças no mundo”; preocupam-se em cuidar da saúde da mãe e do bebê, aconselhando sobre o que a mãe pode ou não comer e fazer durante os primeiros meses de vida da criança, para que, assim, mãe e filho possam ter boa saúde. Queixam-se de que no hospital esse conhecimento não é valorizado pelos médicos e demais profissionais da área da saúde e que por isso muitas mulheres Terena ainda resistem em fazer o pré-natal no posto de saúde que existe na aldeia.

Consideram que, se as distâncias entre o que os médicos sabem e o que elas sabem fossem menores, isso contribuiria muito para que as mulheres se sentissem mais à vontade para procurar o serviço de saúde. Observa-se que, na medida em que o conhecimento entre esses dois campos de saberes, nos quais um se pensa superior e por isso não busca dialogar com outras práticas e conhecimentos medicinais, as possibilidades para o enriquecimento de ambas acabam sendo abortadas.

Ao enfatizar o diálogo entre os saberes científicos e os saberes da tradição, Morin e Carvalho (2010, p. 15)³⁷ acentuam:

A ciência de século 21 deverá religar saberes dispersos, superar dicotomias entre saberes científicos e saberes da tradição e, desse modo, caminhar para algo mais transversal, polivalente, retroalimentado pela dialogia natureza e cultura e pela implosão do campo minado da disciplinaridade e da simplificação.

No período em que realizei as atividades do trabalho de campo fui recepcionada com muito carinho e afeto pelas famílias Terena, o que permitiu o diálogo aberto, sincero e amoroso defendido por Freire (2005). Na despedida sempre ganhava algo; geralmente me eram oferecidos produtos das roças ou do pomar que cada família cultivava. A prática do cultivo das roças é motivo de muito orgulho para as famílias Terena. Algumas vezes ofereciam peixe capturado na aldeia ou nas áreas próximas, carne de caça, incluindo carne de queixada, uma espécie de porco do mato que existe na região.

³⁷ MORIN, Edgar; CARVALHO, Edgar. Prefácio. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade: saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 15-16.

Nos momentos em que recebia algo das famílias, Lindomar explicava que ser presenteado com algo significa a manifestação, por parte de quem presenteia, de uma profunda amizade, consideração e respeito. Significa que aquela família ficou feliz com a visita e espera que o visitante possa retornar muitas vezes e que possam ser amigos. Na cultura Terena, “aceitar um presente de alguém significa ligar-se a tal pessoa” (GENNEP, 2011. p. 44).

Esse parece ser o significado mais forte para os Terena: quando presenteiam alguém estão se ligando a essa pessoa e ligando a pessoa a eles pelos laços da amizade e da reciprocidade — atenção e cuidado que procurei retribuir durante a convivência com as famílias Terena da Terra Indígena Taunay/pegue de Aquidauna.



SEGUNDA PARTE



**HISTÓRIA E CULTURA TERENA:
RESISTÊNCIAS, CONQUISTAS, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS.**



Parte II

História e cultura Terena: resistências, conquistas, rupturas e permanências

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e os seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do(a) educando(a) e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do(a) educando(a) e respeitá-lo(a). No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isso significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos(as) chegam à escola (FREIRE, 1992, p. 59).

2.1 – Quem são, onde e como vivem os Terena

As principais referências que permitem compreender parte da trajetória histórica e temporal vivida pelo povo Terena podem ser encontradas inicialmente nos relatos escritos pelos cronistas que ainda no século XVIII tiveram contatos com esse grupo indígena. Entre essas fontes destaco Carvalho (1979), Castelnau (1844-1845), Taunay (1863-1864) e Bach (1896). No século XIX se destacam o estudo de Schmidt (1901), os relatórios da Comissão Rondon (1904), do Serviço de Proteção aos Índios (1905) e esparsas informações que foram deixadas por missionários que estiveram com os Terena, entre eles Rattray-Hay (1917-1920), que desenvolveu trabalhos na aldeia Bananal da Terra Indígena Taunay/Ipegue do município de Aquidauana.

No século XX, pode-se classificar, como propõe Ferreira (2007), a etnografia produzida sobre os Terena em três conjuntos distintos: 1- Os estudos que se utilizam do conceito de aculturação, com ênfase para os trabalhos de Herbert Baldus (1937), Kalervo Oberg (1949) e Altenfelder Silva (1949); 2- Os estudos que adotam os conceitos de assimilação e contato interétnico de Roberto Cardoso de Oliveira (1960; 1968); 3- Os trabalhos que buscaram compreender a trajetória histórica e temporal dos Terena, empregando

diferentes abordagens teórico-metodológicas, como os de Edgard de Assis Carvalho (1979), Olívio Mangolim (1993), Bittencourt e Ladeira (2000) e Gilberto Azanha (2005).

Quanto aos trabalhos etnográficos produzidos sobre os Terena, considero importante pontuar um quarto conjunto de abordagens: os estudos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores Terena nos programas de pós-graduação em diversas universidades brasileiras. Cansados de servir como “objeto de estudo” e empenhados em compreender e escrever sua própria história, pesquisadores Terena vêm desenvolvendo uma significativa produção intelectual que muito contribui para ampliar as questões propostas neste trabalho. Entre tais pesquisadores, destaco Cardoso (2004; 2011), Miranda (2006), Seizer da Silva (2009), Baltazar (2010) e Sebastião (2012), entre outros que, partindo de suas experiências e vivências, começam a sistematizar um conjunto de abordagens de si sobre si mesmos.

O conjunto de informações sobre os Terena, ao qual tive acesso, revela tratar-se de um grupo étnico descendente dos Guaná-Txané, integrantes da família linguística Guaná³⁸, filiados ao tronco Aruak³⁹. Rodrigues (1994) esclarece que as línguas indígenas pertencentes ao tronco Aruak se encontram presentes em algumas regiões da América do Sul, em países como Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, e em algumas ilhas antilhanas como Trinidad. Pontua que muitos grupos Aruak habitam regiões como o nordeste amazônico da Bolívia, o oeste de Mato Grosso, o Brasil Central, a região do Parque Nacional do Xingu e Mato Grosso do Sul.

Ao analisar em que momento se deu a travessia dos grupos Xané/Guaná da região do Chaco para as terras que ocupam hoje, Oliveira (1976) relata que alguns grupos teriam atravessado o rio Paraguai somente a partir da segunda metade do século XVIII. Para o autor, tal deslocamento estaria relacionado ao confronto com a frente de colonização espanhola nas terras que tradicionalmente ocupavam. Complementando, Carvalho (1979) explica que, na época dos primeiros contatos com os colonizadores espanhóis, a região do Chaco era considerada economicamente improdutiva — o que teria contribuído para retardar a exploração daquela região⁴⁰.

³⁸ Os Guaná também são chamados de Xané por alguns cronistas.

³⁹ A classificação linguística dos povos indígenas no Brasil se faz pelo modelo genético. São três os troncos linguísticos que permitem compreender a diversidade de línguas indígenas dos mais de 230 povos indígenas brasileiros, que falam em torno de aproximadamente 180 línguas: Tupi, Macro-Jê e Aruak. Os troncos linguísticos se dividem em famílias, línguas e dialetos.

⁴⁰ Ver NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Ruínas de Xerez: marco histórico do colapso do projeto colonial castelhano em Mato Grosso (1593-1632)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourado, 2004.

Sobre a afirmação feita por Carvalho, cabe destacar que, se o solo árido da região do Chaco não era propício para a agricultura ou para o desenvolvimento de empreendimentos lucrativos sob a ótica da colonização espanhola na região, a presença de vários rios garantia significativa abundância de peixes, caça e coleta, ou seja, a base de subsistência dos grupos indígenas Guaná chaquenho que há muito se encontravam estabelecidos naquelas terras.

Oliveira (1976) ressalta que, após sofrerem um processo de desterritorialização no Êxiva⁴¹, a partir da segunda metade do século XVIII, os grupos Guaná, atravessando o rio Paraguai, instalaram-se na região banhada pelo rio Miranda, no atual estado de Mato Grosso do Sul, entre os paralelos 19º e 21º de latitude, onde foram encontrados pelos viajantes do século XIX. O autor afirma que esse grupo étnico, até pouco tempo depois da guerra com o Paraguai (1865-1870), subdividia-se em quatro subgrupos: Terena Etelenoé, Echoaladi, Quiniquinau⁴² e Laiana. Acredita, assim como Ladeira (2001), que alguns desses subgrupos Guaná desapareceram em consequência da ocupação colonial e que outros chegaram a ser considerados extintos, admitindo que hoje todos se identifiquem como Terena.

Sobre tal afirmação, minha vivência com os Terena parece sugerir o contrário. Tenho constatado, por exemplo, que os Kinikinau e Laiana que se encontram hoje vivendo com os Terena — o que se deve principalmente aos casamentos interétnicos —, muito embora sendo minoria, não assumem a identidade Terena; continuam se autoidentificando e sendo identificados pelos Terena como Kinikinau e Laiana, ainda que compartilhem de grande parte das práticas culturais Terena. Isso ocorre em razão da existência de fronteiras étnicas⁴³ entre os Terena para marcar a individualidade e a alteridade dos subgrupos Kinikinau⁴⁴ e Laiana.

Quanto à estrutura social dos grupos Guaná chaquenhos, os estudos citados anteriormente pontuam que era composta por quatro estratos principais que compreendiam os

⁴¹ Carvalho (1979, op. cit) esclarece que Êxiva é a denominação Guaná para a região do Chaco de onde teriam migrado os grupos Guaná a partir da segunda metade do século XVIII. O Chaco compreende uma extensa área, cerca de 700 mil quilômetros, e abrange parte dos territórios da Bolívia, Paraguai e Brasil.

⁴² Quanto à variação do nome Quiniquinau e/ou Kinikinau, optei por manter a grafia utilizada pelo autor. No entanto, tenho observado que os trabalhos mais recentes se referem a esses índios como Kinikinau, denominação da qual me apropriei.

⁴³ O conceito de fronteira étnica que adoto converge para as considerações de Barth (1998, p. 196), que entende que a identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico “implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento. Logo isso leva à aceitação de que os dois estão fundamentalmente ‘jogando o mesmo jogo’, e isso significa que existe entre eles um determinado potencial de diversificação e de expansão de seus relacionamentos sociais que podem recobrir de forma eventual todos os setores e campos diferentes de atividades”. BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

⁴⁴ Sobre os Kinikinau, consultar SOUZA, Ilda de. *Koenukonoe emù: a língua dos índios Kinikinau*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

chefes (unati), que eram os chefes das metades endogâmicas⁴⁵ e suas famílias; os comuns (whaerê-txané), trabalhadores, cultivadores e gente de serviços; os guerreiros (shuna-ashet) e os cativos (kauti). Os cativos eram obtidos por meio da captura e representavam, segundo Carvalho (1979, p. 38), “mais uma fonte de prestígio político do que propriamente econômica”. De acordo com esse modelo de organização, os casamentos deveriam acontecer observando-se a existência dessa estratificação social, o que não acontece nos dias atuais.

Para Oliveira (1976), até antes da guerra com o Paraguai (1865–1870) se considera que existiu uma sociedade Terena tradicional, pois os deslocamentos dos grupos Xané/Guaná do Chaco para o Pantanal sul-mato-grossense não imprimiram transformações significativas nos padrões culturais adotados. O autor entende que a principal mudança está relacionada com a guerra com o Paraguai — conflito que assolou o território sul-mato-grossense e provocou a dispersão dos Terena que viviam na região. Ao serem expulsos das terras que ocupavam, para sobreviver foram obrigados a se submeter ao trabalho nas fazendas da região, onde foram durante muito tempo explorados pelos fazendeiros. Como peões das fazendas, passaram a ser constantemente humilhados e quando ofereciam resistência eram brutalmente perseguidos, espancados e assassinados.

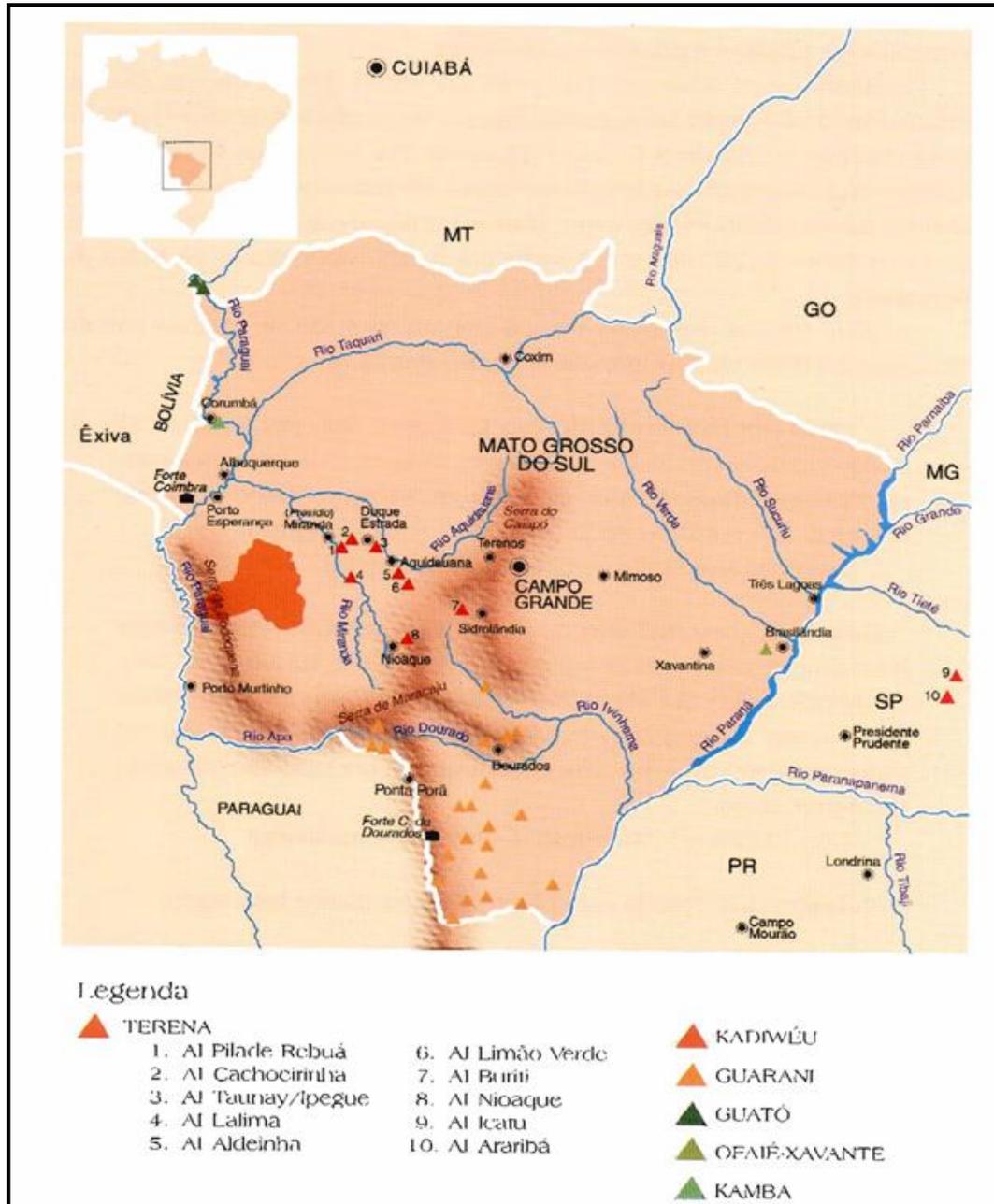
Para manter os Terena trabalhando nas fazendas na condição de cativos, os fazendeiros utilizavam inúmeros artifícios:

Era de costume o fazendeiro vender bebidas e outros artigos aos Terena por preços exorbitantes, o que os colocava na dependência dos patrões, obrigando-os a permanecer trabalhando nas fazendas por tempo indeterminado. Aqueles que tentavam fugir em busca de condições dignas de sobrevivência eram perseguidos espancados e muitas vezes mortos. Tais crimes eram acobertados pela polícia estadual que agia como co-participante de tais atentados (OLIVEIRA, 1976, p. 83).

O autor informa ainda que a utilização da mão de obra indígena Terena na forma de trabalho compulsório nas fazendas da região teria continuado até a construção das Linhas Telegráficas pela Comissão Rondon, no período entre 1903 e 1904, e da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, quando teve início o processo de delimitação e demarcação das primeiras reservas Terena pelo governo brasileiro: Cachoeirinha e Lalima no município de Miranda e Bananal e Ipegue no município de Aquidauana. O mapa 02 mostra a localização das comunidades indígenas em Mato Grosso do Sul.

⁴⁵ Junqueira (2002, p. 27) entende por metade endogâmica uma forma de organização social dividida em castas ou clãs, na qual as pessoas são obrigadas a se casar com os membros da mesma casta ou clã. Ver JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena: uma introdução histórica dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: Educ, 2002.

Mapa 02 – Localização da população indígena em Mato Grosso do Sul



Fonte: Bittencourt e Ladeira (2000, p. 40)

Com a delimitação das primeiras reservas por parte do governo brasileiro, a partir de 1903, “a exploração passou a ser mais sutil e menos brutal, mas nem por isso pouco eficiente” (OLIVEIRA, 1976, p. 61). A exploração, o preconceito e a discriminação permanecem até hoje. Enquanto existir o capitalismo a exploração será uma realidade não só para os Terena, mas para todos os latino-americanos que, desprovidos dos bens de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho num mercado que os humilha e os desumaniza. No entanto, pode-se considerar, no caso dos Terena, que a delimitação das primeiras reservas permitiu

certa reestruturação da vida comunitária, na medida em que possibilitou o retorno de muitas famílias que viviam exploradas nas fazendas da região para as aldeias que começavam a se formar.

Bittencourt e Ladeira (2000, p. 29) afirmam que nesse processo de reterritorialização, ou seja, novo processo de organização sociocultural, “a forma de organização do território, a organização do espaço das moradias, das plantações, das cerimônias e demais atividades não foi respeitada pelos administradores do SPI”⁴⁶. Tais considerações se confirmam quando os anciãos Terena enfatizam que “as terras na aldeia já estão divididas em lotes e que cada família marca o lote para seus filhos; esse sistema de lotes é um sistema do branco” (Roda de conversa realizada em 18/07/2010 na aldeia Água Branca).

As autoras consideram que a delimitação das reservas pelo Estado brasileiro tinha por objetivos: 1- confinar a população indígena em pequenas glebas; 2- liberar o restante das terras para a ocupação de frentes expansionistas; 3- possibilitar a exploração do solo com atividades como a criação de gado e o plantio de soja, sob a ótica do capital; 4- efetivar a política integracionista e assimilacionista, reunindo os indígenas em determinados locais; 5- permitir que alguns missionários viessem catequizar e converter os Terena, que até então eram considerados arredios, não civilizados e representavam obstáculos para o pretendido e sonhado progresso da região.

Segundo dados do Instituto Socioambiental – ISA (2011) são dez as terras indígenas Terena delimitadas e demarcadas em Mato Grosso do Sul (ver relação no quadro 01), somando uma população de aproximadamente 18 mil indivíduos que se encontram distribuídos em uma área de 19 mil hectares, o que faz desse estado o segundo em densidade populacional indígena no Brasil. A população Terena está localizada nos atuais municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque, Dourados e Porto Murtinho.

A maior parte das terras ocupadas pelos Terena, conforme demonstra o quadro 01, encontra-se demarcada e homologada. No entanto, o aumento populacional vivido nos últimos anos tem contribuído para a organização dos Terena no movimento de luta pela retomada dos territórios tradicionais, buscando ampliar seus territórios como forma de assegurar e manter o *ethos* Terena de ser e viver, de estar no mundo e com o mundo.

⁴⁶ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Quadro 01 – Terras indígenas Terena em Mato Grosso do Sul

TERRAS INDÍGENAS (T.I) TERENA EM MATO GROSSO DO SUL			
Terra Indígena	Extensão (Há)	Situação fundiária	População
T.I. Água Limpa	Não informado (em identificação)	Em identificação	223
T.I. Aldeinha	4	Revisão	97
T.I. Buriti	17.200	Identificada e aprovada pela FUNAI	1.875
T.I. Cachoeirinha	36.288	Em processo: limites declarados pela FUNAI	2.620
T.I. Lalima	3.100	Homologada	1.213
T.I. Limão Verde	5.377	Homologada	669
T.I. Nioaque	3.029	Homologada	1.782
D.I. Nossa Senhora de Fátima	100	Encaminhada como RI/ registrada como Dominial	
T.I. Pilad Rebuá	208	Homologada	1.664
T.I. Taunay-Ipegue	33.900	Em processo: relatório aprovado e publicado pela FUNAI	3.465
T.I. Buritizinho	10	Homologada	244

Fonte: Instituto Socioambiental (2011)

Ao analisar o processo de territorialização protagonizado pelos Terena e que expressa a resistência deles ao padrão imposto pelo regime tutelar, Ferreira (2007) verificou que os processos de ocupação combinam quatro categorias de luta política: ocupação de terras, sequestros, bloqueios de estradas e rodovias e ocupação de prédios públicos. “A categoria ‘retomada’ é utilizada para designar a ação de entrada ou ocupação dos índios nas terras que eles reivindicam como tradicionais” (FERREIRA, 2007, p. 106).

No processo de organização e luta pela retomada do que consideram seus territórios tradicionais, os Terena da Terra Indígena Buriti, localizada no município sul-mato-grossense de Dois Irmãos do Buriti, foram os primeiros a se organizar. Posteriormente, os Terena das terras indígenas Taunay/Ipegue em Aquidauana e Cachoeirinha em Miranda vêm se mobilizando no mesmo sentido. Nos últimos 20 anos, essa luta dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul tem se intensificado a cada dia. A demora por parte do governo federal em

apresentar soluções concretas para ambas as partes envolvidas, indígenas e fazendeiros, contribui para aumentar a tensão e a violência na região, o que tem resultado na morte de inúmeras lideranças indígenas⁴⁷.

Oliveira (1976) e Bittencourt e Ladeira (2000), buscando estabelecer uma periodização que permita evidenciar rupturas na trajetória histórica vivida pelos Terena, referem-se ao primeiro momento da história do povo Terena em terras sul-mato-grossense como “os tempos antigos”, período que compreende dois eventos marcantes para os grupos Xané/Guaná: a saída do Êxiva e a guerra com o Paraguai.

O segundo momento é denominado “os tempos da servidão”, que compreende o pós-guerra com o Paraguai e a reorganização do espaço territorial na zona de conflito e se estende à criação das primeiras reservas no início do século XX. Com a construção das Linhas Telegráficas pela Comissão Rondon e da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil teve início o processo de delimitação e demarcação das primeiras reservas Terena, caracterizando um terceiro momento que corresponde aos “tempos atuais” na história do povo Terena e se constitui num novo processo de territorialização, ou seja, novo processo de reorganização social, cultural e histórica vivida pelo grupo.

Compartilhando da cronologia apresentada por Oliveira e Bittencourt e Ladeira, Miranda (2006) acrescenta um quarto período na história do povo Terena, identificado por ele como “tempo do despertar”, marcado pela:

[...] inserção dos Terena nos espaços que antes não eram por eles ocupados na economia regional, por exercerem cargos públicos, como profissionais liberais, como professores nas escolas de suas aldeias, e pela presença dos jovens Terena nas universidades tentando compreender a ciência dos não-índios e a partir do diálogo traçarem novas formas de sobrevivência sócio-cultural e fortalecimento identitário (MIRANDA, 2006, p. 35).

O curioso quanto à periodização estabelecida por alguns autores para se compreender a história do povo Terena é que se trata de uma construção que não corresponde à maneira como os Terena pensam sua trajetória histórica e temporal. No entanto, alguns pesquisadores Terena têm se apropriado dessa periodização sem problematizar essa forma de apropriação da

⁴⁷ Entre as lideranças indígenas brutalmente assassinadas em Mato Grosso do Sul, um caso que teve repercussão internacional, tamanha atrocidade, foi o assassinato do índio Guarani Marçal de Souza em 1983, três anos após ter ele ousado, durante a recepção ao Papa João Paulo II em 1980, dizer que essa terra, em que vossa santidade estava pisando, havia sido roubada dos indígenas que aqui viviam, e que, no entanto, essa história não era contada.

categoria de tempo histórico para, de certa forma, enquadrar suas experiência e vivências num tempo cronológico linear.

Ao pontuar a diversidade de situações em que os Terena se encontram envolvidos, Miranda (2006) e Azanha (2005) afirmam que eles vivem contextos sociais e históricos distintos na atualidade, como os da aldeia, da cidade, do trabalho nas fazendas, do trabalho nas usinas de corte de cana-de-açúcar e o do trabalho nas carvoarias. Azanha (2005) analisa que, em razão desses diferentes contextos, a autodenominação Terena se aplica hoje a todos que se reconhecem e são reconhecidos como tal, mas acentua que esse reconhecimento é feito bilateralmente:

Além da filiação os Terena possuem um outro critério para marcar o reconhecimento da identidade Terena: o compartilhar da solidariedade étnica — isto quer dizer que, mesmo que uma pessoa filha de Terena resida há anos em um ambiente extra-aldeia (nas fazendas da região ou na cidade) ele deve ser solidário com seu povo se quiser ser reconhecido como Terena; daí se deduz que o haver nascido em uma aldeia Terena não é condição necessária para o reconhecimento da identidade étnica Terena (AZANHA, 2005, p. 61).

O reconhecimento da identidade Terena perante o grupo implica manter vínculos, em estar presente em alguns momentos, participando das atividades realizadas nas aldeias e compartilhando da solidariedade étnica. Quando um Terena deixa de manter vínculos com seu grupo de origem, é comum ouvir dos próprios Terena a seguinte afirmação: “aquele não é mais Terena, deixou de ser, agora pertence ao mundo dos não-índios, dos purútuye” (Roda de conversa realizada em 10/11/2010).

Os critérios da autoidentificação ou do pertencimento étnico adotados pelos Terena se aproximam das considerações de Barth (1969, p. 11), que define grupos étnicos “[...] como formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem”.

O critério da autoidentificação étnica ou do pertencimento apresentado por Barth trouxe inúmeras contribuições ao se contrapor ao critério racial — adotado anteriormente, que entendia que grupos indígenas seriam aqueles de descendentes “puros” de povos pré-colombianos — e ampliar o critério cultural para definir se uma comunidade é indígena ou não, entendendo que a cultura é dinâmica e permanentemente ressignificada. Nesse sentido, Cunha (1986) afirma que a cultura, ao invés de ser o pressuposto de um grupo étnico, deve ser

entendida como sendo um produto dele, pois está em constante processo de ressignificação e reelaboração.

Considerando o critério vigente, o do pertencimento ou da autoidentificação, utilizado para definir grupos étnicos, questiona-se: Quem é Terena? Terena é aquele que se identifica como Terena e é identificado como sendo Terena pelos Terena, não importando se vive na aldeia ou na cidade ou se domina as ferramentas e os códigos da sociedade envolvente não-indígena, pois o grupo possui critérios para o reconhecimento dessa identidade. A eles compete dizer quem é e quem não é Terena.

Vivendo em contextos de interculturalidade, os Terena concebem novas formas de atuação perante as mudanças que lhes são apresentadas, ressignificando suas práticas culturais e, como enfatiza Certeau (1994), *inventam o cotidiano*. Ao se apropriarem de espaços, usos e objetos, operam uma terenização⁴⁸ de acordo com seus interesses, necessidades e a seu modo, sem, contudo, deixar de ser Terena. No cotidiano de suas aldeias, criam estratégias, legitimam o pertencimento étnico e resistem às tentativas de anulação identitária por parte dos que tentam negar direitos assegurados aos indígenas, principalmente o direito aos seus territórios tradicionais.

Ao participar do dia a dia das aldeias e me inserir nas práticas do cotidiano indígena, no interior de uma vida coletiva que antecede a escola, pude identificar e compreender como os Terena entre si ensinam, aprendem e recriam sua própria cultura e suas relações com o outro e com o mundo. Nos diferentes tempos/espaços do viver diário da cultura, a tradição oral mobiliza e faz circular o conhecimento entre as gerações. Segundo Meliá (1979, p. 12), “[...] a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos”.

Identificadas algumas práticas sociais por meio das quais os Terena se educam no cotidiano de suas aldeias, recorro às contribuições oferecidas por Meliá (1979), que reconhece existir, nas comunidades indígenas, três atores principais da educação: 1- a economia como elemento pedagógico; 2- a casa como espaço educativo doméstico; 3- a religião como concentração simbólica dos mitos e dos rituais, a fim de compreender os atores principais da educação Terena, observando-se suas especificidades e particularidades.

⁴⁸ Por terenização compreende-se as apropriações feitas pelos Terena de determinadas práticas e códigos culturais ao seu modo.

2.2 – Vida econômica: o mato, a roça, a coleta

Dizendo de si, do seu jeito de ser e estar no mundo e com o mundo, os Terena se definem como sendo um povo *thae poké`e*, isto é, um povo que vive da terra. A terra que os alimenta, gera e transmite saberes, resguarda suas memórias e identidade. Enfatizam sempre a importância da agricultura para a reprodução e manutenção do grupo. Afirmam que nas aldeias a luta de todos os dias é com o *kavâne*, ou seja, com as roças de onde tiram o alimento para o sustento das suas famílias e das suas crianças. Nas roças produzem os alimentos básicos que fazem parte da dieta tradicional, destacando-se mandioca, feijão, abóbora e milho (fotografia 11).

Fotografia 11 – Roça Terena com plantação de milho



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Ao pontuarem as relações estabelecidas em torno do cultivo da terra, dizem os mais antigos que também plantavam muito arroz, mas que nos últimos anos, devido às mudanças climáticas e ambientais provocadas pela interferência do ser humano na natureza, tem feito muito calor na região e não conseguem mais realizar esse cultivo. Afirmam que “antigamente a plantação era em fartura, tinha muita abóbora, muito milho, muito arroz e feijão. A gente comprava pouca mercadoria de fora, da cidade” (Roda de conversa realizada em 18/07/2010 na aldeia Água Branca).

Além dos produtos das roças, nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, nos quintais localizados nos fundos de cada unidade habitacional, encontram-se os pomares

com grande variedade de frutas: manga, acerola, laranja, banana, limão, mamão, goiaba, jabuticaba, tamarindo, fruta-do-conde, romã, tarumã e caju⁴⁹. A coleta de produtos da mata complementa a dieta tradicional, na qual se destacam as frutas silvestres: guavira, araçá, bocaiúva, araticum e as castanhas que são extraídas de algumas palmeiras típicas da região. Também se dedicam à extração do palmito e do mel — este muito apreciado pelos Terena. Em relação à coleta dos produtos da mata, enfatizam os anciãos que “o Terena só retira da mata o que ele realmente necessita” (Roda de conversa realizada em 18/07/2011).

Os produtos das roças e dos pomares que cada família cultiva, assim como os coletados na mata, destinam-se ao consumo da própria comunidade, garantem o abastecimento das aldeias e o excedente é vendido na cidade. Nas aldeias Terena, grande parte do tempo é dedicada aos cuidados com as roças: derrubada, queima e coivara. As atividades agrícolas conferem unidade ao grupo. Quando falam da relação com o meio ambiente, com a terra, o plantar, rememoram um tempo de fartura em que a roça produzia muito e não precisavam comprar quase nada na cidade. De acordo com os Terena, naquele tempo só compravam o que não conseguiam tirar da terra e consumiam muito as comidas típicas, como farinha, *híhi*, *pôreo*, *lapêpe*, que atualmente não fazem mais parte da alimentação de seus filhos. Lembram que só usavam remédios do mato (raizadas) e que tinha muita caça e peixe em abundância.

Ao comentar sobre as mudanças nos hábitos alimentares, os indígenas revelam que cada dia está mais difícil encontrar a caça e o peixe. Demonstram preocupação com os desmatamentos, queimadas e alterações climáticas, bem como com o uso incorreto dos recursos hídricos que tem provocado alterações nas relações que sempre mantiveram com o meio onde vivem. Entendem que esse conjunto de fatores tem prejudicado a produção das aldeias, como enfatizou um senhor Terena de 45 anos durante uma roda de conversa:

Se você vai plantar feijão quase não nasce, planta arroz também é difícil nascer, tudo isso por causa do clima, o sol está muito forte, coisa que antigamente não era assim, a plantação era em fartura, muita abóbora, muito milho, muito arroz, feijão; a gente comprava pouca mercadoria de fora, da cidade (Roda de conversa realizada em 14/07/2010).

⁴⁹ Em relação ao caju, algumas mulheres Terena consideram essa fruta perigosa. Relataram que uma criança, após ter comido caju, começou a sentir fortes dores na barriga e morreu. Desde esse triste episódio, alertam as crianças para não comerem essa fruta.

Sobre o modo de avaliar as mudanças nas condições de vida e de trabalho em suas aldeias, os Terena fazem referência ao uso de um critério semelhante ao apresentado por Brandão (1983) em relação ao trabalhador rural. Ambos costumam estabelecer um confronto entre “os dias de hoje” e um período anterior que remonta ao “tempo antigo”.

O “tempo de antigamente” é compreendido pelos Terena como uma época de fartura na produção das roças, de solo fértil e de condições climáticas que garantiam boas colheitas. Já “nesse tempo de agora” são muitas as dificuldades enfrentadas para que possam assegurar a subsistências de suas famílias. Os desmatamentos, as queimadas, as alterações climáticas, o enfraquecimento do solo, o desvio dos cursos d’água, a diminuição da caça e da pesca e a ausência prolongada de algumas famílias em trabalhos nas fazendas da região ou no corte de cana têm afastado os homens, principalmente os mais jovens, dos trabalhos agrícolas, interferindo na produção das aldeias.

Nesse contexto, algumas mudanças impostas de fora para dentro das aldeias preocupam as lideranças indígenas e têm modificado a maneira do Terena viver e de se relacionar com o meio ambiente. Essa constatação vai ao encontro do que pontua Dussel (2003) sobre a necessidade e a urgência de uma “ética ecológica” como possibilidade e condição de sobrevivência de todos os seres vivos na Terra. Para o autor, essa ética deve estar fundamentada “[...] no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos: dos pobres do presente e das gerações futuras, que herdarão, se não adquirirem uma consciência pronta e global, uma terra morta” (DUSSEL, 2003, p. 23).

Sobre os argumentos de Dussel (2003), entendo que os Terena possuem essa consciência. Nas rodas de conversa eram enfáticos ao afirmarem que: “se não cuidarmos da natureza nossos filhos, nossos netos e todas as futuras gerações vão sofrer muito”. Importa ressaltar que cuidar do meio ambiente deve ser uma preocupação de todos.

Num dos momentos, entre os muitos em que nos reunimos nas rodas de conversa, obtive de um senhor que é uma liderança na Água Branca, uma síntese de como é viver na aldeia hoje e que também revela preocupação em relação às mudanças que têm impactado a região nos últimos 50 anos e comprometido a produção das roças, principal fonte de sustento para as famílias Terena:

Quando eu reúno meus filhos começo a relatar para eles: Primeiro aqui era tudo mato, não tinha energia elétrica, nossos pais trabalhavam nas roças, antes o clima era favorável, plantava-se muito arroz, abóbora, feijão [...] Hoje já não planta muito, o clima não ajuda e também falta espaço, falta terra. Hoje não temos condições de viver só da lavoura, porque as condições climáticas não ajudam, mais ainda plantamos algumas coisas como a mandioca, a abóbora, o milho, o feijão miúdo [fotografia 12] O plantar é responsabilidade do pai da família, como pai de família que deve sustentar seus filhos com seu trabalho e com os recursos que a natureza oferece sem destruir o meio ambiente (Roda de conversa realizada em 14/07/2010 na aldeia Água Branca).

Fotografia 12 – Roça Terena com plantação de feijão



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Essas afirmações podem parecer contraditórias quando se leva em consideração que as aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue estão localizadas no ecossistema que compreende parte do Pantanal sul-mato-grossense — região conhecida internacionalmente como sendo uma área de elevado grau de conservação ambiental e de grande diversidade: aproximadamente 1.700 espécies vegetais, 322 espécies de aves, mais de 260 espécies de peixes, cerca de 80 espécies de mamíferos, dezenas de espécies de répteis e anfíbios.

Entretanto, os Terena afirmam que a cada dia está mais difícil encontrar a caça e também o peixe. Dizem que as alterações nos padrões históricos de ocupação territorial, assim como as mudanças no modo de produção tradicional, têm dificultado a absorção econômica de todos em suas próprias comunidades, como pontuou dona Figênia:

As famílias Terena, elas vivem da agricultura, mais é muito pouca coisa. Hoje você planta, planta, planta [...]. Às vezes você colhe às vezes não por causa do tempo. [...] não é mais como era antigamente, que você joga a semente no chão que você vai colher. Hoje não, você pode se matar de trabalhar, do jeito que está o tempo, o clima já não ajuda mais nada. Eu vejo assim (Roda de conversa realizada em 15/07/2010).

Esse tempo de fartura na produção das roças, destacado nas rodas de conversa, não ultrapassa cinco décadas. Os indígenas apontam o desequilíbrio ambiental como fruto das queimadas, os desmatamentos e as secas prolongadas que têm atingido a região nos últimos anos. Uma anciã foi enfática ao afirmar que, antigamente:

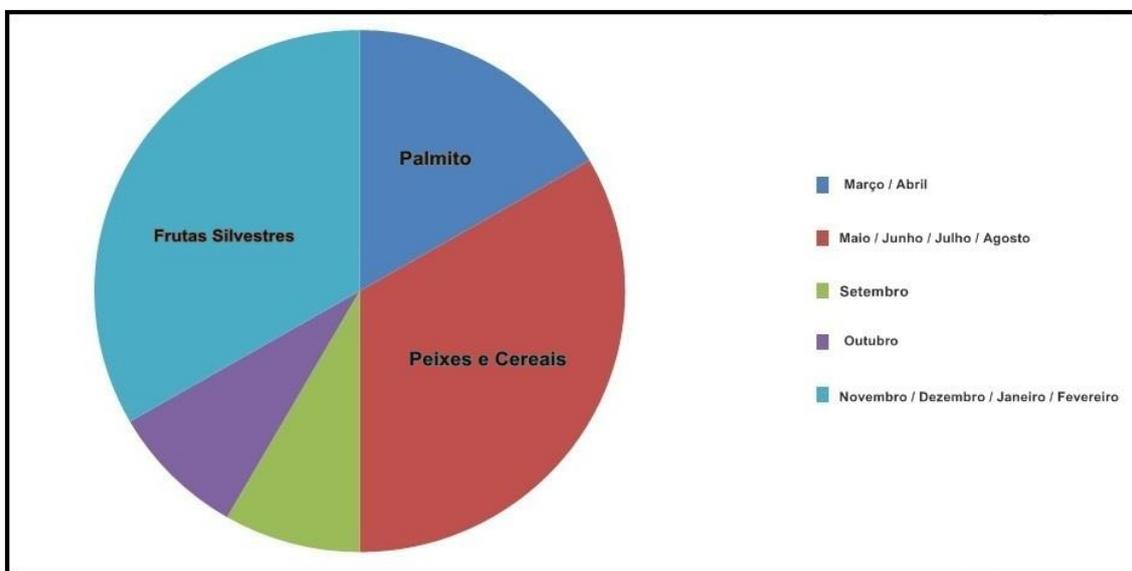
As famílias trabalhavam muito na lavoura, plantavam, colhiam, no meu caso quando a minha saúde ainda era boa eu trabalhava muito na roça, hoje não tenho muita saúde e isso me prejudicou muito em exercer esse trabalho, essa função. Trabalhava dentro de casa, cozinhava, lavava, ao mesmo tempo ia para a roça trabalhar, eu conseguia exercer essas funções, hoje já não consigo mais trabalhar, a diabetes acabou com a minha saúde. [...] Hoje as aves atacam muito as plantações, você planta o milho e as próprias aves comem, acredito que é por causa dos desmatamentos, as aves não têm mais seus ambientes e elas começam a vir atacar as roças, isso prejudica muito as colheitas (Roda de conversa realizada em 15/07/2010 realizada na aldeia Água Branca).

No que se refere à produção de suas roças, acrescentam que a ausência prolongada de algumas famílias em trabalhos nas fazendas ou no corte de cana tem contribuído para afastá-los, dos trabalhos agrícolas. Consideram ainda que, com o aumento populacional vivido pelo grupo nos últimos 50 anos, o lugar destinado para fazer as roças tem se tornado insuficiente, fazendo com que muitos tenham que deixar temporariamente a aldeia em busca de alternativas de sobrevivência. Entendem que esse fato justifica, legitima e fortalece a luta dos Terena pela retomada dos seus territórios tradicionais. Ao lembrar-se dessa época uma senhora Terena, sentada junto de seu marido e de 3 netos enfatizou que:

Quando meu avô ainda era vivo ele plantava muito, fazia muita lavoura, era uma forma de subsistência da família. Era muito comum na época, muitas famílias cultivavam a agricultura. Isso começou a se modificar com o trabalho nas usinas de corte de cana-de-açúcar, que as pessoas começaram a trabalhar mais fora no corte de cana do que a cultivar a agricultura. Hoje algumas pessoas sobrevivem trabalhando de changas, trabalhando na fazenda, tirando postes para fazer cerca [...] muitos voltaram a plantar, no entanto a terra é insuficiente para a população sobreviver só da agricultura e por falta de terra teve início o movimento pela retomada do território tradicional, buscando ampliar a área (Roda de conversa realizada em 18/07/2010).

De acordo com Carvalho (1979), as atividades econômicas que interferem nas relações que os Terena estabelecem com o mato, a roça e a coleta persistem e variam conforme a época do ano (ver gráfico 01). Março e abril são os meses dedicados à colheita e ao consumo do palmito. De maio a agosto se destaca o consumo de peixes e cereais, enquanto de novembro a fevereiro predomina a ingestão das frutas silvestres, como a guavira, por exemplo.

Gráfico 01 – Ciclo de subsistência agrícola dos Terena



Fonte: Carvalho (1979)

Quanto ao ciclo de subsistência dos Terena, os trabalhos relacionados ao plantio e à coleta de frutos da mata muitas vezes se chocam com as atividades escolares, visto que as escolas indígenas de Aquidauana devem obedecer o calendário estabelecido para a rede municipal de ensino, o que costuma refletir na falta às aulas dos alunos indígenas durante determinados períodos do ano nos quais eles se envolvem com as atividades ligadas à subsistência do grupo.

Numa conversa com a amiga Lindomar, enquanto almoçávamos e refletíamos sobre nossas pesquisas, ela me relatou que certa vez na Escola Francisco Farias, na aldeia Água Branca, um pai foi questionado sobre as faltas de seus filhos à escola. Indagado sobre o motivo das faltas, o pai explicou que as crianças precisavam catar guavira. Ao ouvir do diretor da escola que as crianças deveriam estar na escola e não catando guavira, o pai fez uma longa reflexão e respondeu que escola tem todos os dias, mas a guavira não, só dava naquela época do ano.

Ao apresentar a síntese de uma reunião ocorrida em Campo Grande (MS) entre 13 e 15 de maio de 2003, da qual participaram 27 lideranças indígenas representantes dos povos Guarani, Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kinikinau, Ofayé e Terena, e que se transformou em documento⁵⁰, Verdum e Moreira (2005) relatam que, entre os principais problemas em relação aos territórios indígena, as lideranças presentes apontaram que o processo demarcatório está incompleto — situação que tem contribuído para aumentar a tensão e a pressão por parte de pecuaristas e plantadores de soja e de cana-de-açúcar que desejam expandir e ampliar as áreas de produção, adentrando os territórios indígenas.

Nessa reunião, as lideranças consideraram importante especificar algumas situações, como, por exemplo, no caso dos Kadiwéu, os arrendamentos de suas terras para produtores não-indígenas. Esse grupo necessita de uma política específica. Entre os Kaiowá, os territórios demarcados são insuficientes para a população. Em razão da falta de perspectivas, o alcoolismo vem crescendo nas aldeias, paralelamente a outros problemas como os casos de desnutrição infantil e de suicídios. O que apontam para a necessidade de políticas de ampliação, fiscalização e proteção dos territórios indígenas em Mato Grosso do Sul que incluam a participação dos indígenas como protagonistas das ações no sentido de que, partindo de suas experiências e vivências, possam contribuir para sanar parte dos problemas.

Ao abordar a utilização da mão de obra indígena Terena contratada por empresas para o trabalho nos canaviais do estado, Gonçalves (2010)⁵¹ relata que as fases do trabalho nos canaviais ocorrem durante o ano inteiro, com destaque para a época do corte de mudas para o plantio e a safra, que envolve o corte da cana queimada para a produção do álcool e fabricação do açúcar. Decorrente dessas atividades, os homens ficam longe das aldeias por muito tempo.

O autor descreve as péssimas condições oferecidas aos trabalhadores indígenas nos canaviais: alojamentos insalubres com infiltrações e rachadura nas paredes, não dispondo de armários para que pudessem guardar seus pertences, ficando roupas e calçados espalhados pelo chão ou pendurados pelas janelas e portas; banheiros extremamente precários; falta de água que os obrigava a tomar banho em uma represa a cinco quilômetros do alojamento; o

⁵⁰ O documento final desse encontro, intitulado “Proposta de Política Nacional de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável para os Povos Indígenas”, foi entregue ao Congresso Nacional em 27 de novembro de 2003, em audiência pública realizada pela Comissão de Agricultura e Política Rural da Câmara dos Deputados, e a uma comissão formada por representantes indígenas e técnicos de órgãos governamentais na Secretaria Geral da Presidência da República.

⁵¹ O autor é um jovem Terena da aldeia Ipegue que trabalhou nas usinas de corte de cana-de-açúcar.

transporte dos trabalhadores até os canaviais oferecia risco à vida pela falta de segurança e manutenção dos ônibus.

No que diz respeito à alimentação, Gonçalves (2010) afirma que as empresas contratantes serviam marmitas muitas vezes estragadas e que, na maioria das vezes, os trabalhadores almoçavam sentados no chão, sob o sol, dada a inexistência de sombras nos locais de cultivo de cana. Para se ter uma dimensão do sofrimento enfrentado pelos indígenas nos canaviais, no Mato Grosso do Sul a temperatura média anual, nos últimos anos, tem se mantido entre 35 e 40 graus, podendo ser mais alta nos canaviais por causa das queimadas feitas para limpar a área.

Tamanhas são as desumanidades praticadas contra os trabalhadores indígenas nos canaviais que, nos últimos anos, tais brutalidades têm mobilizado não só o Ministério Público Federal, que tem tomado algumas medidas, buscando impedir essa prática, mas também diferentes setores da sociedade civil, inclusive a imprensa. Inúmeras têm sido as denúncias vinculadas nos jornais, rádios e emissoras de televisão mostrando a precariedade vivida pelos indígenas nos canaviais do estado, mobilizando a opinião pública e exigindo providências.

Ao abordar os processos de exclusão vividos por grande parte da população indígena em Mato Grosso do Sul, Wenceslau e Gonçalves (2011) propõem pensar que o conceito de marginalidade indígena pode ser traduzido pelo sofrimento e abandono em que vivem. Essa situação resulta da falta de terra para a produção de alimentos e da diminuição da caça e da pesca em suas áreas — condição que os empurra para o trabalho fora das aldeias e/ou reservas, que pode ser nos canaviais e nas carvoarias.

Vivendo em situação de marginalidade e impossibilitados de garantir a subsistência de suas famílias, afirmam Wenceslau e Gonçalves (2011) que muitos indígenas têm convivido cada vez mais com sentimentos que, segundo as autoras, até então lhes eram desconhecidos, tais como amargura e depressão, aos quais acrescento fome, desnutrição infantil, suicídios e aumento da violência entre eles, principalmente entre os Guarani e Kaiowá.

Como um povo inteiro pode pensar, viver e prosseguir num mundo onde o seu pensar é sobreposto e indiscutível perante o pensar Ocidental? O desaparecimento dos animais, a solidão espiritual do homem fazem com que se perceba que a terra sem preservação fere também aqueles que virão e poderiam estar amando a terra e fazendo-a alimentar seu povo (WENCESLAU; GONÇALVES, 2011, p. 19).

Durante o período de trabalho fora das aldeias e/ou reservas, tanto nas carvoarias como nos canaviais, longe do aconchego das famílias, os Terena, assim como todos os

indígenas contratados por essas empresas, ficam expostos a todo tipo de riscos à saúde e à própria vida. Como descrito por Gonçalves (2010), os alojamentos são insalubres e não permitem o descanso necessário após um dia de trabalho; a alimentação servida é de péssima qualidade e muitas vezes estragada; os acidentes com os ônibus que transportam os trabalhadores indígenas são constantes pela falta de manutenção; os envolvimento em brigas em decorrência do consumo de bebidas alcoólicas e as jornadas de trabalho exaustivas, em temperaturas muito altas, têm acarretado mortes de trabalhadores indígenas.

Outro problema associado à utilização da mão de obra indígena nos canaviais (fotografia 13) é o afastamento de jovens Terena de suas famílias, das práticas agrícolas e também da escola.

Fotografia 13 – Jovens Terena trabalhando no corte de cana-de-açúcar



Fonte: Anderson Gonçalves da Silva

Como professora nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue, presenciei essa triste realidade, ou seja, o abandono da escola pelos meninos com idade entre 15 e 16 anos que vão trabalhar nos canaviais. Também acompanhei o drama e o desespero vivido por algumas famílias preocupadas com essa situação.

Nas reuniões de pais e mestres, as famílias pediam sempre a ajuda dos professores para que pudéssemos conversar com os jovens e fazê-los compreender que o melhor para eles era permanecer na aldeia, junto com suas famílias e frequentando a escola. Infelizmente, nem sempre conseguíamos conscientizá-los nesse sentido. A cada ano nos deparávamos com o

problema e perdíamos muitos jovens Terena para o trabalho nos canaviais. Quando retornavam para as aldeias, na maioria das vezes não se interessavam mais pela escola. Longe das famílias, esses jovens costumavam fazer uso de bebidas alcoólicas, muitos se tornando dependentes. Ao regressarem, passavam a perambular pelas aldeias, geralmente embriagados, envolvendo-se em brigas e causando problemas. Parece-me que a estratégia de oferecer bebidas alcoólicas para os Terena, como apontou Oliveira (1976), tem sido uma prática que nunca deixou de existir no estado de Mato Grosso do Sul.

No conjunto das práticas vivenciadas no cotidiano das aldeias Terena, as agrícolas proporcionam ao grupo o sentimento de pertencimento étnico, imprimem ritmo às aldeias, garantem a subsistência das famílias e conferem fator identitário. Os indígenas costumam falar, com muito orgulho: “sou índio Terena porque nunca deixei de cultivar minha roça, de plantar na terra” (Roda de conversa realizada em 19/07/2010).

As atividades agrícolas articulam e transmitem um conjunto de processos educativos sobre o meio ambiente que envolve aspectos relacionados ao clima, solo, período de chuvas e secas do Pantanal. Além das condições ambientais, é exigido conhecimento das técnicas de preparo do solo para o plantio, dos cuidados diários com as plantações, sobre o período da colheita, as condições em que devem ser armazenadas as sementes ou mudas, como as ramas de mandioca, para garantir a próxima colheita. Nas aldeias as famílias estão sempre “cuidando das roças” — esta é a maneira carinhosa com que se referem às práticas agrícolas. Cuidar das roças se articula a várias dimensões da vida social, política, econômica, religiosa e cultural, e faz circular uma série de conhecimentos da educação indígena, pela qual se ensina e se aprende através das atividades cotidianas e que poderia ressignificar a escola.

Em relação às práticas agrícolas, durante uma roda de conversa, uma anciã Terena de 98 anos revelou certa preocupação com o fato de os jovens não se interessarem tanto pela atividade: “Há a roça! Os jovens hoje não querem mais pegar na enxada, acredito que eles estão mais interessados em estudar, antigamente passavam o dia trabalhando na roça” (Roda de conversa realizada em 17/07/2010 na aldeia Água Branca).

A constatação da anciã vai ao encontro do que tem pontuado D’Angelis (2012) no que diz respeito às possíveis interferências da escola na educação indígena, principalmente entre os mais jovens que, “ao se identificarem com os valores propostos pela escola, passam a recusar os valores de seu grupo tradicional. Muitos negam-se a acompanhar os pais na sua roça e executar trabalhos que sempre foram tarefas de pessoas da sua idade” (D’ANGELIS, 2012, p. 124-125). O autor argumenta que, nesses casos, a evasão escolar, que se verifica em

algumas comunidades indígenas, não consiste num problema, mas sim numa forma de resistência ao que se vem chamando de “ditadura da escola”.

Outra preocupação presente nas falas dessa anciã Terena está relacionada com a introdução do trator e outros implementos agrícolas nas aldeias. De acordo com sua avaliação, é inegável que o trator ajuda muito, pois a rapidez com que o solo é arado e gradeado com a utilização desse veículo não se compara ao trabalho realizado manualmente com a enxada. Por outro lado, teme que cada vez menos os jovens Terena se interessem e saibam trabalhar com a terra. Para ela, a dependência em relação ao trator é um aspecto perigoso. Após ter feito várias considerações sobre as práticas agrícolas, a anciã afirmou que, “com a chegada do trator na aldeia, o trabalho que antes era das famílias, agora é feito por uma pessoa que não precisa saber trabalhar com a terra, e sim dirigir o trator” (Roda de conversa realizada em 19/07/2010).

Ao confrontar as considerações feitas pela anciã Terena com o que pensam os mais jovens em relação às práticas agrícolas e à presença de máquinas e implementos agrícolas nas aldeias, observei algumas divergências. Assim comentou uma jovem de 32 anos que atualmente trabalha como secretária na escola Francisco Farias na água Branca:

A economia continua do mesmo jeito, não tem emprego, para trabalhar tem que sair da aldeia. A família Terena sobrevive da lavoura da colheita, agora se mandam investimento, máquinas para trabalhar, adubo, sementes. Agora as famílias trabalham somente para o sustento delas. Se tivesse trabalho assalariado dentro da aldeia seria melhor (Roda de conversa realizada em 16/07/2010).

Sobre a compreensão da economia como elemento pedagógico, Meliá (1979) acentua que esse exercício implica entender como, em diferentes culturas, circulam os bens, como são os modos de produção e de troca utilizados pelo grupo e quais relações sociais decorrem dessas interações. Nesse sentido, as reflexões apresentadas pela anciã Terena permitem compreender que a introdução do trator nas aldeias, para a realização das atividades agrícolas, tem contribuído para desarticular um conjunto de relações sociais estabelecidas entre os membros das famílias durante o trabalho nas roças. Essa interferência faz com que a transmissão de uma série de conhecimentos dos mais velhos para as crianças e os jovens, durante a realização dessa prática, acabe ficando, de certa forma, comprometida.

O trabalho nas roças envolve momentos de sociabilidades em que se exercita a solidariedade étnica; por isso deve reunir todos os membros da família, inclusive as crianças. No horário em que não estão na escola, as crianças Terena estão com seus pais ou avós

cuidando das roças. Assim, desde pequenas, de forma lúdica, brincando de trabalhar, são inseridas nas práticas agrícolas que garantem a subsistência das aldeias. Cuidar das roças se traduz em algo mais significativo do que simplesmente produzir alimentos; significa, como enfatiza Muñoz (2003), uma prática que implica cuidar e respeitar a vida que cresce, assim como crescem as crianças na aldeia. E por permitir a articulação com os saberes da memória ancestral, o trabalho nas roças assume o caráter de sagrado.

Quanto à caça e a pesca, muitas vezes têm sido realizadas fora da área indígena, nas fazendas vizinhas, o que inclusive tem gerado conflitos entre os Terena e os fazendeiros. Para complementar a dieta tradicional, os indígenas se dedicam ainda à criação de algumas cabeças de gado e outros animais como galinhas, patos e porcos. Em uma conversa com um professor Terena nos revelou preocupação quanto à subsistência na aldeia.

Outra coisa que eu queria falar é sobre a sustentabilidade, é que a lavoura tem muita sustentação para nós, só que hoje a gente não produz quase nada já dá pouca coisa, arroz ninguém planta mais porque o clima não ajuda, a terra não é mais apropriada para isso. Vamos ter que procurar outra forma de cultura, procurar uma alternativa de sobrevivência, uns vão fazer granja, outros fazer hortas procurando sobreviver, criando animais como galinhas, bovinos porque não podemos mais viver só de lavoura, temos que procurar alternativas de sobrevivência (Roda de conversa realizada em 16/07/2010).

Os Terena e demais povos indígenas têm reivindicado o reconhecimento, por parte dos órgãos governamentais, dos conhecimentos que possuem sobre a biodiversidade da fauna e da flora da região pantaneira e solicitado fomento e apoio a projetos pensados por eles de reflorestamento de suas áreas que possam ser pensados a partir da escola. Cobram incentivos para a realização de programas de formação de agentes ambientais e agroflorestais indígenas, solicitam a criação de viveiros com as principais espécies nativas e medicinais que estão ameaçadas de extinção e reivindicam apoio técnico para que possam desenvolver a piscicultura em açudes ou tanques como alternativa alimentar⁵², dada a dificuldade de encontrar peixe nos poucos lugares que ainda podem pescar em paz.

⁵² Entre as políticas governamentais que têm sido inseridas em comunidades indígenas por meio de linha de ação de crédito à agricultura familiar, destacam-se o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que começou a ser desenvolvido em 1997, na linha de ação da Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), e o Programa de Apoio às Atividades Produtivas e Agropecuárias em Terras Indígenas. Na ocasião foram contemplados 11 projetos-piloto em nove estados, sendo dois projetos no Mato Grosso do Sul: um com os Terena em seis comunidades e outro com os Guarani e Kaiowá em seis comunidades. O programa seria desenvolvido em três etapas num período de três anos consecutivos de apoio, no final dos quais as comunidades deveriam estar aptas à autogestão dos projetos. A crítica que se faz a essas iniciativas incide na falta de formação acadêmica e de experiência por parte da equipe técnica no trato com a questão indígena. O fato é que desde 2000 não existem informações confiáveis sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento dos 11 projetos-piloto, mas, pelo que tudo indica, tais projetos parecem ter sido abandonados antes mesmo de serem finalizados. Ver

Em relação ao desenvolvimento de projetos na Terra Indígena Taunay/Ipegue, Baltazar (2010, p. 12)⁵³ constatou que na década de 1980 as aldeias foram contempladas com uma série de iniciativas, tais como instalação de padarias e bicicletarias, uso de tratores e implementos agrícolas e criação de agroindústria para fabricação de rapadura e farinha. No entanto, todas essas ações não prosperaram e resultaram em fracasso, o que evidencia que os projetos que são trazidos de fora para dentro das aldeias não têm apresentado resultados positivos, porque muitos não são do interesse da comunidade, não valorizam seus saberes tradicionais ou não condizem com a realidade.

Refletindo sobre essa questão, Souza (2005, p. 135) considera que para se obter resultados positivos na realização de projetos em áreas indígenas é preciso respeitar a diversidade cultural dos grupos e permitir que estes sejam protagonistas na decisão, formulação, implementação e avaliação dos projetos que consideram viáveis para suas comunidades. Essa perspectiva, segundo o autor, tem sido denominada “etnodesenvolvimento” e a partir dela se busca compreender “a visão dos povos indígenas sobre sua história, seus valores, seus interesses e seus objetivos de futuro”, assegurando-lhes o direito de se reproduzirem como grupos sociais específicos e diferenciados, valorizando seus saberes tradicionais.

Entre as fontes de renda que têm considerável importância para os Terena, além da agricultura, destacam-se o artesanato, a cestaria e a cerâmica. O artesanato é praticado por todos nas aldeias: homens, mulheres e crianças. Confeccionam anéis de coco, brincos com penas de aves, colares e pulseiras com sementes das espécies nativas da região. Usam brincos, colares e demais adornos para se enfeitar, principalmente nos dias de festas, e também vendem na cidade. Fabricam arcos, flechas e lanças que podem ser usadas como armas durante as caçadas e também para vender. Na cestaria, produzem bolsas, abanicos e outros enfeites. Já a cerâmica é confeccionada somente pelas mulheres⁵⁴. Retirar a argila, limpar, peneirar, confeccionar, assar, decorar e comercializar as peças são tarefas femininas.

Outras fontes de renda de considerável importância são as aposentadorias e benefícios do governo, como Bolsa Família, Bolsa Escola, distribuição de cestas básicas e salário maternidade. Quanto às aposentarias, os Terena declaram que “há uma grande contribuição

SOUZA, Marcos Alves. O Pronaf e os povos indígenas. In: VERDUM, Ricardo (org). *Assistência técnica e financeira para o desenvolvimento indígena: possibilidades e desafios para políticas públicas*. Rio de Janeiro, 2005.

⁵³ O autor é professor Terena e pesquisador de sua história e cultura.

⁵⁴ Entre as sete aldeias que integram a Terra Indígena Taunay/Ipegue, somente nas aldeias Água Branca e Bananal tem sido realizada a confecção de cerâmica pelas mulheres. A escassez de argila nas demais aldeias tem impedido a realização dessa atividade.

dos aposentados dentro da família; antigamente quando não existia essa aposentadoria era muito difícil porque a família não tinha outra renda” (Roda de conversa realizada em 17/07/2010 na aldeia Água Branca). Cabe destacar que essa não é historicamente a função dos velhos dentro da cultura Terena.

2.3 – Vida familiar: a casa, o parentesco e a divisão das tarefas

Compreender a casa como espaço educativo doméstico e os elementos pedagógicos dessa educação, segundo Meliá (1979), implica observar suas características próprias, a complexidade que envolve as relações de parentesco, as regras e normas elaboradas e aceitas pelo grupo, as divisões de tarefas, as representações sociais, as narrativas que se conservam e os usos que se desenvolvem no interior desse espaço educativo. Algumas especificidades entre os Terena é que nesse modelo de educar: “os avós formam uma união para ajudar seus filhos. Em casa o casal Terena só fala na língua materna. Assim é o casal Terena dentro de casa, cuida dos filhos, prepara a comida” (Roda de conversa realizada em 16/07/2010).

A respeito das aldeias Terena tradicionais, Martins (2002 p. 64) descreve que elas eram formadas por grandes casas comunais, onde viviam em média dez famílias. No interior dessas casas havia uma divisão de trabalho em que cabia às mulheres as tarefas domésticas, a confecção da cerâmica, a fiação do algodão e de outras fibras vegetais e a semeadura das roças. Já a cestaria, a caça, a pesca e o preparo da terra para o plantio, de acordo com a divisão tradicional das tarefas adotada pelo grupo, eram atividades destinadas aos homens. Em relação à existência das grandes casas comunais citadas por alguns autores, não se pode afirmar que ainda existam, mas é possível encontrar, nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, algumas casas onde vivem até três gerações de uma mesma família, compondo um único núcleo familiar.

Ao se referir à divisão de trabalho entre os Terena, Silva (1949, p. 294) observa que esta se fundamenta no mito de criação, no qual “Yurikoyuvakai, os heróis gêmeos, dão aos homens os instrumentos de trabalho agrícola e as armas de guerra e, às mulheres, o fuso de fiar”. Atualmente essa divisão de trabalho parece não ser tão rígida, porém, alguns traços permanecem, como, por exemplo, a confecção da cerâmica que continua sendo tarefa feminina.

Quanto à divisão de trabalho no interior das casas e das famílias, durante as rodas de conversa as mulheres relataram que cabe a elas o ofício da cerâmica, grande parte das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos:

A gente faz o trabalho de casa, cuida dos filhos, tem que ter tempo de educar, tem que conversar, quando está doente você tem que estar ali junto. O homem nem tanto, ele quase não para em casa, tem que sair, também se ele não sair como que a gente vai viver, então é isso (Roda de conversa realizada em 14/07/2010).

Sobre a divisão de trabalho entre o grupo, as mulheres mais jovens dizem perceber muitas mudanças relativas à atuação e participação das mulheres Terena nas atividades das aldeias e em outros espaços por elas ocupados na atualidade. Comentam que antigamente as mulheres ficavam somente em casa cuidando da família e dos filhos, mas nos dias atuais a situação é diferente:

Muitas Terena estão para fora estudando, em busca de melhorar de vida [...] tem bastante índias fazendo faculdade [...] hoje a mentalidade da mulher Terena é completamente diferente, elas correm atrás vão buscar seu espaço lá fora, eu acho que daqui a algum tempo elas vão dominar (Roda de conversa realizada em 16/07/10).

Em outro momento nas rodas de conversa, constatei que as mulheres Terena, além das atividades que sempre couberam a elas realizar, têm assumido o trabalho fora das aldeias para ajudar a suprir as necessidades de seus filhos:

As mulheres são responsáveis pelos trabalhos domésticos, do cuidado com os filhos, na preparação dos alimentos, no cuidado com a casa. Hoje existem mulheres que trabalham fora de casa, como é o caso de algumas famílias que têm mudado para as cidades vizinhas como Sidrolândia e trabalham na fábrica de Langeri como costureiras, isso em busca de uma situação de vida melhor, porque da lavoura conseguimos os alimentos para nosso consumo, mas é preciso comprar roupas, sapatos, que nossos filhos precisam (Roda de conversa realizada em 18/07/2010).

A inserção e a atuação das mulheres Terena em espaços que até certo tempo atrás não eram por elas ocupados dentro ou fora das aldeias causam estranhamento por parte das lideranças tradicionais. No que diz respeito à presença das mulheres Terena em espaços de decisão dentro das aldeias, Sebastião (2012) verificou que esse fenômeno se evidenciou no início da década de 1990, quando algumas mulheres começaram a ter presença efetiva junto aos caciques, atuando inclusive como membros do conselho tribal. Além da presença

feminina na hierarquia tradicional Terena, a autora destaca a organização das mulheres na formação e administração das associações de mulheres, como professoras e diretoras das escolas indígenas, como universitárias e como pesquisadoras da sua própria história e cultura. Pode-se considerar, assim como propõe Miranda (2006), tratar-se do “tempo do despertar” também para as mulheres Terena.

Ao estudar a etnopolítica Terena, Sant’Ana (2009) discorre sobre a presença das inúmeras associações criadas nas duas últimas décadas, destacando o papel dessas instituições como cogestoras de políticas que antes eram geridas pelo Estado. Pontua que no Mato Grosso do Sul existe algo em torno de 40 a 50 associações indígenas que estão vinculadas a três grandes demandas: “produção agrícola (hortas familiares, plantações mais “conjuntas”); espaço escolar (como associação de professores ou pais e mestres); em número menor, as atividades das mulheres (associação de ceramistas e artesãs)” (SANT’ANA, 2009, p. 28-29). Para a autora, o associativismo Terena se constitui em espaço para discussão e ampliação dos direitos indígenas, fortalecimento das lideranças e ampliação do diálogo intercultural.

Sant’Ana (2009) salienta que na Terra Indígena Taunay/Ipegue o associativismo vem se constituindo com destaque para: 1- Associação dos Agricultores Indígenas de Taunay, com sede na aldeia Água Branca e que conta com aproximadamente 100 homens; 2- Associação Indígena dos Apicultores Terena, localizada na aldeia água Branca e que reúne aproximadamente 50 homens; 3- Associação de Pais e Mestres; 4- Associação das Mulheres Ceramistas da Água Branca com aproximadamente 50 mulheres⁵⁵. Para a autora, as associações indígenas são espaços de sociabilidades, de reflexões e de interlocução com setores governamentais ao dinamizarem e criarem novas oportunidades de participação e articulação com base no etnodesenvolvimento, como condição para assegurar a efetivação das iniciativas que de fato consideram importantes para suas comunidades e que valorizam seus saberes tradicionais.

Ao abordar a diversidade de organizações dos movimentos que constituem o associativismo indígena em todo Brasil e utilizando a tipificação feita por Azevedo e Ortolam

⁵⁵ Em 2006 o governo federal, por meio do Ministério da Cultura, criou o Prêmio Culturas Indígenas, “[...] destinado ao reconhecimento das iniciativas coletivas dos povos indígenas (programas, projetos, ações, empreendimentos e outros) para o fortalecimento de suas expressões culturais” (BRASIL. Ministério da Cultura, 2007, p. 1). Em sua primeira edição, o prêmio prestava uma homenagem ao líder indígena Kaingang Ângelo Kretã e se chamou Prêmio Culturas Indígenas Ângelo Kretã. Na época, como professora na escola indígena Francisco Farias da aldeia Água Branca e professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), organizei, com a Associação das Mulheres Ceramistas da Água Branca, uma iniciativa que concorreu ao prêmio. Foram premiadas 82 iniciativas. Embora a iniciativa por nós enviada não tenha sido premiada, foi contemplada com espaço no livro que foi organizado pelo Ministério da Cultura, junto com outras iniciativas contempladas. O Prêmio recebeu um total de 503 iniciativas, entre elas a nossa. Ver Anexo D, p. 248.

(1993), Silva (2007 p. 375) as classifica da seguinte forma: 1- por povo – exemplos: Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT) e Comissão Indígena Xerente do Tocantins; 2- mais de um povo – exemplos: Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié (Acirx), Conselho Indígena de Roraima (CIR) e Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos; 3- por categoria – estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde – exemplos: Grupo de Mulheres Bordadeiras do Xokó, Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar) e Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBK); 4- articulação de organizações – exemplos: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn); 5- âmbito nacional – exemplos: Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (Capoib) e Grupo de Mulheres e Educação Indígena (Grumin).

Um exemplo recente de articulação por mais de um povo ocorreu no período de 05 a 09 de abril de 2009 em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal, em que estiveram presentes 128 delegados indígenas eleitos nas suas comunidades educativas locais, representantes das etnias Atikun, Kinikinau, Kadiwéu, Guató, Ofayé e Terena. Dada a diversidade das associações, pode-se considerar que elas traduzem a capacidade de organização e mobilização das comunidades indígenas que reivindicam direito, respeito e dignidade como base para uma relação mais justa e igualitária com o Estado e a sociedade brasileira na construção da cidadania indígena.

Nas cidades, uma das atividades realizadas pelas mulheres Terena é a venda dos produtos da roça, do artesanato e da cerâmica. Em Aquidauana elas se reúnem em algum lugar predeterminado, geralmente na antiga estação ferroviária, e montam as feiras, expondo a produção trazida das aldeias (fotografia 14). A luta de um grupo de mulheres Terena para que pudessem dispor de um lugar para vender seus produtos, sem serem “atropeladas”, como enfatizaram, tem sido uma batalha de mais de 40 anos. Em 2009 foram construídos dois quiosques localizados no pátio da estação ferroviária e entregues a elas. Essa iniciativa é fruto da luta dessas mulheres em busca de dignidade e respeito e não da generosidade por parte do poder público municipal, como costumam afirmar os representantes do governo local.

No exercício dessa prática, quando o movimento na feira está parado, as mulheres saem de porta em porta, vendendo diretamente para as famílias não-indígenas. Também aceitam trocar seus produtos por outros que não existem na aldeia, como óleo, açúcar e arroz.

Carregando os produtos trazidos da aldeia na cabeça, com seu andar característico, passos curtos e rápidos como quem parece ter pressa, às vezes acompanhadas pelos filhos ou netos, as mulheres Terena estão sempre na cidade. Dizem que sentem orgulho em vender na cidade o que retiraram da terra, fruto do trabalho de todos nas roças cuidando da terra, das plantações e das colheitas (Registro do diário de campo, 02/02/2011).

Fotografia 14 – Mulheres Terena fazendo feira em Aquidauana



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Durante a convivência com um grupo de mulheres Terena na prática de fazer feira⁵⁶, foi possível identificar inúmeras aprendizagens por elas vividas no contato com a sociedade envolvente não-indígena. Destacaram que no exercício dessa prática social aprenderam a falar melhor o português para se comunicar com as pessoas que chegam à feira procurando por seus produtos e tiveram que conhecer e trabalhar com dinheiro e aprender a fazer contas. Também precisam saber atender quem vem comprar seus produtos na feira. Elas afirmam que foi necessário melhorar a produção na aldeia e adotar alguns cuidados especiais na hora de colher para não danificar os produtos, principalmente as frutas; articular-se e reivindicar um espaço para as vendas; cuidar da apresentação dos produtos na feira e identificar os políticos demagogos que em época de campanha eleitoral prometem um monte de coisas em troca de votos.

⁵⁶ A atividade se constituiu em um trabalho da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCar realizado em 2009.

Os depoimentos a seguir feitos por duas senhoras Terena, a primeira com 55 anos de idade e a segunda com 70 anos, dizem respeito aos processos educativos que ocorrem durante a prática de fazer feira.

Sintetizando as aprendizagens por elas vividas nesse espaço afirmam:

Sabe por que hoje já melhorou muito o preconceito? Porque nós ensinamos para eles. Primeiro eles, os brancos, chegavam e falavam cadê os bugres? E nós ensinamos que era para eles dizerem cadê os índios? Cadê os Terena? E eles foram aprendendo a nos respeitar. Nós continuamos ensinando e esperamos que eles continuem aprendendo (Roda de conversa realizada na feira indígena Terena em 23/05/2009 com um grupo de mulheres da aldeia Limão Verde).

Já vi muita coisa mudar, a cidade já mudou muito, o preconceito diminuiu um pouco, mas não acabou. Ainda existe muito preconceito. Nós vamos continuar ensinando, quem sabe um dia acaba o preconceito, se acabar meu povo vai ser mais feliz, e aquele que deixar de ter preconceitos também (Roda de conversa realizada na feira indígena Terena em 16/05/2009 com um grupo de mulheres da aldeia Limão Verde).

Em seu trabalho com as mulheres Terena que se dedicam às atividades de feirantes e ceramistas nas cidades, Galan (1994) observou que elas utilizam inúmeras estratégias de negociação com a sociedade não-indígena, o que não implica em perda identitária, pois são reconhecidas e se reconhecem como Terena. Para as mulheres da aldeia Limão Verde, o espaço da feira se constitui enquanto uma prática social por gerar um conjunto de relações entre os sujeitos envolvidos no dia a dia desse fazer, possibilitando ao grupo se organizar e reivindicar espaço, respeito e dignidade para trabalhar. A feira indígena significa, pelo que pude compreender, um espaço de luta política, de articulação, de reivindicação e de fortalecimento identitário perante a sociedade não-indígena. Essa prática estimula as mulheres a continuar ensinando que são Terena e não bugras e a lutar contra o preconceito e a discriminação dos quais são vítimas.

Entre as tarefas assumidas pelas mulheres nas aldeias, grande destaque é dado à produção da cerâmica. No Mato Grosso do Sul, duas tradições ceramistas indígenas têm alcançado projeção nos cenários nacional e internacional: a cerâmica Terena e a cerâmica Kadwéu. Tanto entre os Terena como entre os Kadwéu, a confecção da cerâmica é tarefa feminina e representa, segundo Verbisck (2006), importante atividade econômica.

A aldeia Terena Cachoeirinha, no município de Miranda (MS), é a que mais produz e comercializa a cerâmica Terena, o que se deve ao fato de dispor de matéria-prima em

abundância: argila preta, vermelha, branca e amarela encontrada na região⁵⁷. Das sete aldeias que formam a Terra Indígena Taunay/Ipegue, apenas Água Branca e Bananal fabricam a cerâmica; nas demais, o lugar de onde era possível extrair a argila para a confecção das peças secou por causa das mudanças climáticas e ambientais. Sem matéria-prima, esse conhecimento não tem sido ensinado para as novas gerações.

Em um dos momentos com as mulheres da Água Branca, uma senhora ceramista, enquanto fazia cerâmica, foi explicando e mostrando todo o processo que envolve o trabalho de produção que transforma o barro em peças:

O primeiro passo para a fabricação da cerâmica consiste em buscar o barro num local que fica próximo à aldeia. Quando não chove ou quando chove muito é mais difícil para retirar o barro para a fabricação da cerâmica. Tirado o barro este passa por um processo em que precisamos retirar as impurezas como folhas, pedaços de raízes e tocos para em seguida ser peneirado. Depois de peneirado o barro é molhado e envolvido em sacos plásticos onde permanece por um dia para descansar e amolecer. Com o barro mole começamos a sovar e fazer pequenas tiras, que são os roletes. Essas tiras são envolvidas em sacos plásticos e permanecem em repouso por um dia. Dando prosseguimento misturamos ao barro cacos de cerâmica socado e peneirado que é para dar plasticidade às peças. Feito esse processo a matéria-prima está pronta para a modelagem. As peças são modeladas manualmente e o tempo de trabalho depende do tamanho das peças produzidas. Feita a peça vem a queima, depois a pintura para finalizar. Depois já pode ser vendida ou utilizada (Roda de conversa realizada em 23/12/2010 aldeia na Água Branca).

Fazendo uma ressalva em relação ao processo de produção da cerâmica, a ceramista informou que, nos dias em que a mulher vai se dedicar ao ofício de ceramista, deve obedecer algumas regras que são muito importantes para se obter boas peças: “Observar as fases da lua, na lua nova não é propício para fazer cerâmica; não ter mexido com sal ou temperos no dia anterior, o tempero e o sal são inimigos do barro; não estar menstruada” (Roda de conversa realizada em 23/10/2010 na aldeia Água Branca). A menstruação é entendida como fator que impossibilita as mulheres de realizarem algumas atividades cotidianas como confeccionar cerâmica ou extrair remédio do mato.

A cerâmica produzida “pode ser feita para usar ou feita para agradar” (Roda de conversa realizada em dia 23/10/2010). As peças produzidas para usar se destinam a muitos

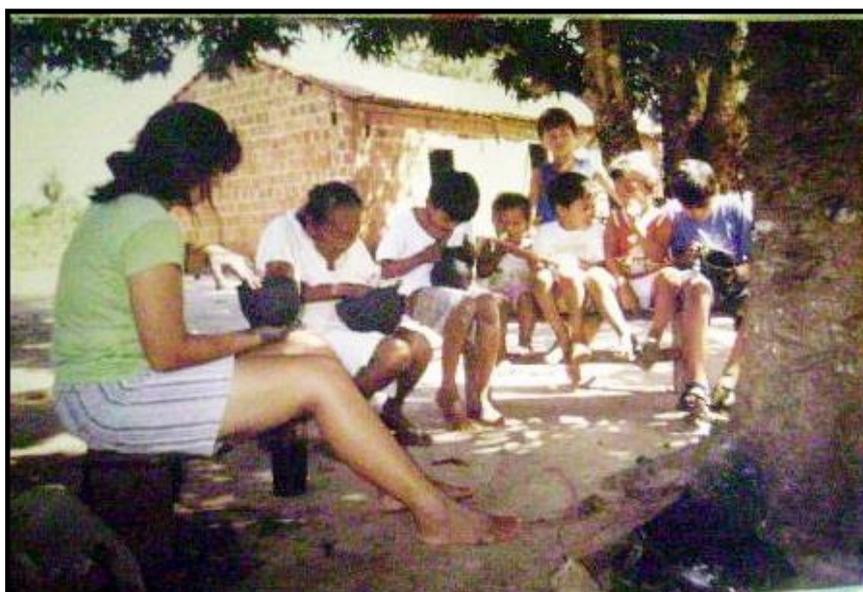
⁵⁷ Ao classificar o solo, os Kayapó, que pertencem ao tronco linguístico Jê do sul do Pará, identificam três tipos diferentes de solo em suas terras: preto, vermelho e amarelo. Os Kuikuro, grupo Karib do norte do Mato Grosso, classificam o solo em terra vermelha, terra preta e as terras localizadas ao longo dos rios e lagos. Segundo as ceramistas Terena, a produção de boas peças requer quatro tipos de argila: preta, vermelha, branca e amarela, nem sempre encontradas por elas, o que impossibilita a produção da cerâmica. Ver RIBEIRO, Berta G. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 1987.

fins: os potes e moringas são usados para armazenar água; entre os utensílios de cozinha confeccionam panelas e pratos; para guardar os produtos da roça fazem gamelas de vários tamanhos; também fazem vasos para colocar plantas. Entre as peças produzidas “para agradar”, aquelas que vão servir de enfeite, para presentear alguém ou para decorar o ambiente, fazem “bichinhos” em formatos que imitam os animais da região, como antas, tatus, onças, peixes, pássaros, sapos e muitos outros da fauna pantaneira. Geralmente os “bichinhos” são feitos pelas crianças que estão sempre junto de suas mães e avós, brincando com o barro e aprendendo a arte de transformá-lo em peças cerâmicas.

Quanto aos processos educativos presentes nas práticas que permeiam o cotidiano dos grupos indígenas, Junqueira (1991) destaca que nas sociedades de tradição oral o conhecimento é transmitido através de diversos tipos de linguagens que muitas vezes estão combinadas entre si: língua falada, expressões corporais, desenhos, músicas, e uma série de recursos inseridos nas práticas cotidianas. Através da fala, do fazer e observar, o saber é transmitido de uma geração para outra, socializado e compartilhado pelo grupo.

Entre os Terena, as crianças até mais ou menos os 7 ou 8 anos de idade são chamados de *Kalivono*, ou seja, são crianças e recebem o mesmo tratamento; estão sempre junto de suas mães, atentas e observando tudo. “As crianças ficam por perto, brincando com o barro [fotografia 15]; quando são pequenas brincam juntas, meninos e meninas, só depois é que os meninos começam a entender que a cerâmica é feita só pelas mulheres, que é uma tarefa das mulheres” (Roda de conversa realizada em 10/12/2010 na aldeia Água Branca).

Fotografia 15 – Família Terena envolvida na produção da cerâmica



Fonte: Lindomar Lili Sebastião

A cerâmica produzida na aldeia é importante fonte de renda para as famílias. As mulheres se organizaram e criaram uma associação de mulheres ceramistas que visa auxiliar na venda das peças na cidade. A presidente da Associação das Mulheres Ceramistas da Água Branca, dona Figênia, relatou, durante uma roda de conversa, que são muitas as dificuldades encontradas atualmente para que continuem realizando essa atividade.

Entre os desafios enfrentados por essas mulheres estão a dificuldade de encontrar as argilas (vermelha e branca) — matéria-prima para a realização desse ofício; o pouco interesse das mulheres mais jovens pela atividade; a dificuldade de comercialização da cerâmica, pois não dispõem de um local para armazenar a produção; as dificuldades de transportes das artesãs e da própria produção da aldeia para as cidades onde as peças poderiam ser comercializadas; a dificuldade de encontrar lenha de qualidade para o processo de queima das peças.

Em estudo sobre o padrão decorativo da cerâmica Terena, Godoy (2001) destaca a cor vermelha com grafismos que apresentam motivos florais, pontilhados, tracejados, ondulados e espiralados, traçados em branco (fotografia 16) — traços não observados, por exemplo, na cerâmica Kadwéu ou Kinikuinau — que são uma especificidade da cerâmica Terena e a torna inconfundível em relação às demais cerâmicas indígenas

Fotografia 16 – Gamela Terena utilizada para servir Hihi



Fonte: Anelise Faustino Godoy

Em relação às dificuldades apontadas pelas ceramistas em continuarem realizando essa atividade, a afirmação de Silva (1993) de que “as populações indígenas se reproduzem a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sócio-cultural do seus membros” ajuda a compreender parte das questões por elas colocadas.

Nesse sentido, pode-se considerar que boa parte dos problemas encontrados está relacionada às interferências do homem no meio ambiente pantaneiro, a exemplo dos desmatamentos e do desvio dos cursos d’água. A falta de matéria-prima faz com que um conjunto de conhecimentos que envolvem a prática de fazer cerâmica deixe de ser socializado e de circular entre os membros mais jovens do grupo. Modificações ambientais e a introdução de utensílios vindos de fora para dentro das aldeias têm gerado algumas contradições em relação ao modo de vida Terena que demandam reflexões por parte do próprio grupo.

Em um dos momentos junto às famílias nas rodas de conversa, deparei-me com a seguinte situação:

No lugar em que estávamos sentados pude observar logo à frente algumas cabaças, uma espécie de cuia, moringa ou purungo para alguns. Perguntei ao senhor Terena o que era feito com as cabaças e ele me explicou que antigamente usavam para armazenar água, mas que era preciso limpar a cabaça e depois deixar de molho em um recipiente com água por vários dias para sair o amargo. Após um longo silêncio nos disse que como hoje tem geladeira não se usa mais a cabaça para armazenar água. Relatou também que sua bisavó usava a cabaça como concha no processo de fabricação de melado e rapadura (Registro do diário de campo, 13/07/2010).

Assim como os trabalhos agrícolas, a confecção da cerâmica está permeada por uma série de processos educativos. Todas as fases do trabalho — retirar a argila, moldar, pintar e comercializar as peças — são momentos de aprendizagens em que as mulheres estão juntas, trabalhando, conversando e repassando conhecimentos para as mais jovens. Elas falam da importância da atividade, buscando conscientizar as jovens de que esse conhecimento deve ser ensinado por elas às filhas e netas a fim de que a prática não desapareça e seja preservada como traço cultural relevante para o grupo. Também é o momento em que as avós e mães conversam com as meninas sobre as “coisas das mulheres”, como dizem. Falam das responsabilidades das mulheres com a casa, dos cuidados com os filhos, com o marido e com os mais velhos, os anciãos. Aos poucos, entre a confecção de uma peça e outra, as meninas vão tomando conhecimento dos papéis e das responsabilidades que deverão assumir na vida adulta.

O cotidiano é o espaço de atuação das mulheres Terena. Nas conversas nas rodas de tereré, nas atividades que envolvem a produção da cerâmica, no apanhar lenha, no varrer o quintal, nas atividades da associação das mulheres ou nas reuniões da escola, elas estão sempre discutindo os problemas que afetam a comunidade. Com muita habilidade, formam redes de atuação que nem sempre são percebidas por quem é de fora, inclusive por muitos pesquisadores que insistem em afirmar que as mulheres Terena são submissas, quando na verdade elas se utilizam de outras estratégias de atuação e negociação perante o grupo.

Essa ideia de submissão se deve, em parte, a constatação de que, nas reuniões com as lideranças tradicionais, as mulheres permaneçam caladas. Tal postura parece não estar relacionada a uma suposta subordinação por parte das mulheres, mas sim devido ser esse um espaço masculino, cabendo aos homens apresentar para a coletividade o que foi conversado nas reuniões familiares para que todos possam discutir e chegar ao entendimento, ao consenso do que é melhor para o grupo. No entanto, dentro do espaço educativo doméstico, as mulheres têm grande força e poder de decisão.

Os homens Terena costumam se ausentar das aldeias em alguns momentos, empregando-se nas fazendas da região, no corte de cana, nas usinas, nas carvoarias, ou como trabalhadores temporários em outras atividades. Quando estão na aldeia costumam cuidar das roças, coletar mel e também se dedicam a longas caminhadas pela mata. Afirmam que é muito importante estar sempre em contato com a natureza para conhecer os animais que vivem na região, os pássaros, as plantas medicinais e as matérias-primas usadas no artesanato.

Por meio da vivência, da experiência e da interação com a natureza, os Terena sistematizaram um conjunto significativo de conhecimentos que lhes permite transformar o meio natural hostil em aliado da sua própria sobrevivência, utilizando-se dos recursos que a natureza lhes oferece sem colocar em risco de extinção as espécies vegetais e animais. Em uma das caminhadas pela aldeia, em que nos distanciamos das casas, seguindo em direção à mata, percebi:

[...] que os homens que estavam mais à frente pararam e ficaram olhando para o chão. Aproximamo-nos e pude verificar que se tratava de um sinal que indicava, segundo eles, que a anta gorda havia passado por ali e que pelas pegadas, ainda frescas no barro mole [fotografia 17], não devia estar muito longe (Registros do diário de campo, 14/11/2010).

Fotografia 17 - Rastros da anta gorda no barro mole



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Essa capacidade dos Terena em ler as pegadas da anta gorda no barro mole vão ao encontro das proposições de Ginzburg (1989) ao formular um *paradigma indiciário*, baseado na semiótica, para as ciências humanas. O autor analisa o fato de o homem por milênios ter sido um caçador.

Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fio de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Por meio da vivência, “da concretude da experiência” para Ginzburg (Idem, ibidem), ou da “ciência do concreto” — como denominou Lévi-Stauss (1970) —, na qual reside a força desse tipo de saber, é que os Terena se constituem sujeitos no mundo e com o mundo. Ao observar e classificar animais e plantas acabam por reunir um corpo de saberes sobre o habitat, estabelecendo os elos da cadeia de um ecossistema que é fundamental para seu equilíbrio. Essa capacidade permitiu a eles construir um rico e elaborado patrimônio cultural que vem sendo transmitido de geração para geração ao longo do tempo. Lendo as pegadas, interpretando as pistas mudas, vão construindo e reconstruindo sua própria história, cultura e ciência.

As aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue se encontram relativamente próximas às cidades de Aquidauana e Miranda. Os contatos frequentes com a cidade despertam e estimulam o desejo de aquisição e consumo de bens como eletrodomésticos, eletroeletrônicos, aparelho celular, bicicletas, roupas. A introdução de alguns bens de consumo, que até pouco tempo não faziam parte do cotidiano das aldeias Terena, tem trazido alguns problemas e questionamentos para o grupo. Quando os adultos apontam as mudanças no ato de educar as crianças, enfatizam que a televisão tem trazido muita coisa de fora e que às vezes seus filhos têm determinados comportamentos que causam impactos, como, por exemplo, quando respondem mal aos mais velhos ou aos professores⁵⁸.

Em casa o casal Terena só fala na língua materna com os filhos e netos. Só que hoje sofre a influência de algumas tecnologias, hoje nossos filhos e netos ouvem música, trazem várias questões dos purutuyé, dos não índios. Então hoje nós devemos pensar outra metodologia de educar nossos filhos e netos. Então eu vejo também outras questões como internet, televisão, celular, que estão influenciando na educação das nossas crianças, então a educação vai ser diferente de antigamente (Roda de conversa realizada em 16/07/10 na aldeia Água Branca).

Considerando que a cultura é um processo dinâmico, Laraia (2006, p. 96) afirma que “todo sistema cultural está em contínuo processo de mudanças” e de ressignificação de suas práticas e ressalta que as mudanças culturais podem ser de ordem interna — aquelas que são fruto da dinâmica do próprio sistema cultural vivido pelo grupo — e de ordem externa, que são resultado do contato de um sistema cultural com outro. Considera que as mudanças causadas pelo contato com outros sistemas culturais costumam ser mais bruscas, gerais e rápidas do que as provocadas pelo movimento das forças internas vivenciadas no interior do grupo. Os impactos gerados pelas mudanças que são fruto do contato muitas vezes destoam completamente da trajetória histórica e temporal vivida pelos Terena e interferem na maneira como, até então, buscaram educar suas crianças.

Entre os Terena, o ato de educar é construído com base nas relações de parentesco. Como na aldeia quase todos são parentes, as crianças recebem atenção, carinho, cuidado e amor de todos.

⁵⁸ Durante uma das visitas às famílias Terena da Água Branca, elas relataram que estavam tentando entender por que algumas crianças estavam respondendo mal para os mais velhos e para os professores. Afirmaram que esse tipo de comportamento não acontecia na aldeia e revelaram preocupação em relação à educação dos filhos e netos.

Na aldeia quase todos são parentes, os laços de parentesco costumam ser respeitados de acordo com a proximidade do parentesco, ou seja, existem os parentes de primeiro grau que são os avós, os pais, os irmãos e os tios; os parentes de segundo grau que são os primos e os parentes de terceiro grau cunhados, primos mais distantes. Na Água Branca as duas maiores famílias são a família Francisco e família Farias. Devido ao grande número de casamentos entre pessoas dessas duas famílias, muitos são Francisco Farias; enfim quase todos os moradores da aldeia são parentes. Na aldeia as crianças são livres, todos cuidam das crianças, todos educam, ensinam e amam as crianças (Roda de conversa realizada em 13/07/2010 na Aldeia Água Branca).

Dentro desse modelo de educar, construído com base nas relações de parentesco, os avós desempenham um papel muito importante na educação das crianças. Estão sempre presentes, ajudando os filhos, aconselhando-os e mostrando-lhes que devem ter paciência, carinho, respeito e amor pelas crianças. Ressaltam que a família precisa saber dialogar com os filhos e trazê-los para perto, confortá-los com um abraço.

O papel da avó é educar, tem que ajudar a cuidar, porque tem mãe que tem filho com 12 ou 13 anos que não estão preparadas para ser mãe, então a avó serve para isso, porque a experiência que a gente tem que passar para as filhas (Roda de conversa realizada em 16/07/2010 na aldeia Água Branca).

Nas aldeias Terena, durante os primeiros anos de vida, as crianças passam grande parte do tempo com os avós, ouvindo as histórias que lhes são contadas e ensinadas. No final do dia, “quando o sol começa a sumir do céu”, como dizem, é o momento em que os anciãos e as anciãs, que são os sábios guardiões e guardiãs da tradição, por meio das histórias, ensinam às crianças que estas devem proteger a natureza, respeitar o espírito da floresta e dos animais, reverenciar os mais velhos e respeitar os professores. Durante o tempo em que estão com os avós, as crianças permanecem sentadas em silêncio, ouvindo as histórias e prestando atenção; assim vão aprendendo as regras sociais que as inserem na coletividade Terena.

O estudo de Junqueira (1991) sobre os povos indígenas no Brasil auxilia no entendimento da função social das histórias que são contadas e ensinadas pelos mais velhos nas sociedades de tradição oral:

Como a história da sociedade não está registrada em livros, seu aprendizado é feito através dos relatos orais, das histórias, da lembrança de eventos. Muitos documentos dessa história, ou os seus marcos, distribuem-se pela região: um morro, uma curva do rio, um areial, uma velha árvore, uma pedra de grandes proporções pode ser o elo com o passado, local que abrigou outrora momentos importantes da história (JUNQUEIRA, 1991, p. 68).

A autora conclui que, nas sociedades indígenas, os sinais e símbolos que estão impregnados na natureza se constituem em registros de muitas memórias e histórias que possibilitam o “encontro com o passado [que] é possível por força da tradição oral e pela preservação do território habitado pelos indígenas” (JUNQUEIRA, 1991, p. 68).

A oralidade é a ferramenta que possibilita a ação educativa entre os Terena. Quando se referem à maneira como os pais e os avós educam as crianças, procuram deixar claro que o mais importante é ter diálogo com elas, dar atenção e carinho para que possam sentir-se seguras e confiantes. Também consideram que é muito importante que os mais velhos saibam respeitar o tempo das crianças. Entendem que cada um tem seu tempo e que se a criança não manifesta interesse em aprender naquele momento, não devem obrigar, porque quando a criança estiver pronta ela vai, no tempo dela, aprender com tranquilidade tudo o que lhe for ensinado. Nesse processo:

Nós procuramos educar nossos filhos no diálogo, trazemos eles para perto, abraçamos, e começamos a aconselhar, mostrando como devem ter um bom comportamento. Sempre procuramos dialogar com nossos filhos, é importante a família chegar no diálogo, conversar com os filhos, dar um abraço, demonstrar carinho e amor por eles. Os pais precisam tirar um tempo para ficar com as crianças, para ensinar, para ajudar com as tarefas da escola (Roda de conversa realizada em 14/07/10 na aldeia Água Branca).

Para os Terena, que são um povo de tradição oral, educar é conversar; por isso estão sempre conversando com as crianças. Segundo Meliá (1979), eles preservam a tradição da oralidade como a base do trabalho pedagógico que, ao contrário do que ocorre na sociedade não-indígena, não está restrito a um lugar específico — na escola, por exemplo —, mas sim permeando as práticas do cotidiano e em todas as situações do viver em grupo. A roda de conversa ao “redor do fogo” nos dias frios ou embaixo dos pés de manga nos dias em que faz muito calor são momentos em que se realiza a ação educativa. As crianças da família extensa (filhos, primos, sobrinhos, netos) podem estar presentes, mas não interferem na conversa dos adultos.

Durante o período em que permaneci na aldeia foi possível perceber essa educação ocorrendo em diversos espaços (casa, igreja, reuniões) e a todo tempo. Observei que há uma necessidade de saber o instante de intervir, para mostrar às crianças como elas devem se comportar, sem causar impacto naquilo que se realiza em dado momento. Nesse processo de educação, os pais dificilmente alteram a voz ao corrigir uma criança e abominam as agressões físicas, reforçando sempre a importância do diálogo e do amor na educação das crianças:

Nas reuniões em casa procuramos manter o diálogo apontando os comportamentos negativos e os positivos, prevenindo os filhos dos maus comportamentos, aconselhando a não prosseguirem no caminho que possa conduzi-los aos vícios como álcool, fumo e o desrespeito com as pessoas, principalmente com os mais velhos (Roda de conversa realizada em 15/07/10 na aldeia Água Branca).

Constato, na minha convivência com as famílias Terena, que dificilmente uma mãe ou um pai altera a voz com uma criança. Eles não gritam, conversam com os filhos, explicam por que não podem ter determinados comportamentos e aconselham, principalmente os mais jovens, para que não façam consumo de bebidas alcoólicas. Procuram mostrar para as crianças e jovens que devem respeitar e reverenciar os mais velhos, os anciãos, para que estes possam continuar contando as histórias de antes e de hoje da aldeia. Pude perceber também que as preocupações por parte dos pais e avós não se restringem somente aos cuidados com as crianças. Muitas vezes acontecem nas aldeias Terena os aconselhamentos, ou seja, as reuniões familiares com o objetivo de ajudar, de aconselhar algum casal que possa estar vivenciando uma crise conjugal, com dificuldades para educar os filhos ou que não esteja dando a atenção necessária aos mais velhos.

Nós usamos o diálogo, conversamos com eles, incentivamos, aconselhamos. Quando são adultos algumas vezes eles não querem nos ouvir, mesmo assim nosso papel é aconselhar. Insistimos porque temos mais experiência, porque já vivemos mais. Aquele que já viveu mais sempre saberá mais. Por isso é que respeitamos muito os nossos anciãos e anciãs, porque já viveram mais e têm muito a nos ensinar. Eles carregam os conhecimentos que a vida ensina. Para vocês onde está o conhecimento? Nas bibliotecas? Então nossos velhos são nossas bibliotecas. Todo velho é um sábio, vocês não-indígenas devem aprender isso. Nossos velhos são nossa maior riqueza e nunca vamos abandoná-los (Roda de conversa realizada em 19/07/2010).

Esse depoimento revela outra característica da oralidade, da qual fala Junqueira (1991, p. 68): a de aproximar as gerações, mostrando que “é na memória dos velhos que se encontra a riqueza de dados e explicações sobre a origem e o sentido da existência”. Por isso os velhos são identificados como a maior riqueza que possuem. Nesse sentido, temos muito que aprender com os indígenas, pois a educação “é esforço permanente do homem por constituir-se e re-constituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social” (FIORI, 1991, p. 83). Esse parece ser o significado da educação para os Terena.

2.4 – Vida cultural: mitos, ritos, sociabilidades festivas

Os mitos, segundo Morin (2005b), são narrativas, histórias contadas sobre acontecimentos passados e que, de alguma maneira, contribuem para a formação de uma sociedade ou de uma cultura em particular. Essas narrativas são recebidas e transmitidas, pelos diferentes grupos sociais, como sendo verdadeiras. O mito “nasce de alguma coisa muito profunda no espírito humano. É inflamado pelo mistério da existência e pelo abismo da morte” (MORIN, 2005b, p. 43). Existência e morte são temas que geram questionamentos e demandam reflexões. Em quase todas as sociedades, verifica-se a presença dos mitos acerca dos mistérios que envolvem a existência humana.⁵⁹

Oliveira (1976) relata a existência, para os Terena, do mito Yurikoyuvakái, que teria tirado os Terena do fundo da terra onde viviam e lhes dado o fogo e todos os instrumentos que necessitariam para sobreviver em cima da terra. De acordo com o mito, aos homens Yurikoyuvakái deu os instrumentos de trabalho agrícola e as armas de guerra, enquanto para as mulheres teria dado o fuso de fiar, o que explicaria a divisão de trabalho entre os Terena.

O autor informa que obteve de um ancião Terena da aldeia Cachoeirinha, localizada no município de Miranda, o relato de que Yurikoyuvakái tinha um irmão inferior a ele de nome Taipuyuké e que, segundo o ancião, “um dia começaram a cortar nuvens para matar todos porque não queriam que nós vivêssemos; mas quanto mais cortavam, mais a nuvem crescia. Então os dois largaram de cortar, porque se cansaram, e cada um tomou seu rumo” (OLIVEIRA, 1976, p. 49).

A respeito do mito do herói civilizador entre os Terena, Baldus (1950, p. 224) transcreveu a seguinte versão: “Orekajuvakái era um só e quando moço a sua mãe ficou brava pois Orekajuvakái não queria ir junto com ela à roça, foi à roça, tirou foice e cortou com ela Orekajuvakái em dois pedaços. O pedaço da cintura para cima ficou gente, e a outra metade gente também”. Um pedaço deu origem à metade Sukirikionó e o outro, à metade Xumonó, que são as partes endogâmicas que constituem uma particularidade da cultura Terena.

⁵⁹ Quanto à existência de mitos e lendas, Gomes (2012) explica que, nas sociedades modernas, muitas vezes mitos são confundidos com lendas, uma vez que as lendas também são histórias fantásticas. O autor destaca que a diferença entre mitos e lendas reside no fato de que as lendas são narrativas com propósito pedagógico e moralista, geralmente contadas para as crianças, enquanto os mitos têm caráter reverenciado, conferindo papel relevante para aqueles que o sabem contar. “O conteúdo do mito é difícil de ser entendido não só para os que contam e os que escutam, mas também para os antropólogos que o estudam e os tentam interpretar” (GOMES, 2012, p. 152, op. cit.)

Em sua abordagem sobre o mito de origem, Silva (1949) diverge da versão apresentada por Oliveira (1976) de que Yurikoyuvakái tinha um irmão. O autor concluiu não se tratar de um irmão, mas sim de uma irmã:

No princípio havia um único Yurikoyuvakái, que vivia com sua irmã Livetchetchevena. Yurikoyuvakái cortava o raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando esta frutificou, Yurikoyuvakái roubou o fruto. Livetchetchevena zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresceu um Yurikoyuvakái; da parte de baixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava (SILVA, 1949, p. 349).

Parece não haver consenso entre os autores quanto às versões sobre o mito de origem para os Terena. O que se percebe é que em todas, como observa Oliveira (1976, p. 49), “verifica-se sempre, de um modo ou de outro, uma superioridade de um gêmeo sobre o outro”. Para o autor, o mito explicaria a divisão das metades endogâmicas Sukirikionó, termo que significa gente mansa (pacíficos, serenos e tranquilos); e Xumonó, que significa gente brava (guerreiros, fortes, jovens e brincalhões), sendo o comportamento desempenhado por cada metade manifestado durante as cerimônias: “Na cerimônia do Oheokoti, os Xumonó deveriam fazer caçada e provocações, enquanto os Sukirikionó deveriam se manter passivos e fleumáticos sem apresentarem qualquer reação” (OLIVEIRA, 1976, p. 45). A existência das duas metades para regular as atividades do grupo costuma aparecer em alguns rituais festivos como o *Kipaéxoti* ou Dança da Ema.

Em relação ao ritual, Peirano (2003, p. 11) o define como “um sistema cultural de comunicação simbólica, cujo objetivo é transmitir valores e conhecimentos, amenizar conflitos e reproduzir a vida social”. Morin (2005b, p. 43) considera que, ainda que exista uma pluralidade de ritos: sagrados, de passagem ou de iniciação, religiosos, festivos, “todos estabelecem uma ressonância, uma harmonia entre o indivíduo que os realiza e a esfera na qual ele efetua a sua integração ritual”. Ao abordar o mesmo tema, Meliá (1979, p. 22) salienta que “os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos, de que todos participam”. Eles estão inseridos em um conjunto de normas e preceitos morais estabelecidos e que devem ser respeitados por todos os membros do grupo.

Para Da Matta (2011, p. 15)⁶⁰, todo sistema social se apresenta compartimentalizado, como se fosse uma casa, onde os rituais estariam sempre “[...] ajudando e demarcando esses

⁶⁰ DA MATTA, Roberto. Apresentação. In: GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos de porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade,*

quartos e salas, esses corredores e varandas, por onde circulam as pessoas e os grupos em sua trajetória social”. O autor ressalta que os rituais fazem parte da vida de todos os grupos humanos, desde o nascimento à morte, pois “[...] viver é passar e passar é ritualizar” (DA MATTA, 2011, p. 15).

De acordo com Gomes (20012, p. 147), um ritual é composto de um conjunto padronizado de comportamentos que indicam começo, meio e fim, e que por sua vez se diferenciam da rotina do grupo. Entre os rituais realizados pelos Terena, o mais conhecido é a dança do *Kipaéxoti* — a dança da Ema ou do Bate-Pau, como passou a ser denominada pelos não- indígenas.

Silva (1949, p. 367) relata que a dança tem origem mítica, segundo a qual “[...] um ‘koixomuneti’, um xamã Terena caiu em transe e em sonho visitou uma floresta na qual assistiu o ‘kohixoti kipâ’e’; ao acordar, recordando-se do que sonhara, teria ensinado a dança aos Terena, que desde então passaram a executá-la”. Essa origem parece não mais fazer parte da memória do grupo. O que os indígenas informam sobre a dança do *Kipaéxoti* é que ela se divide em sete atos e cada um deles conta parte da história do povo Terena, desde a travessia do Chaco até a participação na guerra com o Paraguai.

Em uma visita à aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda, obtive de um ancião Terena de 95 anos um relato sobre o significado da dança. Diferentemente da versão apresentada por Silva, ele fala da origem do ritual fazendo referência à participação dos Terena no conflito armado com o Paraguai:

Durante todos os combates os Terena por conhecer bem o território conseguiram surpreender os inimigos com ataques relâmpagos e armando-lhes várias emboscadas. Seguiam geralmente a pé e dispunham de poucos armamentos; a maioria das vezes lutavam com paus, o que deu origem à dança do Bate-Pau, dança tradicional dos Terena. Essa dança relembra a participação dos Terena na Guerra do Paraguai em que lutamos pela defesa do nosso território (Roda de conversa realizada em 29/07/2009 na aldeia Cachoeirinha).

Nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, as referências quanto à origem e ao significado da dança confirmam as informações do ancião de Cachoeirinha. Durante a realização da dança pude identificar as metades endogâmicas: os Xumonó, representados pelo uso da cor vermelha, e os Sukirikionó, pela cor verde, como mostra a fotografia 18. As

provocações e insultos são constantes entre os dois grupos durante a apresentação, arrancando muitos risos e gritos por parte de todos que assistem.

Fotografia 18 – Apresentação da dança do Bate-Pau na aldeia Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Segundo Peirano (2003, p. 11), o ritual “é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos em geral expressos por múltiplos meios”. Assim, todo o conjunto de referências que cria o universo onde se torna possível a realização da dança do Bate-Pau e da Dança das Mulheres: a indumentária, a pintura corporal, a coreografia, os instrumentos utilizados — a flauta de bambu, o bumbo e o pife (mostrados na fotografia 19) — e os sons produzidos adquirem significado ritual e simbólico para o grupo.

Por meio da dança os Terena atualizam as referências com os ancestrais e integram as novas gerações na coletividade do grupo. Essa integração obedece alguns princípios, estabelece regras, organiza as relações entre os moradores das aldeias e fortalece os princípios da solidariedade e da reciprocidade como condição necessária ao bem-estar da comunidade.

Fotografia 19 – Anciãos Terena tocando instrumentos tradicionais



Fonte: Antônio Carlos Seizer da Silva

Outro ritual característico é a Dança das Mulheres. As anciãs explicam que antigamente as mulheres dançavam para recepcionar os *Hoynó*, os homens, quando eles regressavam das guerras ou das caçadas. Relatam que, ao ouvir o barulho dos homens voltando para a aldeia, as mulheres iam ao encontro deles dançando, para mostrar que estavam felizes pelo fato de eles estarem vivos e terem retornado para casa, para junto da família.

Diferentemente da dança do Bate-Pau, na Dança das Mulheres não se verifica as metades Xumonó e Sukirikionó identificadas pelas cores vermelha e verde. Outros elementos, como a pintura corporal, a utilização de adornos, de instrumentos musicais e roupas especiais são utilizados. Ao se referir à vestimenta, Certeau (1995, p. 48) lança um questionamento interessante: “Haveria um código mais rigoroso e mais ritualístico do que o da vestimenta? Ela classifica, separa, hierarquiza, ratifica os contratos secretos do grupo. Mantêm as ‘distinções’ sociais, as condições culturais e as distâncias entre as classes”.

Atualmente a Dança das Mulheres (mostrada na fotografia 20) costuma ser realizada durante as festividades da aldeia, principalmente no dia 19 de abril, nas comemorações do dia do índio. Afirmam as anciãs que a dança não perdeu o significado porque esse também é um momento em que elas estão felizes, e para expressar essa felicidade ficam bonitas, pintam-se e dançam.

Fotografia 20 – Dança das Mulheres na aldeia Água Branca



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Os Terena e muitas outras etnias, não só no Brasil como em muitos países da América Latina, têm buscado se apropriar desta data, 19 de abril, e a entendem como um momento político importante para fazerem suas reivindicações e exigir seus direitos.

Nas aldeias Terena, a semana que antecede o dia 19 de abril costuma ser bastante agitada e com inúmeros eventos: seminários, palestras, apresentações culturais, exposições, oficinas, que se encerram no dia 19 com a participação de toda a comunidade numa grande festa. São momentos em que estão juntos, mobilizados e compartilhando da solidariedade étnica. Por meio dos rituais que praticam, são levados a pensar o viver em sociedade. A partir deles se revelam trilhas, conflitos, dilemas e se vislumbram possibilidades que permitem encaminhar mudanças e propor transformações.

Não podemos deixar de falar nossa língua Terena, porque esse é nosso documento, a dança também é nossa cultura, não pode deixar, porque se deixar, não fazer mais, os jovens não vão mais entender e nem conhecer nossa cultura e história (Roda de conversa realizada em 18/04/2010 na aldeia água Branca).

A movimentação nas aldeias Terena começa muito cedo no dia 19 de abril. Antes mesmo de “o sol aparecer no céu”, como dizem, é possível ouvir os fogos de artifício anunciando que as aldeias estão em festa e o movimentar dos dançarinos da dança do Bate-Pau se preparando para, em grupo, fazer um passeio pela aldeia, cumprimentando e saudando a todos nesse dia festivo. Também é o momento em que buscam mobilizar e conscientizar

toda a comunidade para que possam continuar firmes na luta por terra, saúde, educação, dignidade, respeito e cidadania.

Nesse dia acorda-se muito cedo nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue com o barulho dos fogos de artifício, que se mistura ao som das flautas e do pife, que são os instrumentos utilizados pelos tocadores que vão conduzir a dança do Bate-Pau e a Dança das Mulheres. Também é possível ouvir o tilintar dos adereços dependurados nas roupas dos dançarinos. Os dançarinos contam com a ajuda das filhas e das esposas para se produzirem, elas cuidam da indumentária e da pintura corporal que é feita com urucum e jenipapo. As mulheres também capricham em suas próprias produções, elas também dançam, não junto com os homens, mas na dança que é realizada pelas mulheres, o Putu-putu (Registro do diário de campo, 19/04/2010).

Todas as atividades desenvolvidas em 19 de abril, durante a festa em comemoração ao dia do índio, são preparadas com muita atenção, carinho e cuidado por todos na aldeia. Para que tudo aconteça dentro do previsto, enquanto os dançarinos e as dançarinas capricham na produção e se preparam para as apresentações, um grupo de homens se organiza para acender o fogo no local em que será servido o almoço coletivo. Aceso o fogo, outro grupo de homens fica responsável por cuidar do churrasco: são os “assadores”.

Entre as mulheres, um grupo se encarrega de preparar o almoço. “As mulheres Terena são muito cuidadosas no preparo dos alimentos. Usando avental e toucas [fotografia 21], assumem com muito orgulho seus lugares na cozinha improvisada para esse dia de festa em que comemoram o orgulho de ser Terena (Registro do diário de campo, 19/04/2010).

Fotografia 21 – Organização e preparo do almoço coletivo pelas mulheres



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Entre os rituais sagrados, o destaque é para a realização das práticas que compõem o xamanismo. A função do xamã consiste em curar, principalmente as doenças da alma — aquelas que, segundo os Terena, os médicos não conseguem ver e nem curar. Ao comentar sobre as mudanças no aspecto espiritual, enfatizam que nas aldeias ainda existem os xamãs, chamados *Koixomuneti*, que são aqueles que “trabalham com purungo, invocam o sobrenatural, os purungueiros” (Roda de conversa realizada em 15/07/2010 na aldeia Água Branca).

Percebe-se nas aldeias Terena certa permissividade em relação aos jovens participarem dos rituais xamânicos como forma de conhecer como o Terena antigo vivenciava sua prática religiosa, embora no discurso afirmem ser praticantes das religiões cristãs, em alguns momentos ressignificando essa prática. Tal ressignificação foi apontada por Acçolini (2004) que, ao buscar compreender as apropriações do protestantismo feitas pelos Terena da aldeia Bananal, verificou que muito embora tenham permitido evangelizar-se, tal atitude não implicou o abandono das práticas religiosas tradicionais.

De acordo com Moura (2001), os Terena da aldeia Bananal perceberam que a condição de protestantes lhes possibilitava inserção em espaços sociais e políticos dentro e fora das aldeias. Em outro estudo, Moura (2009) destacou as apropriações da identidade cristã pelos Terena que se definem protestantes e pelos que se declaram católicos — estes em número menor — em suas ações políticas. Observei que entre os Terena católicos se configura um sincretismo religioso em que se fazem presentes imagens de santos católicos convivendo com elementos dos rituais xamânicos no mesmo tempo/espaço.

Partindo dessas considerações, entendo que a maneira particular como os Terena se apropriaram das religiões cristãs, ressignificando-as de acordo com suas necessidades e ao seu modo, permite que os *Koixomuneti* continuem sendo respeitados e temidos. Nenhum Terena ousa duvidar dos seus poderes, pois estes podem ser usados tanto para fazer o bem como para fazer o mal.

Seizer da Silva (2009) traz um depoimento em relação à participação dos Terena nos rituais xamânicos que dá a dimensão que tem assumido o ritual nas aldeias Terena:

Sou evangélico, o senhor sabe... Tô vindo da igreja. Mas vou lá ver o “trabalho” do *Koixomuneti* (risos). A gente nunca sabe quando vai precisar. Tem coisa que a gente não pode pedir dentro da igreja, porque é pecado, mas “os espíritos” do nosso povo compreendem nossa necessidade e faz o que a gente quer... Também, to levando as crianças, eles precisam conhecer a tradição do nosso povo... Vamos lá assistir, vai ser bom... (“Seo” Martins, ancião da Aldeia Bananal) (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 28).

Ao comentar sobre a realização das práticas xamânicas, os Terena afirmam que, para entrar em contato com as entidades espirituais que se manifestam — segundo eles, através do espírito dos animais —, os *Koixomuneti* chacoalham os purungos com sementes para fazer barulho, movimentam o *Kipâhi* (um penacho de pena de ema) e usam algumas ervas que podem servir para limpar o local e afastar as coisas ruins, para tomar banho ou fumar, a fim de que possam entrar em transe.

Entre os cuidados adotados para o cumprimento dos rituais xamânicos, deve o *Koixomuneti* evitar determinadas comidas, em especial certos tipos de carne de caça. Também não deve manter relações sexuais no dia anterior à realização dos trabalhos para que os espíritos possam se apossar de um corpo puro.

Em relação às práticas xamânicas, há que se destacar entre os Terena a presença marcante das mulheres que realizam o canto cerimonial, um lamento que traz à tona as lutas e resistências do povo Terena. Também significa o orgulho do pertencimento étnico e pode simbolizar agradecimento às conquistas. É importante também para lembrar aos jovens das suas raízes culturais e sua história.

Em uma das rodas de conversa, assim foi descrito o ritual xamânico por uma família cujos avós e pais se dedicavam a essa prática:

Na minha infância durante a semana santa eu ficava preso em casa, debaixo de uma armação do tipo mosqueteiro de onde não podia sair e nem comer qualquer comida, pois na véspera da semana santa eles (os xamãs) trabalhavam e faziam as comidas próprias para serem consumidas nesses dias de aprisionamento, que era peixe e bolo de arroz. Na véspera da semana santa aparecia um personagem que se chamava oxûti, a função dele era gritar em voz alta de um canto para o outro que mais um ano se completava. Enquanto isso os xamãs já estavam no Hitûrea, a casa de reza, fazendo os rituais xamânicos. Se colocavam em círculo e assim que um xamã terminava o outro dava continuidade aos rituais. Trabalhavam com purungo, os purungueiros, isso era o Oheokotí. Nesse meio é escolhido o Yunákalu que vai servir de interlocutor para arrecadar os alimentos nas casas para depois fazer o almoço coletivo no local dos rituais. O Yunákalu tinha um bastão. Ao chegar nas casas ele dançava e apontava com o bastão o alimento, que poderia ser uma galinha, um boi, um porco, uma abóbora, mandioca, milho... Enfim, tudo que pudesse ser aproveitado para o almoço coletivo. Uma das maiores xamã que existia na aldeia era a Hahá `oe nessa época. Eles tinham o poder de prever o futuro das pessoas (Roda de conversa realizada em 15/07/10 na aldeia Água Branca).

Comentando sobre as práticas do ritual xamânico, os Terena afirmam que, com a introdução do cristianismo nas aldeias, não viram mais as práticas xamânicas de forma

expressiva. Isso se deve ao fato de que alguns xamãs foram se convertendo e com isso foram deixando de repassar essas práticas, não havendo mais sucessor. Outras mudanças introduzidas nas aldeias, como a abertura das estradas e a instalação de redes de luz elétrica, têm contribuído para modificar as relações com as práticas xamânicas. Ressaltam que as imitações dessas práticas pelos mais jovens colaboram para o enfraquecimento delas.

Ao entardecer era comum ouvirmos na aldeia o uivar dos lobinhos que nós entendíamos que esses eram os animais usados pelos xamãs, os espíritos que estão incorporados nos animais. Isso causava medo nas pessoas. Uma dessas estradas aqui próximas as pessoas tinham medo de passar por elas, porque sempre viam a sombra de animais e eles achavam que eram os próprios animais que os xamãs usavam. Isso foi amenizando com a abertura das estradas e a chegada da energia, e com isso essas assombrações foram desaparecendo. Hoje nós também não vemos mais o Yunákalu, ele era o mensageiro do Koixomuneti, hoje não tem mais xamã. Para onde ele iria? Eles começavam a se reunir para praticar os rituais na sexta-feira santa. Saíam de casa em casa pedindo os alimentos para no sábado fazerem o almoço coletivo. É sábado de manhã que o Yunákalu sai para recolher os alimentos para o almoço coletivo que era feito na casa do xamã. Hoje às vezes vemos essa juventude imitar essas práticas mais eles fazem de uma forma que não é a tradicional, a original, eles usam essa prática para roubar as galinhas dos moradores, assim eles já estão inventando a prática (Roda de conversa realizada em 16/07/10 na aldeia Água Branca).

Segundo Vieira (2004, p. 40), a cosmologia traduz a maneira peculiar com que um povo pensa sobre sua vida, sociedade e história e como expressa esse pensamento por meio dos mitos, dos rituais, das músicas e das relações com o sagrado. Os aspectos que constituem a cultura Terena se inserem em uma cosmologia, ou seja, em uma visão de mundo que permite compreender a relação que estabelecem com a natureza, com o meio onde vivem, com o sagrado e uns com os outros.

Ao comentar parte dos rituais Terena, Sebastião (2012) destaca a importância dos ritos de passagem ou de iniciação realizados nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue. Aborda os cuidados que envolvem a gravidez e o parto, realizados pelas mulheres parteiras, que possuem grande conhecimento sobre a propriedade das plantas medicinais e as utilizam para tratar as gestantes. Esse tratamento, segundo a autora, inclui massagens abdominais a partir do sexto mês de gestação para que as parteiras possam identificar a posição do feto, assegurando que as mães tenham um parto tranquilo. Enfatiza que, durante a gravidez, as mulheres ficam proibidas de comer determinados alimentos — são os tabus alimentares (GENNEP, 2011).

No trabalho com as mulheres, as parteiras também dão conselhos sobre os cuidados com o umbigo do recém-nascido e com a amamentação. Outra especificidade em relação aos

cuidadas que envolvem a gravidez e o parto é que esse é um saber feminino em que “as mulheres cuidam das mulheres”. A maior resistência por parte das mulheres Terena em realizar o pré-natal no posto de saúde recai sobre a possibilidade de serem atendidas por um médico homem, o que é motivo de grande constrangimento para elas.

Outro ritual de iniciação destacado por Sebastião (2012) é a passagem da menina para a fase adulta. Quando ela completa quinze anos acontece a festa da menina moça, que pode ser realizada nas igrejas ou na casa da aniversariante. Para o ritual a menina se enfeita e se pinta. Algumas preferem fazer uma festa que em muito se aproxima das comemorações de 15 anos das moças da cidade; outras preferem o ritual tradicional que inclui o canto cerimonial feito pelas anciãs, apresentação das danças e um banquete com as comidas tradicionais. Durante a festa a menina recebe os conselhos dos pais e das anciãs sobre as tarefas que deve assumir e sobre suas responsabilidades na vida adulta.

Ao analisar o ritual do casamento entre os Terena, Miranda (2006, p. 53) afirma que ele se inicia com o pedido feito pelo noivo aos pais da noiva. Caso haja consentimento dos pais da noiva, realiza-se o casamento. No ritual, segundo o autor, os noivos, com seus pais, sentam-se numa rede feita para a ocasião para ouvir os conselhos dos mais velhos, cabendo ao pai do noivo aconselhar o filho sobre suas responsabilidades como homem casado e à mãe da noiva, aconselhar a filha sobre suas responsabilidades como mulher casada. Depois o novo casal, acompanhado de seus pais, padrinhos e demais convidados, segue para o Posto Indígena da Funai na aldeia para a assinatura no livro de registro. Em seguida, uma festa sela a nova união.

Miranda (2006) destaca que os padrinhos são pessoas estimadas pelos pais dos noivos, pois passam a ser considerados como segundos pais do casal e suporte de experiência de vida para o jovem casal. Geralmente após o casamento, a jovem vai morar na casa do sogro (patrilocalidade), ali permanecendo até o nascimento do primeiro filho, quando o casal pode morar em sua própria casa, que deve ser construída próxima à casa do pai e dos irmãos do marido. Existem alguns casos em que o noivo vai morar na casa do sogro (uxorilocalidade) para ajudá-lo na roça, o que é menos comum.

2.5 – Aspectos da educação indígena Terena

Envolvidos em um conjunto de práticas sociais, os Terena se educam no dia a dia de suas aldeias por meio da demonstração feita pelos mais velhos às crianças, que estão sempre

juntas de seus pais e avós. E assim, brincando de imitar as atividades feitas por eles, ouvindo as histórias, cuidando das roças, fazendo cerâmica e participando dos rituais, vão aprendendo, sem pressa, medo ou castigo, até acertar. Integradas na vida comunitária, as crianças aprendem as regras do jogo social. O objetivo desse modelo de educação, segundo Meliá (1979, p. 12), “consiste em ensinar e aprender cultura durante toda a vida em seus múltiplos aspectos, sentidos e significados”. Esse aprender e ensinar insere os mais jovens na coletividade do grupo.

Ao se referir aos aspectos que fazem parte do processo educativo e formativo presente nas comunidades indígenas, o autor esclarece que o fato de essa maneira de educar não estar nas mãos dos profissionais da educação, ou restrito a determinados espaços, como a escola, por exemplo, não quer dizer que ela se faça por uma coletividade abstrata, pelo contrário:

Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão (MELIÁ, 1979, p. 10).

Sobre a especificidade intrínseca nesse ato de educar, Maer (2005) acentua que, nessa forma de ensinar, cada um aprende no seu tempo, sem pressa, sem rupturas, de maneira espontânea, com muita liberdade e tranquilidade ao longo de toda a vida. Nesse sentido, “a escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora” (MAER, 2005, p. 17-18).

Nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, as crianças estão sempre juntas ou acompanhadas de seus pais ou avós, observando e participando das atividades cotidianas que envolvem os cuidados com as roças, com a casa, com o próprio corpo, com a produção da cerâmica e com a escola. É um modelo de educação baseado nos paradigmas do respeito ao tempo e ao querer do outro, no diálogo e não na prescrição (FREIRE, 2005), na realização das atividades cotidianas, na socialização do saber, num processo em que todos educam todos. As crianças aprendem com o pai, a mãe, os anciãos e as anciãs, mas aprendem também umas com as outras, em casa, no brincar na água do córrego (fotografia 22), no jogo de futebol e na escola.

Fotografia 22 – Crianças Terena brincando e tomando banho no córrego



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Durante uma tarde, enquanto tomavam banho no córrego que fica localizado próximo à aldeia, envolvidos entre uma brincadeira e outra, os meninos encontraram um saco de estopa; então rapidamente improvisaram uma rede, estenderam a rede sobre a água e conseguiram pegar alguns peixinhos. Realizada a pescaria, disseram-me que iam para casa fritar os peixes para fazer um lanche. Então pude perceber que as crianças, que a princípio estavam apenas tomando banho e brincando, foram capazes de mobilizar uma série de conhecimentos necessários para sua própria sobrevivência (Registro do diário de campo, 20/11/2010).

Ao investigar a complexa relação entre os processos próprios de aprendizagem da pedagogia indígena e os da educação escolar indígena para os Terena da aldeia Buriti, localizada no município sul-mato-grossense de Dois Irmãos do Buriti, Cruz (2009, p. 155) observou que as crianças aprendem vivendo e participando da rotina do grupo, e suas aprendizagens “brotam destas relações, que são permeadas por paciência e diálogo”. Vivenciando o dia a dia da aldeia Água Branca pude perceber a forma descontraída e afetuosa no tratamento dedicado às crianças. Os adultos entendem que educar é conversar, dialogar, dar atenção e carinho, amor e “trazer para perto”, confortar nos braços.

Outra particularidade da maneira “terena” de educar é que esse modelo de educação não está orientada para a reprovação, ou seja, parte do princípio de que cada um, no seu tempo e com tranquilidade, é capaz de adquirir todas as habilidades e competências necessárias para ser um Terena.

Em alguns momentos, como professora nas escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue, eu costumava visitar as famílias para saber as razões pelas quais as crianças estavam faltando às aulas e ouvia, dos pais e avós, que o motivo era que as crianças não queriam ir para a escola. Enfatizavam que não podiam obrigá-las, porque entendem que é preciso respeitar o tempo e o querer do outro. Como a escola não respeita o tempo das crianças indígenas — aliás, de nenhuma criança —, o índice de reprovações costumava ser elevado, principalmente nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), cujos professores vinham da cidade para ministrar aulas nas escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue.

Ao abordar os aspectos que permeiam o campo da educação e cultura, Brandão (2006, p. 14) ressalta que, na maioria das vezes, os educadores se esquecem “de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui”. E ao desconsiderar a cultura e os saberes que são frutos da experiência e da vivência dos alunos, a escola pouco, ou nada, dialoga sobre questões que, de fato, adquirem significado na compreensão da realidade vivida por esses sujeitos.

Esse modelo de escola não permite, por exemplo, compreender que o ensinar nas comunidades indígenas está inserido nas práticas sociais que permeiam o cotidiano do grupo, no qual cada um aprende no seu tempo, sem pressa, sem reprovações, sem rupturas e pela vida toda. Pensando a educação indígena Terena a partir das considerações de Maher (2005) e Meliá (1979), o ideal seria que toda a aldeia pudesse ser vista como uma imensa escola, e que o diálogo entre os diferentes saberes presentes nessa realidade de ensino permitisse humanizar as relações que são construídas pelos sujeitos que transitam nesses diferentes espaços/tempos, contribuindo para se pensar alternativas de superação das condições de opressão vividas nesse contexto que é histórico-cultural.

O quadro 02, elaborado por Meliá (1979), sintetiza os principais aspectos conceituais e metodológicos que diferenciam a educação indígena e seus processos próprios de aprendizagem da educação que historicamente tem sido oferecida para o indígena e que ainda está presente em muitos processos de escolarização voltados para esses povos, não se compatibilizando com a concepção de educação adotada por eles.

Quadro 02 – Aspectos conceituais e metodológicos que diferenciam a educação indígena da educação para o indígena

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos e meios de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> ● Educação informal e assis-temática ● Transmissão oral ● Rotina da vida diária ● Inserção na família ● Sem escola ● Comunidade educativa ● Valor da ação ● "Aprender fazendo" ● Valor do exemplo ● Sacralização do saber ● Persuasão ● Formação da "pessoa" 	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrução formal e sistemática ● Alfabetização e uso de livros ● Provocação de situações de ensino artificiais ● Deslocamento para a aula ● Com escola ● Especialistas da educação ● Valor da memorização ● "Aprender memorizando" ● Valor da coisa aprendida ● Secularização do conheci-mento ● Imposição ● Adestramento para "fazer coisas"
Condições de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> ● Processo permanente duran-te toda a vida ● Harmonia com o ciclo de vida ● Gradação da educação con-forme o amadurecimento psi-cossocial do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrução intensiva durante alguns anos ● Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e sal-tos de uma para outra ● Passagem obrigada por um currículo determinado de an-temão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho ● Integração dos conhecimen-tos dentro de uma totalidade cultural ● Integração correta na orga-nização tribal ● Aprofundamento nos conhe-cimentos das tradições reli-giosas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Manipulação de tecnologia importada ● Segmentação dos conheci-mentos adquiridos ● Adaptação dentro de um es-trato ou classe da sociedade nacional ● Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
<ul style="list-style-type: none"> ● Ajustamento das gerações ● Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente ● Seleção e formação de per-sonalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> ● Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos ● Adaptação contínua às novi-dades, mesmo ainda não compreendida ● Massificação no genérico

Fonte: Meliá (1979, p. 52)

Ao refletir sobre o campo da educação e da cultura, Meliá (1979, p. 18) se aproxima dos argumentos de Brandão (2006) quando assevera que estabelecer um panorama da educação indígena no Brasil é algo difícil e complexo, pois "seria quase que descrever o dia-

a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo estão se educando” — o que tem sido, na análise do autor, lamentavelmente negligenciado por grande parte dos educadores e pedagogos. O desconhecimento dos processos educativos indígenas contribui para que, na maioria das vezes, a escola para as crianças indígenas acabe se reduzindo a um lugar em que elas permanecem por certo período, realizando atividades que lhes são estranhas, desconectadas de suas experiências e vivências e destituídas de significado.

Sobre tais constatações, Dussel (s/d, p. 205) afirma que, ao desconsiderar a educação que é anterior ao ingresso no sistema formal de ensino, “a ‘escola’ arroga-se assim o dever sublime de dar toda a cultura à criança [...] com isso elimina os outros subsistemas educativos”. Isso significa que, ao desconsiderar os saberes que são frutos da experiência e da vivência, que se dão nas práticas do cotidiano, num processo em que se ensina e aprende uns com os outros e com o mundo, a escola pouco dialoga com os sujeitos da aprendizagem a partir de si mesmos, das suas raízes culturais, do seu jeito de ser e estar no mundo e com o mundo.

As considerações apresentadas por Dussel, Brandão e Meliá acerca da relação entre cultura e educação possibilitaram analisar e compreender os processos educativos e formativos da educação Terena, que é anterior à educação escolar e na qual se ensina e se aprende uns com os outros em comunhão com o mundo, no trabalho, na vivência, no dia a dia das aldeias, nos diferentes tempo/espacos do viver cotidiano da cultura, nos momentos em que, simplesmente vivendo, os Terena estão se educando.

Ao analisar a relação cultura e escola, Certeau (1995) é enfático ao afirmar que os processos formais de ensino rejeitam a diferença, começando pela imposição de uma língua padrão e culta, que nega a realidade ao reconhecer apenas um falar como sendo legítimo em detrimento dos demais, vistos como menores, sem posição social e sem legalidade científica. Outro problema consiste em definir o lugar atribuído ao escrito e ao oral. Sobre isso, o autor entende que, assim como a cultura, a língua também deve ser pensada no plural, nas relações com o outro, como condição no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se então considerar que existem várias línguas portuguesas, inclusive uma língua portuguesa Terena, e que esta realidade deve fazer parte do ensino, uma vez que a escola:

[...] não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática social. Ao menos, sob essa forma, talvez ela seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais contraditórios. É uma tarefa limitada, mas faz com que a escola participe do trabalho, muito mais vasto, que designa hoje a “cultura” (CERTEAU, 1995, p. 129-130).

Discutindo como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral, D’Angelis (2007) sugere tratar-se de uma imposição que parte de fora para dentro das comunidades indígenas (missionários, agentes do Estado, ONGs) e aponta para o fato de que muitas comunidades indígenas não consideram relevante, ou significativo, escrever os mitos ou suas narrativas tradicionais, afirmando inclusive ser tal prática um erro, e ao mesmo tempo um perigo, ameaça e traição.

A respeito dessa questão, Meliá (1989, p. 11) assinala que “a magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola, e a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo”.

Tais afirmações evidenciam que, em comunidades de tradição oral, a escrita implica rompimento das formas de transmissão, socialização e atualização do passado e conduz à “fossilização de uma das versões possíveis da narrativa, ao congelar uma forma falada em forma escrita, e efetivamente passa a contribuir para a destruição da dinamicidade da literatura oral” (D’ANGELIS, 2007, p. 26).

Concordando com as considerações do autor, entendo que a escrita não pode ser compreendida como sendo a única forma de registro de uma língua. Se os mitos e demais narrativas estão vivos na oralidade e na memória do grupo, não se faz necessária sua escrita; se desapareceram é porque perderam a função social. Contudo, reconheço que a escrita pode ser um recurso de memória para o futuro e de considerável relevância para a compreensão do processo histórico vivido, desde que escrever seus mitos e narrativas possa ser uma escolha feita pelo próprio grupo e não uma imposição, uma prescrição.

A partir da argumentação apresentada, cabe questionar: Como a escola indígena Terena tem se constituído historicamente em espaço/tempo de diálogo entre os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino?



TERCEIRA PARTE



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
CONCEITOS, PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**



PARTE III

Educação escolar indígena: conceitos, práticas, desafios e possibilidades

Todo índio deveria acessar aos novos conhecimentos num processo educacional que nasce ainda nas comunidades, que respeite os valores tradicionais e que crie uma ponte de interlocução com os novos valores educativos, que se somem e que jamais se anulem como ocorreu no passado. Cursar o nível superior é um processo legítimo dos povos indígenas, não por ser indígena, mas por ser um caminho educacional que requer uma série de procedimentos e investimentos que não possa ser visto no futuro como uma concessão especial ao índio, mas como uma conquista baseada nas oportunidades devidamente ofertadas, orientada para o desempenho que se requer das pessoas diante da modernidade tecnológica e da evolução. Acreditamos que, assim, um novo conceito de vida, um novo conceito educacional se tornará efetivo, como os ensinamentos indígenas que estão baseados em valores e respeito mútuos (MARCOS TERENA, 2003, p. 103-104).

3.1 – Panorama em que se insere a discussão

A presença de um sistema de escrita atingiu as populações indígenas da América Latina desde os primeiros anos da conquista e colonização e foi marcada inicialmente pelo caráter integracionista e monocultural que consistiu na imposição dos códigos, símbolos e bens da cultura ocidental que deveriam ser assimilados pelos índios, uma vez que, de posse desse legado cultural, poderiam sair da condição de selvagens que lhes foi imposta e se tornarem povos civilizados.

Meliá (1979, p. 9) afirma que a perspectiva oficial de escolarização para as populações indígenas se fundamentou no entendimento etnocêntrico de que “o índio não tem educação”, e considerou-se então necessário fazer a educação do índio, desprezando seus processos próprios de aprendizagem, línguas, culturas e tradições. Nesse contexto, o Estado brasileiro decidiu por “uma escola para os índios”, cujo objetivo principal consistia em transmitir os conhecimentos e os valores da sociedade nacional para que, aos poucos, a presença indígena pudesse ser apagada da história.

Em estudos que buscam compreender os agentes históricos e os mecanismos que se fizeram presentes nesse processo, Ferreira (1992) e D'Angelis (2012) evidenciam que durante o Brasil Colônia, no período compreendido entre 1549 a 1767, a escolarização dos povos indígenas esteve exclusivamente sobre a responsabilidade de missionários católicos, em especial dos jesuítas, empenhados na conversão ao cristianismo e na incorporação da mão de obra local indígena aos empreendimentos coloniais. D'Angelis (2012, *Idem, ibidem*) destaca a política implementada pelo Diretório Pombalino em 1757, destinada aos índios aldeados, que envolveu a criação de escolas para meninos e para meninas, no ensino da escrita e leitura, de ofícios como bordar para as meninas e cultivar a terra para os meninos. O ensino ministrado para as populações indígenas não apresentava diferença em relação às demais escolas rurais existentes — modelo que permaneceu durante todo o período imperial brasileiro (1822-1889).

O segundo momento, que compreende os anos de 1960 a 1980, corresponde ao trabalho desenvolvido pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cuja criação se deu em 1910 pelo Decreto nº 8.072, que o vinculou ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁶¹, e se estendeu à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (Funai) — criada em 1967 e subordinada ao Ministério da Justiça — e sua articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas, cuja preocupação residia em conter a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

No período de atuação SIL junto às populações indígenas foi implementado um sistema de ensino da língua indígena ancorado na metodologia conhecida, e muito criticada entre os linguistas, de “bilinguismo de substituição” ou “de transição”.

Sob a cortina de fumaça de ‘colocar a língua indígena no ensino escolar’, o modelo efetivamente contribuiu (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. O ponto máximo do programa (“em favor da língua”) constitui na tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizado decidir ler na língua materna (D'ANGELIS, 2012, p. 23).

⁶¹ Inicialmente as políticas destinadas às comunidades indígenas estiveram vinculadas aos trabalhadores rurais, tendo sido criado o órgão denominado Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN). Por causa de inúmeras irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena, que resultaram na venda ilegal de suas terras, o governo federal extinguiu o SPI e criou a Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967. Durante os 57 anos de existência do SPI constam registros de 54 áreas indígenas demarcadas no Brasil. Buscando responder às críticas que recaíam sobre a política indigenista, em 1973 o governo federal, através do Decreto 6.001, elaborou novas leis no trato da questão indígena, reunidas no Estatuto do Índio.

O terceiro momento expressa a tentativa de se contrapor e romper com o paradigma protecionista e assimilacionista adotado pelo Estado brasileiro, a partir dos anos de 1970, quando teve início uma prática indígena e indigenista que se destacou pela ação de entidades comprometidas com a causa e com a luta dos povos indígenas. Esse momento se caracterizou pela formulação de projetos alternativos de educação escolar indígena e correspondeu à iniciativa dos próprios índios em assumir o protagonismo e a autogestão de seus processos de educação formal.

Entre as entidades que foram fundamentais nessa luta, destacaram-se as Comissões Pró-Índio, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anaí), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e algumas organizações não governamentais (ONGs). Tais movimentos, ao questionarem a política oficial de escolarização para as populações indígenas, imprimiram nova fase de redefinição dos direitos indígenas e de suas formas de participação e atuação junto à sociedade envolvente não-indígena. Nos anos de 1980, muitos desses movimentos se expandiram, ganharam força e atingiram áreas oficiais através dos encontros de educação indígena e formação dos núcleos de educação indígena (NEI).

Em meio a essas discussões tomavam corpo outras reivindicações e anseios de segmentos da população brasileira que culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988, que, por dar ênfase ao direito à diferença, tornou-se o instrumento para garantir a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade cultural dos mais de 230 povos indígenas que se encontram hoje vivendo por todo território brasileiro. Pode-se considerar que, no campo educacional, o reconhecimento, ainda que tardio, por parte do Estado brasileiro, de que o Brasil é um país pluricultural e pluriétnico permitiu aos povos indígenas reafirmar seus valores culturais, línguas, tradições e crenças.

O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue nas escolas indígenas⁶². O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96) —, em seus artigos 78 e 79, preconiza que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado. Esse

⁶² O Decreto Federal nº 26/91 retirou da Funai a incumbência de oferecer a educação escolar indígena e atribuiu ao MEC competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena junto aos estados e municípios.

aspecto foi detalhado no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001)⁶³, que, entre seus objetivos e metas, assegura a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, garantindo autonomia para as escolas indígenas no que se refere tanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto ao uso dos recursos financeiros.

O Plano Nacional de Educação prevê a criação de programas específicos para atender as necessidades das escolas indígenas e de linhas de financiamento para a implantação de programas de educação em áreas indígenas. Atribui aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena e assume, como meta a ser atingida, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e de programas de formação continuada desses profissionais.

A LDB (Lei nº 9.394/96) incorporou à legislação educacional as conquistas⁶⁴ promulgadas pela Constituição Federal de 1988, que também reconhece os direitos originários dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garante as comunidades indígenas, por meio de suas organizações, capacidade processual para entrar na justiça em defesa de seus direitos, cabendo ao Ministério Público a defesa dos interesses indígenas, sendo a Justiça Federal o fórum apropriado para tratar tais pendências.⁶⁵

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) gerou intenso debate entre diversos setores da sociedade brasileira que perceberam o momento de fortalecer suas lutas políticas e assegurar direitos que lhes eram negados pelas legislações anteriores. Esse foi um momento decisivo, tornando-se um marco histórico para o fortalecimento da luta

⁶³ BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

⁶⁴ A Portaria Interministerial 559/91 instituiu, no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que em 1994 publicou o documento: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que garantiu o direito aos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para suas comunidades.

⁶⁵ Podemos considerar como instrumento internacional relevante para reconhecer os direitos dos povos indígenas a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semitribais nos Países Independentes, adotada em 1957. A partir dos anos 1970 essa Convenção passou a ser questionada e muito criticada devido ao seu caráter integracionista. No final dos anos 1980 foi revista e deu origem à Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, proclamada em 1989. Dois outros documentos que têm por objetivo garantir a proteção dos direitos indígenas e que ainda se encontram em fase de discussões pelos organismos internacionais são a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, elaborada pelo Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU), e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, elaborada pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Todos esses documentos asseguram e reconhecem a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas e afirmam que estes têm o direito de organizar suas instituições e sistemas educacionais, alfabetizando suas crianças na língua materna e na língua nacional de acordo com seus processos próprios de aprendizagem.

dos povos indígenas, uma vez que significou uma ruptura com a política integracionista e assimilacionista adotada pelo Estado brasileiro ao reconhecer o direito dos povos indígenas à prática de suas formas culturais tradicionais próprias.

Com relação às bases em que se ancoram as relações entre os povos indígenas e o Estado na contemporaneidade, Guimarães (1996) afirma que “[...] a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado”. Frente a esse novo momento histórico, garantir o respeito ao direito à diferença, assegurado pela Constituição Federal de 1988, é a medida legitimadora da multietnicidade, da pluralidade e da diversidade cultural presente em todo território brasileiro.

Ao reconhecer os direitos indígenas e assegurar o uso das línguas maternas, bem como dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas, a Constituição possibilitou o fortalecimento de experiências de formação de professores indígenas e permitiu visualizar a construção de novos modelos de escolas, não mais orientadas pela política integracionista ou missionária, mas caracterizada pela perspectiva de conferir às comunidades indígenas o papel de protagonistas da docência, das políticas públicas no campo da educação escolar indígena e da gestão das escolas em seus territórios.

Nessa perspectiva, segundo Silva (2002, p. 113), “[...] concebe-se a escola não como o único lugar de aprendizagem, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de cada povo”, cabendo aos indígenas a definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e do exercício das práticas pedagógicas que estejam sintonizadas com os anseios e as reivindicações de cada etnia, e de acordo com a trajetória histórica e cultural vivida.

A mudança de paradigma quanto aos processos de escolarização indígena possibilitou vislumbrar novos modelos de escola pelos quais os povos indígenas têm lutado e que, segundo Maher (2005, p. 23), traduz-se em exigência deles por uma escola indígena “específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, [que] tornou-se hoje o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolar que estejam a serviço das comunidades indígenas e não contra elas”.

Atualmente se verifica que a escola tem sido cada vez mais solicitada e reivindicada pelos povos indígenas que, ao se apropriarem e ressignificarem esse espaço/tempo em suas comunidades, imprimiram novo significado a tal instituição. Tais reivindicações mostram que, se num passado não muito distante, a escola foi o principal instrumento utilizado pelo

Estado brasileiro para promover a homogeneização e integração cultural, na tentativa de, em nome do Estado-nação, apagar ou anular as especificidades étnicas e culturais, no presente essa instituição assumiu novo papel e tem contribuído para o fortalecimento das culturas e identidades indígenas e possibilitado o diálogo entre os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino. Parece irônico, mas não é incoerente dizer que a escola foi colocada nas aldeias pelo Estado com o objetivo de civilizar e amansar os índios, mas essa mesma escola foi civilizada e amansada por eles. Considero algo genial!

Ao refletir sobre a presença da escola entre os povos indígenas, as considerações feitas por Grupioni (2004) apontam no mesmo sentido:

De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola estão surgindo, pautados no paradigma de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas (GRUPIONI, 2004, p. 43).

Dado o contato com a sociedade envolvente não-indígena, a escola, para a maioria dos povos indígenas, vem sendo entendida na contemporaneidade como o espaço/tempo do diálogo intercultural e de fortalecimento identitário, colaborando para a organização e reivindicação dos seus direitos. Através da escola, diferentes povos indígenas buscam alternativas concretas para os problemas que atingem suas comunidades e têm se apropriado da escrita na construção de documentos contendo suas pautas de reivindicações junto aos órgãos governamentais e outras entidades. Essa é uma preocupação presente nas comunidades Terena pesquisadas. As atas de reuniões e conferências por mim utilizadas são um exemplo claro disso.

Depois de investigar como diferentes grupos indígenas historicamente buscaram se apropriar da escrita, Neumann (2005) demonstrou, em sua pesquisa de doutorado, que tal apropriação não se trata de um fenômeno recente. Ao analisar a produção e os usos da escrita entre os Guarani do Paraguai Colonial nos séculos XVII e XVIII, verificou que “[...] em determinados momentos, quando julgavam necessário, os Guarani apropriavam-se dos códigos do próprio colonizador para atender às suas demandas, sendo a remessa de bilhetes um momento revelador das suas formas de atuação” (NEUMANN, 2005, p. 82). Para o autor, tais constatações permitem compreender que os processos de alfabetização entre os povos indígenas se constituíram de forma ambígua e paradoxal, e muitas vezes fugiram do controle

das autoridades coloniais, promovendo sociabilidades e permitindo novos modos de articulação e organização social que se mostraram extremamente reveladores.

Ao se referir aos indígenas da América do Sul submetidos à cristianização forçada, Certeau (1994, p. 18) propõe algumas questões para se pensar as práticas cotidianas e chama a atenção para a necessidade de se perceber as micro resistências que deslocam as fronteiras da dominação através das quais diferentes grupos sociais operam uma inversão em que resistem, opondo-se aos processos de dominação, “fazendo funcionar as suas leis e suas representações ‘num outro registro’, no quadro de sua própria tradição”. Isso se aplica às apropriações que os povos indígenas têm feito da escrita e da escola. Os indígenas costumam afirmar que, se para os não-índios o que importa é o que está escrito no papel, eles também podem “colocar no papel” suas reivindicações e fazer valer seus direitos. Sendo assim, a luta dos diferentes povos indígenas por escolas em seus territórios surge como uma demanda dos novos tempos.

A partir do paradigma inaugurado pela Constituição Federal de 1988, alguns conceitos e princípios têm norteado as propostas educacionais para as escolas indígenas e estão presentes no que propõe o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998), em outros documentos da área de educação e também em diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil. Como documento norteador, o RCNEI tem por objetivo promover discussões e reflexões acerca do significado da expressão “uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade”, propondo-se ainda a ser um documento que possa contribuir para diminuir as distâncias entre o discurso legal e as políticas públicas no campo da educação escolar indígena e as práticas pedagógicas presentes nas escolas indígenas existentes em todo país.

Em linhas gerais, o documento propõe:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p. 13).

Como documento que consiste em auxiliar na construção dessa escola indígena específica, diferenciada e de qualidade, o RCNEI foi elaborado visando a uma função formativa e não normativa, cujo objetivo geral aponta para dois aspectos considerados preocupantes em relação às escolas indígenas: “a) a elaboração e implementação de

programas de educação escolar que melhor atendam os anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (BRASIL, 1998, p. 13).

Quanto ao currículo das escolas indígenas, a Lei nº. 9.394/96 (LDB) enfatiza, no artigo 26, que, para garantir uma educação diferenciada e de qualidade, além do uso das línguas maternas se faz necessário incluir, na prática pedagógica dessas escolas, conteúdos curriculares significativos que estejam sintonizados com as necessidades e os anseios de cada etnia. Torna-se então imprescindível que a elaboração dos currículos seja discutida e aprovada junto à comunidade com a participação dos mais velhos, das lideranças políticas, pais, curandeiros, pajés, artesãos, agentes de saúde e professores. Essa parceria é fundamental para a definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e do exercício das práticas pedagógicas nas escolas indígenas.

Ao apresentar os fundamentos gerais que devem orientar a educação escolar indígena, o RCNEI dá ênfase a cinco pontos considerados relevantes e que devem ser respeitados para assegurar essa educação diferenciada: 1- multietnicidade, pluralidade e diversidade; 2- educação e conhecimentos indígenas; 3- autodeterminação; 4- comunidade educativa indígena; 5- educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Considero importante uma observação feita por D’Angelis (2012) a respeito de certa tradição “beletrista” das “belas letras”, da oratória vazia e dos belos discursos que muitas vezes não resultam em nada e parecem inverter a lógica, acentuando a distância entre o que se escreve e o que se faz, particularmente no campo das políticas públicas em educação e no âmbito acadêmico, “[...] onde asneiras bem escritas são quase sempre melhor recebidas do que um sintético documento que aponte para perspectivas realmente inovadoras” (D’ANGELIS, 2012, p. 39-40).

O autor também questiona a concepção que muitas vezes confunde políticas com documentos. Não desconsiderando a importância dos documentos, ele ressalta que “[...] documentos podem *orientar políticas*, mas *políticas* se realizam em *práticas*, e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas” (D’ANGELIS, 2012, p. 41-42).

Em relação aos documentos, Le Goff (1997) realça que eles carregam as marcas do tempo, do lugar e da sociedade em que são produzidos, bem como das gerações que os manipulam, e que os manipularão.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1997, p. 103-104).

Em consequência do contato cada vez mais intenso das comunidades indígenas com a sociedade envolvente não-indígena, tem-se observado que o conceito de interculturalidade⁶⁶ — um dos cinco pontos apresentados pelo RCNEI — tem assumido dimensão fundamental e se faz presente tanto nas propostas que têm sido elaboradas para as escolas indígenas como em muitos programas de formação de professores indígenas. Partindo dessa constatação, alguns autores ajudam a entender melhor o que de fato significa uma educação escolar indígena construída com base no conceito de interculturalidade, bem como as problemáticas decorrentes de uma educação intercultural para esses povos.

Dando início a essa discussão, Collet (2006) aponta para o fato de que muitas vezes parece haver certa confusão envolvendo os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo nas propostas educacionais. A autora esclarece que multicultural se refere à existência de diversas culturas, “sem, entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, como referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas”, enquanto “intercultural, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença” (COLLET, 2006, p. 123). Afirma ainda que, apesar da literatura sobre educação multicultural e intercultural às vezes se confundirem, há uma difusão maior da denominação multicultural, inclusive fora dos espaços acadêmicos, enquanto o termo intercultural estaria muito restrito ao meio acadêmico, “referindo-se, principalmente, à dimensão da interação na escola, entre professores e alunos com culturas diferentes, geralmente uma dominante e outra subordinada” (COLLET, 2006, p. 123).

⁶⁶ Um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos de uma educação intercultural.

Numa abordagem sobre as implicações presentes em tais conceitos, Fleuri (2003), assim como Collet, chama a atenção para que é preciso ter claro que multiculturalismo e interculturalidade têm sido utilizados para indicar concepções distintas.

O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001; 2003). Também tem se referido a diferentes perspectivas de respostas a esta realidade social multicultural. Pode, inclusive representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes (FLEURI, 2003, p. 17).

Quanto ao termo intercultural, o autor afirma que este tem sido utilizado para:

[...] indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17).

Complementando as considerações em torno das discussões que envolvem os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade nos programas educacionais, Collet (2006, p. 123) elucida que, em contextos em que identidades e culturas diferentes convivem num mesmo espaço/tempo, “a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuições de poder às populações que estão à margem da cultura dominante” e acrescenta que “a idéia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos ‘ocidentais’ ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais”.

Para Diaz e Alonso (1998), que escrevem sobre educação intercultural na Argentina, a utilização de tais conceitos pode representar, para alguns grupos sociais, uma armadilha um tanto perigosa. Eles sugerem a possibilidade de a ideia de diversidade ser utilizada para excluir e manter os menos favorecidos à margem das oportunidades econômicas e políticas, caso a diferença cultural e social seja tratada como algo natural e não como uma construção histórica que não é dada por acaso. Nesse sentido haveria uma “apropriação neoliberal da diversidade sociocultural” (DIAZ; ALONSO, 1998, p. 2).

Esses autores querem chamar a atenção para o fato de que, antes de haver diferença, existem exploração e desigualdade social, e que essa realidade nem sempre é contemplada nos

projetos de educação diferenciada. Consideram ainda que os conceitos culturalistas propostos pela Antropologia, que muitas vezes são utilizados nos programas de educação intercultural e na formação de professores indígenas, contribuem para retirar a cultura do seu contexto político, esvaziando assim o debate em torno da desigualdade social. Diaz e Alonso (1998) concluem, afirmando que, em tais propostas, a preocupação com a diferença cultural estaria apenas escondendo ou mascarando a desigualdade político-econômica e social presente na sociedade capitalista contemporânea.

Ao analisar como as propostas de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural têm sido recebidas pelos diferentes povos indígenas, Collet (2006) afirma existir uma dupla reação por parte de algumas comunidades em relação aos projetos de educação específica e diferenciada:

Se por um lado, grande parte dos grupos indígenas vê a educação intercultural como forma de inserção na sociedade e economia nacionais, por outro lado, há os que sentem nesse tipo de proposta uma visão discriminatória e excludente. Estes últimos querem a escola da aldeia nos mesmos moldes da escola do branco, com o mesmo material e os mesmos conteúdos curriculares. A proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferente, uma diferença vista como exclusão (COLLET, 2006, p. 125).

Em estudo sobre o mesmo tema, Franqueto (2001) afirma ter observado, assim como Collet (2006), essa dupla reação por parte de algumas comunidades:

Vozes indígenas afirmam que a escola é exclusivamente o espaço/tempo do saber e da língua dos brancos; vêm a introdução do saber e da língua indígena na escola como uma apropriação autoritária e perigosa e como uma retórica que mascara o oferecimento de uma educação de qualidade inferior, guetizante (FRANQUETO, 2001, p. 70).

Ainda com referência às propostas de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, as colocações de D'Angelis (2012) no que diz respeito ao que se entende por “escola diferenciada” são extremamente pertinentes. O autor compartilha do entendimento de que se o termo “diferenciada” significar a valorização das diferenças, então, todas as escolas devem ser assim chamadas, as indígenas e as não-indígenas, pois cada escola com sua especificidade se faz diferente. No entanto, só se chama de diferenciada a escola indígena.

Para o autor, isso se deve ao fato de que o parâmetro utilizado para classificar as escolas indígenas como diferenciadas toma como referência a escola não-indígena, vista como

escola “padrão” e “indiferenciada”. D’Angelis (2012, p. 96) argumenta que, nesse tipo de análise, cometem-se dois equívocos: “(i) definir a escola indígena pela diferenciação em relação à dos brancos; e (ii) afirmar a escola dos brancos como o lugar da indiferenciação”.

E acrescenta:

Na prática, o que temos visto, é que a concepção de uma escola indígena como uma escola que tem algo diferente da escola dos brancos tem sido a grande motivação para os programas de educação escolar indígena folclorizantes, ou seja, aqueles programas que transplantam uma escola de brancos para a aldeia, com ‘elementos da cultura’ indígena, geralmente em torno de práticas artesanais ou da presença de algumas pessoas mais velhas que levam suas histórias para a escola (D’ANGELIS, 2012, p. 96-97).

No estudo *Escola indígena: palco das diferenças*, Nascimento (2004) analisa a categoria “diferença” como pressuposto para o oferecimento da educação escolar indígena e propõe pensar que esta deve ser usada não para mascarar ou simular uma aparência de qualidade de ensino, mas sim como algo real.

A diferença deve ser trabalhada não como elemento de transição, mas como eixo curricular, concebendo as comunidades indígenas como sociedades historicamente firmadas, cuja diferença define sua singularidade, suas determinações específicas, que não estão imersas, no entanto emergem para compor com outras particularidades, pela inclusão, uma totalidade social (NASCIMENTO, 2004, p. 22).

Pensando a educação diferenciada, Silva e Ferreira (2001, p. 10) entendem que a noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas forem as comunidades indígenas que, simplesmente vivendo, estão se educando e aprendendo, e que “os denominadores comuns a todas elas são, certamente, a noção da escola como lugar de reflexão crítica e espaço de exercício e a construção da autonomia indígena” — princípios que devem estar articulados.

Sendo a escola o lugar da reflexão crítica, cabe a cada comunidade indígena traçar o perfil da escola que deseja ter em seus territórios. Esse exercício requer o estabelecimento de um diálogo respeitoso e democrático com a sociedade nacional, na busca de alternativas viáveis e que, de fato, estejam em sintonia com as reivindicações das populações indígenas. Nesse sentido, a escola, como espaço/tempo da problematização e do diálogo intercultural, muito tem a contribuir com os sonhos indígenas.

Na América Latina, o primeiro país a contemplar em sua política educacional uma proposta com base nos conceitos de interculturalidade e bilinguismo foi o México. Posteriormente, outros países, incluindo o Brasil, passaram a programar ações educacionais orientadas por tais conceitos. No Brasil, o Acre foi o estado pioneiro na aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de uma proposta curricular bilíngue e intercultural para as escolas indígenas da região. Ela foi apresentada pela comissão Pró-Índio do Acre e aprovada em junho de 1993. Também foi o primeiro estado a realizar concurso público para professores indígenas voltados para as especificidades de suas comunidades. Em seguida, estados como Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás passaram a contemplar a interculturalidade e o bilinguismo na construção e no desenvolvimento de propostas educacionais com currículos diferenciados para os ensinos fundamental e médio das escolas indígenas, e também na formação de professores indígenas nos cursos de licenciatura intercultural indígena.

O maior movimento na luta por uma educação intercultural e bilíngue teve origem nas próprias comunidades indígenas, determinadas a buscar alternativas para a educação formal que ameaçava seus modos de ser, pensar, fazer e viver. O desafio da interculturalidade consiste em tratar a diferença como fator enriquecedor, e não como um obstáculo que impossibilitaria o diálogo com o outro. Interculturalidade pressupõe a troca de conhecimentos entre índios e não-índios. Nessa perspectiva, a escola indígena pode se constituir em um espaço/tempo capaz de preparar os alunos indígenas para o desafio que o contato com a sociedade envolvente não-indígena impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças, práticas sociais e processos próprios de aprendizagem.

Em sua experiência com os processos de escolarização nas aldeias Guarani do Rio Grande do Sul, Bergamaschi (2011, p. 301) vê a escola indígena como sendo uma interface que, ao ser apropriada, possibilita a comunicação e as interações entre o mundo indígena e o não-indígena e se apresenta “como região de fronteira em que a escola pode significar o lugar do diálogo intercultural [...] e os saberes que a escola implementa, embora predominantemente do mundo Ocidental, poderão constituir um patrimônio de interculturalidade”, ou seja, de trocas de experiências e vivências que contribuam para ampliar o diálogo democrático e respeitoso entre as diferentes formas de ser, fazer, sentir e viver desses sujeitos.

Acentuando a importância das propostas pedagógicas que priorizam o trabalho intercultural, Fleuri enfatiza:

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2003, p. 17).

Ao pensarem a educação intercultural e refletirem sobre o papel da escola para os povos indígenas nesse contexto, Macedo e Farage (2001, p. 186-187) insistem que a escola só será um ganho político “para os povos indígenas, se um dia o for, na medida em que constituir espaço estratégico de tradução e [...] apropriação de saberes alheios, que venha a instrumentalizar aquele determinado código cultural em sua relação com outros códigos culturais”.

Outros conceitos importantes, presentes nas propostas para a educação escolar indígena, são os da autodeterminação e da participação, que devem estar nas mãos dos povos indígenas. No entanto, dada a diversidade linguística, cultural e demográfica das comunidades indígenas do Brasil, as especificidades desses povos muitas vezes se chocam com a política curricular adotada nos diversos estados e municípios, uma vez que os executores institucionais apresentam pouca, ou nenhuma, capacidade de interagir com as realidades indígenas e dialogar a partir da escuta sensível e das reivindicações dos movimentos indígenas.

Na prática, o que ocorre é que, na maioria das vezes, o desconhecimento dos executores institucionais a respeito dos processos educativos que permeiam o cotidiano indígena — que se dão por meio das práticas sociais em que se ensina e se aprende, dentro do que cada cultura considera que seja importante ensinar e aprender — dificulta a construção de propostas de ensino, de fato, diferenciadas para as escolas indígenas. Essa é uma realidade frustrante para educadores e outros sujeitos envolvidos na elaboração de tais propostas.

A experiência acumulada destes atores na formulação de propostas curriculares e pedagógicas dos cursos, na organização dos mesmos ao longo do ano letivo, na convocação à participação de intelectuais indígenas no quadro de formadores, na elaboração dos materiais didáticos é pouco ou nada aproveitada pelas instituições de estado na fase atual da execução das políticas (MATOS; MONTE, 2006, p. 96-97).

Sendo assim, a construção de propostas educacionais específicas e diferenciadas para as escolas indígenas tem se revelado uma tarefa difícil. O que se observa é que o modelo curricular mais comum adotado pela maioria das escolas indígenas ainda parece priorizar os conhecimentos vindos de fora, desconsiderando os saberes dos alunos indígenas e, muitas vezes, reproduzindo o modelo da *educação bancária* tão criticada por Freire (2005), pela qual os professores depositam conhecimentos nos alunos, que assumem o papel de meros receptores, não havendo uma apropriação do conhecimento que levaria a uma problematização da realidade vivida e estudada.

Na análise de Meliá (1979, p. 49), as escolas indígenas geralmente se apresentam como “ambientes onde o aluno-índio permanece durante certo período do dia, cumprindo tarefas quase sempre totalmente desconectadas de seus interesses e de sua vida”. Além disso, constata-se que, culturalmente insensíveis, alguns técnicos de secretarias de educação pressionam os diretores e professores indígenas, exigindo destes o cumprimento do programa previsto para o ano letivo, sem considerar que os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outras noções de tempo de ensino e tempo de aprendizagem.

Refletindo sobre tais questões, Matos e Monte (2006, p. 97), consideram que “[...] o confronto, a inter-relação entre os mundos dos ‘outros’ e ‘os seus próprios mundos’, é tarefa de uma formação reflexiva e informada que atue na ampliação das identidades nas inter-relações com outras culturas, revisando suas limitações e possibilidades”. Nesse sentido, a escola indígena pode vir a ser um instrumento-chave para a leitura do mundo e para a comunicação com o outro, transformando-se em um espaço/tempo de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar e de viver do qual fala Freire (2005).

Nos últimos anos tem-se discutido o conceito de resgate cultural presente em muitos programas de formação de professores indígenas e que sofre atualmente muitas críticas porque, nessas propostas, as culturas indígenas não são percebidas como resultantes de processos sociais e históricos que são dinâmicos e mutáveis (OLIVEIRA, 1999; MORIN, 2005a; CUNHA, 1986; HALL, 2000; FIORI, 1986; BRANDÃO, 2006), mas sim como algo dotado de certa substância original e pura que seria perceptível em traços ou elementos culturais bastante palpáveis e visíveis, tais como a língua, os rituais, os mitos e os conhecimentos tradicionais.

Considerando que todas as sociedades se reinventam constantemente ao longo do tempo, Sampaio (2006) afirma que a ideia de resgate cultural está presente em um modelo

ideológico, bem como nas concepções de educação escolar indígena dele derivadas e pautadas na intenção de trazer de volta a cultura indígena e sua substância perdida, a sua originalidade.

Penso que no âmbito da concepção de cultura inerente ao modelo ideológico tratado, a idéia de *resgate cultural* pode ser percebida como uma espécie de proposição de anulação da história; um procedimento pelo qual se poderia, ao menos em parte, devolver às sociedades indígenas a sua *essência* perdida e, no limite, fazê-las *retornar* ou *reviver* o seu estado *original* de *encantamento* e de *verdadeira diversidade* (SAMPAIO, 2006, p. 170).

Para o autor, a proposta contida na ideia de resgate cultural pode ser equivocada caso não ocorra uma problematização desse conceito, pois corre o risco de se transformar em uma espécie de visão piedosa e culpada da consciência nacional, em relação às comunidades indígenas, pelas perdas, danos, sofrimentos e infelicidades que lhes foram causadas no decorrer do processo histórico ao qual foram submetidas. Entendo que essa concepção atribui aos povos indígenas o papel de vítimas, não os reconhecendo como sujeitos históricos e como protagonistas diante dos processos de mudanças que consideram importantes para suas comunidades.

De acordo com Sampaio (2006), para muitos professores indígenas em processo de formação específica e diferenciada, tal proposta é apresentada como um desafio e ao mesmo tempo como uma missão inquestionável, sem que, no entanto, eles tenham uma perspectiva crítica da ideia de resgate cultural e suas implicações como política educacional. O autor aponta como ponto positivo das propostas de educação escolar indígena específica e diferenciada a possibilidade de estas poderem caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas, suas histórias, culturas e ciências, que seja “capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas (SAMPAIO, 2006, p. 173).

Pensando as propostas para a educação escolar indígena sob o paradigma do resgate cultural, Macedo e Farage (2001, p. 186), assim como Sampaio, consideram-nas conservadoras, pois elas partem do equívoco de reduzir a definição de cultura a conteúdos cuja perda seria irre recuperável. Enfatizam tratar-se de um equívoco em duplo sentido: “de um lado, porque, historicamente, tem-se verificado que minorias étnicas, ainda que em contextos de opressão política, mantêm a sua própria dinâmica cultural”. De outro lado, porque as teorias antropológicas têm definido cultura como esquemas de significação e, portanto, não

cabe mais no debate atual “a idéia de perda ou liquidação: a apropriação de novos elementos produz mudanças que não supõem, bem entendido, ausência de sistemas, mas, ao contrário, constituem rearranjos sistêmicos que pertencem à dinâmica cultural” (MACEDO; FARAGE, 2001, p. 186). Por ser dinâmica, toda cultura está em constante movimento, sendo permanentemente reelaborada e ressignificada pelos grupos sociais em sua trajetória histórica. Não é diferente em relação às populações indígenas.

3.2 – Processos de escolarização entre os Terena e suas marcas

De acordo com Grupioni (2003), a produção acadêmica buscando compreender os processos de escolarização e os significados atribuídos à escola pelos diferentes grupos indígenas no Brasil teve início em 1978 com a dissertação de mestrado defendida por Nancy Antunes Tsupal, do Departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A autora analisou os processos de educação bilíngue entre os Karajá e Xavante. Em 1981 foi registrada a segunda dissertação, de mestrado em Antropologia, defendida por Eneida Corrêa de Assis, também da UnB, que investigou a presença da escola entre os Galibi e Karipuna da região do Uaçá no Amapá.

Segundo o mesmo autor, em seguida se verificou um intervalo que se estendeu até 1990, quando Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, da UnB, apresentou sua dissertação de mestrado em Educação sobre as escolas mantidas pela Funai. No mesmo ano, Terezinha Maher defendeu, no Instituto de Estudos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sua dissertação de mestrado em Linguística, na qual analisou um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani em São Paulo.

Grupioni (2003) informa que, a partir da segunda metade da década de 1990, o número de trabalhos acadêmicos referentes à temática indígena se ampliou significativamente, sendo utilizados diferentes aportes teórico-metodológicos. Esse crescimento indica o interesse de diferentes campos do conhecimento pelos processos de escolarização indígena em todo o país.

Ao buscar pelos autores que se dedicaram a investigar os processos de escolarização entre os Terenas do atual Mato Grosso do Sul, encontrei a dissertação de mestrado de Roseli Fialho Carvalho, defendida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1995. A autora assinala que os processos de escolarização entre os Terena tiveram início em meados do século XIX, quando da chegada ao Brasil de um grupo de missionários capuchinhos, por volta de 1840. Entre esses religiosos, destacaram-se inicialmente Frei Antônio de Molineto,

que chegou ao atual município sul-mato-grossense de Miranda em 1849, tendo ali permanecido por um período de dois anos, sendo substituído por Frei Mariano de Bagnaia, que ficou entre os Terena de 1859 a 1864. Consta que Frei Mariano teve atuação expressiva durante o tempo que permaneceu entre os Terena, tendo desenvolvido diversas atividades cujo principal objetivo consistia em, por meio do trabalho de catequização e evangelização, convertê-los ao cristianismo e transformá-los em súditos da igreja católica.⁶⁷

Outro trabalho que me auxilia neste estudo é a tese de doutorado em Linguística defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por Onilda Sanches Nincão em 2008. Em suas considerações, ela enfatiza que no início do século XX, com a reorganização dos Terena em reservas — processo que se iniciou em 1905 —, a escola passou a ser uma das principais reivindicações feitas por eles, através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), ao governo brasileiro. Segundo a autora, o não atendimento a essa demanda abriu espaços para a entrada, a partir de 1912, de missões protestantes inglesas, alemãs e posteriormente norte-americanas, que se estabeleceram entre os Terena e desenvolveram diversos projetos de escolarização, com destaque para a *Island South American Mission Union* (Isamu).

Nincão (2008) relata que o trabalho de evangelização desenvolvido pelo Isamu com os Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue teve início com a implantação de uma igreja protestante e de uma escola na aldeia Bananal em 1925. Esclarece que a presença dos missionários foi efêmera porque, na época, o SPI impediu que eles ali permanecessem trabalhando com os Terena. Diante desse impasse, migraram para o distrito de Taunay, que fica próximo às aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue, e fundaram ali a Escola Evangélica Lourenço Bouckman para atender as crianças em idade escolar do distrito e também das aldeias vizinhas. Sendo bem-sucedida essa iniciativa, os missionários norte-americanos se fixaram no local e passaram a desenvolver diversos trabalhos de evangelização com os Terena.

Nincão (2008) destaca ainda que, durante o período em que atuaram em Taunay, uma das preocupações dos missionários era formar um quadro de profissionais Terena para que estes pudessem assumir as tarefas da instituição. Tanto é que, a partir da década de 1980, a escola passou a ser administrada pelos próprios Terena, transformando-se em uma instituição evangélica indígena, a União das Igrejas Evangélicas da América do Sul (Uniedas). Acreditando terem cumprido seus objetivos, os norte-americanos se retiraram da região em

⁶⁷ Na época, o Decreto Lei nº 426 de 1845, instituído pelo Governo Imperial, estabelecia que a atuação dos missionários junto aos povos indígenas consistia em dar instrução primária aos índios.

1993, deixando como legado a administração da instituição pelos Terena que se permitiram evangelizar .

No que se refere às solicitações por parte dos Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue por escolas em seus territórios, consta terem sido atendidas pelo SPI em 1936, com a instalação da Escola General Rondon na aldeia Bananal. Na ocasião se optou pela implantação de uma escola pública, onde a alfabetização era feita em língua portuguesa por professores não-indígenas. Esse fato mostra que a escola entre os Terena, como entre a maioria dos povos indígenas da América Latina, inicialmente desconsiderou seus processos próprios de aprendizagem, língua, história e cultura. No entanto, considera Nincão (2008, p. 37), para os Terena “essa escola também se constituiu, paradoxalmente, [...] em seu instrumento de defesa, na medida em que através dela podia-se compreender o mundo e os códigos dos não-índios”. Em contato constante com a sociedade envolvente não-indígena, os Terena perceberam que aprender a língua portuguesa era uma necessidade, e então a escola passou a ser entendida por eles como lócus dessa aprendizagem dentro das aldeias.

Quanto à importância atribuída à escola e à língua portuguesa pelos Terena, Ladeira (2001, p. 41) enfatiza que eles conferem papel fundamental na construção de seu futuro, dado o contexto de interação e trocas estabelecidas com a sociedade regional.

Oliveira (1976, p. 127), que esteve com os Terena na década de 1950, salienta que, para esse grupo étnico, “o conhecimento da língua portuguesa é hoje indispensável [...] em qualquer situação que se encontre: facilita as relações interétnicas, ampliando sobremaneira sua área de mobilidade social, ou meramente geográfica”, afirmando que “nas aldeias tidas como tradicionais e etnicamente homogêneas, somente as crianças até seis ou oito anos não falam o português”.

O fato de as crianças com idade entre seis a oito anos não falarem o português parece não ser mais uma realidade das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue. Tenho verificado, por meio da convivência com o grupo, a preocupação por parte das famílias em ensinar as duas línguas para as crianças desde pequenas, para que assim possam se comunicar com os não-indígenas sem grandes dificuldades e também ter sucesso nas atividades desenvolvidas na escola.

Na dissertação de mestrado em Linguística defendida em 2009, Cosme Romero Martins pontua que a maioria das comunidades Terena do Mato Grosso do Sul não mantém o uso da língua tradicional, particularidade que considerou estar restrita à aldeia Cachoeirinha no município de Miranda. Ressalto que tal afirmação não se sustenta diante da constatação de

que os Terena, em suas relações familiares, fazem uso da língua materna — prática recorrente nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana.

Os processos de escolarização junto aos Terena foram marcados inicialmente pelo trabalho de evangelização por parte das missões religiosas e pela política de assimilação e integração adotada pelo Estado. Somente com o surgimento, na década de 1980, da União das Nações Indígenas (UNI) do Centro-Oeste, cuja criação se deu em Aquidauana, algumas ações políticas para a educação escolar indígena começaram a ser pensadas e discutidas no Mato Grosso do Sul⁶⁸, como aponta Carvalho (1995). Nos encontros de professores indígenas emergiu a necessidade de uma educação específica para as escolas das aldeias.⁶⁹

Partindo das questões pontuadas nos encontros de professores indígenas realizados em todo o estado, em 1994 foi publicado o documento Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul e foi instituído o Núcleo de Educação Escolar Indígena. Dando continuidade à política de educação escolar indígena, em 1999 foi criado, com caráter consultivo, o Comitê de Educação Escolar Indígena, órgão da Secretaria de Educação do Estado. Em consonância com a Resolução CEBO3/99, o estado criou a categoria “escola indígena”⁷⁰, normatizada pela Resolução CEE/MS nº 6.767 de 25 de outubro de 2002.

Após a normatização da categoria de escola indígena, foi reservada uma cadeira no Conselho Estadual de Educação para um representante dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul, tendo sido indicado para o cargo o professor Terena Wanderley Dias Cardoso — hoje doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul e professor nas escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue —, que vem contribuindo com seus conhecimentos na luta pela construção da escola que considera significativa e que de fato esteja sintonizada com as reivindicações e anseios de seu povo.

No que diz respeito à representação dos povos indígenas nos conselhos de educação nos âmbitos federal, estadual e municipal, há que se questionar, como recomenda D’Angelis (2012), sobre qual o verdadeiro alcance dessa representação. O autor cita o Comitê de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional, no qual a representação indígena era

⁶⁸ Folder do Primeiro Encontro do Programa de Educação Indígena Terêna. Ver Anexo A, p. 230.

⁶⁹ Em relação às discussões sobre a necessidade de uma escola específica para as aldeias, pode-se considerar que não foi discutida inicialmente com toda a comunidade. Representou os anseios de um grupo de professores indígenas vinculados à Secretaria Estadual de Educação, o que justifica a resistência por parte das lideranças e dos anciãos quanto à implantação da escola bilíngue e intercultural nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana.

⁷⁰ O modelo utilizado para a educação escolar indígena obedece às mesmas disposições que regem a educação básica, cabendo aos municípios implementar o ensino fundamental e aos estados implementar o ensino médio, o que significa que no caso das escolas indígenas, só as escolas de ensino médio podem reivindicar para si a categoria de escola indígena. As escolas de ensino fundamental são consideradas escolas municipais indígenas, ferindo a autonomia como princípio na construção da educação escolar indígena.

inicialmente de três, depois passou para cinco e hoje são oito representantes para os mais de 230 grupos indígenas existentes no Brasil. Trata-se da inclusão que por fim acaba excluindo diversas etnias do debate político sobre as questões pertinentes às escolas que anseiam construir em suas comunidades.

A meu ver, o ideal seria que, no mínimo, fosse assegurado um representante por povo indígena nos conselhos de educação escolar. Também considero importante compreender, como propõe Valla (1996), as condições, experiências de vida, ações políticas, representações e visões de mundo do indígena, tendo em vista que poucos são os órgãos e instituições que de fato ouvem as reivindicações e anseios das populações indígenas.

As considerações do autor se aplicam à realidade investigada, principalmente quando ele faz o seguinte questionamento:

Quantas vezes se pede para a população se manifestar numa reunião, como prova do nosso compromisso com a “democracia de classe média”? Mas uma vez passada a fala popular, procuramos voltar “ao assunto em pauta”, entendendo que a fala popular foi uma interrupção necessária, mas com certeza, sem conteúdo e sem valor (VALLA, 1996, p. 182).

Ao se debruçar sobre essa questão, Freire (1996, p. 135) aponta a importância de se estabelecer uma diferença entre ouvir e escutar, definindo esta segunda ação como “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, o que, na maioria das vezes, não acontece em relação às populações indígenas, dificultando ainda mais a elaboração de políticas públicas que condizem com suas necessidades, anseios e possibilidades.

No contexto das discussões e debates sobre as questões colocadas para a educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul, Nincão (2003) disserta que as comunidades Terena de Aquidauana demonstraram inicialmente forte resistência e desconfiança quanto à inserção da língua Terena na escola. Isso se deve, em parte, ao fato de que, para os Terena, a função social da escola na aldeia consistiu historicamente em possibilitar o ensino e a compreensão da língua portuguesa e não da língua indígena. Assim, ao se definir como o lugar de aprendizagem da língua portuguesa, a escola imprimiu uma marca na memória do grupo.

Por outro lado, é preciso entender que, se a autodeterminação presente no documento RCNEI (BRASIL, 1998) é um dos princípios que deve nortear e subsidiar as políticas públicas no campo da educação escolar indígena, com os Terena, esse princípio parece não ter sido respeitado inicialmente. O que posso concluir é que, ainda que seja assegurada a participação das comunidades indígenas nas questões da escola, no caso dos Terena as

políticas públicas foram criadas sem antes eles terem sido consultados. Por que essa decisão ficou restrita a um grupo ligado às secretarias de educação do estado e do município? Por que não ampliar o debate para toda a comunidade envolvida? Por que não construir com ela tais políticas?

Pensando em como foi implantado o projeto bilíngue intercultural nas escolas Terena de Aquidauana, entendo, assim como Freire (2005, p. 36), que nesse processo o diálogo foi substituído inicialmente pela prescrição, e toda prescrição envolve imposição da opção de uma consciência à outra, construída sobre pautas alheias à realidade do grupo ao qual se destinam. No entanto, ao contrário do que se esperava, os Terena não adotaram um comportamento prescrito, o que justifica a resistência inicial por parte das comunidades Terena ao projeto de educação bilíngue e intercultural para as escolas das aldeias.

Nincão (2003) comenta que, aparentemente não convencidos da necessidade de ensinar a língua Terena na escola, os indígenas promoveram muitas discussões sobre essa questão nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue até que, finalmente, cada aldeia, através de sua escola, decidiu — ou foi pressionada a decidir — pela alfabetização inicial na língua Terena ou por sua revitalização onde o português já era a língua materna dos alunos⁷¹. Segundo Nincão (2008), no caso de Aquidauana, a inserção da língua indígena na escola foi fruto de uma imposição por parte da Secretaria de Educação do Município em 1998, quando esta pretendia inserir-se na política de educação escolar indígena proposta pelo Ministério da Educação (MEC) para o país⁷². Posteriormente, para executá-la, foi criada a Lei Municipal 1.700/99 (AQUIDAUANA, 1999)⁷³ e o Projeto Raízes do Saber, que implementou a alfabetização em língua Terena nas escolas das aldeias e instituiu o Programa de Educação Intercultural Bilíngue na rede municipal de ensino.

Quanto à Lei 1.700/99, que implantou a educação intercultural bilíngue entre os Terena, constata-se que se buscou priorizar questões voltadas para os seguintes aspectos: 1- escrita e leitura; 2- cálculo; 3- capacidade de aprender; 4- estrutura linguística; 5- memória histórica; 6- identidade étnica; 7- acesso a informações e conhecimentos da sociedade nacional. Entre as ações a serem desenvolvidas nas escolas indígenas da região, priorizou-se:

⁷¹ Das sete aldeias que integram a Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana, na aldeia Ipegue a língua portuguesa se sobressai em relação à língua Terena, principalmente entre os mais jovens.

⁷² As secretarias estaduais e municipais desejam inserir-se na política da educação escolar indígena visando, em primeiro lugar, garantir as verbas destinadas a essa modalidade de educação, o que não significa que de fato tenham uma compreensão da especificidade que envolve o oferecimento de uma educação diferenciada para essas comunidades.

⁷³ AQUIDAUANA. Prefeitura de Aquidauana. Lei Municipal nº 1.700/99, de 19 de abril de 1999. Institui o “Programa de Educação Intercultural Bilíngue” nas escolas municipais indígenas em caráter permanente a partir do ano letivo de 1999. Aquidauana, 1999. Ver Anexo B, p. 231.

1- uso da língua materna e do português; 2- valorização da arte e cultura Terena; 3- produção de material didático diferenciado; 4- elaboração de currículos e programas de formação dos docentes indígenas.

Ao analisar essa lei e o projeto Raízes do Saber, Nincão (2003) verificou que se tratava de uma aplicação do que vem norteando o RCNEI em todo o país, ou seja, em nada se avançou no sentido de implantar a prática da educação intercultural nas escolas indígenas do município de Aquidauana de acordo com os princípios do respeito e da valorização da diversidade étnica e cultural. O projeto apresenta como metas: “alfabetizar em sua língua materna; cultivar e valorizar sua origem étnica; exercer plenamente a cidadania em perfeita integração na sociedade nacional, preservando e valorizando sua identidade” (NINCÃO, 2003, p. 65).

Em relação ao projeto Raízes do Saber (1999)⁷⁴, considero importante apontar algumas questões que não corroboram as diretrizes apontadas pelas políticas públicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena em seus aspectos tanto linguísticos como conceituais e antropológicos. Em consonância com a Lei 1.700/99, o projeto prevê em suas ações, por exemplo, que no final da antiga 1ª série, ou seja, no quarto bimestre, entendido como sendo a última etapa da alfabetização bilíngue, o objetivo principal consista em possibilitar a transição da língua Terena para o português escrito, o que foi sintetizado da seguinte forma:

[...] alfabetização na língua materna para aquelas crianças indígenas que a tenham como primeira língua, assegurando a transição para a língua portuguesa (Lei 1.700/99, art. 3º, Inciso I).

[...] inclusão do estudo da língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental como forma de promover o seu resgate, através do estudo comparado à língua portuguesa (Lei 1.700/99, art. 3º, Inciso II).

Depois de serem alfabetizadas em sua língua materna, é tarefa relativamente fácil a transição dessas crianças para o português (Projeto Raízes do Saber, 1999, p. 10).

Conforme explicitado na Lei Municipal 1.700/99 e no projeto Raízes do Saber, a inserção da língua Terena nas escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue não significou, a princípio, garantir a especificidade da educação escolar indígena bilíngue e intercultural. Da forma como aparece no projeto, a alfabetização na língua materna tinha por objetivo se

⁷⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUNANA – Secretaria de Educação Cultura e Esporte. *Projeto Raízes do Saber*, Aquidauana, 1999. Ver Anexo C, p. 234.

constituir em um meio de facilitar a alfabetização na língua portuguesa. Sendo assim, por meio desse projeto, o importante é que as crianças Terena em processo de alfabetização soubessem ler e escrever em português e não em Terena. Nesse caso, o uso da língua materna na escola não tinha por objetivo contribuir para o fortalecimento identitário e para a valorização da língua indígena, mas sim facilitar a alfabetização na língua portuguesa.

Pode-se dizer que tal projeto convergiu para o mesmo trabalho já realizado pelo *Summer Institute of Linguistics* nas aldeias Terena, com base no que os linguistas chamam de bilinguismo transicional ou de transição, abordagem na qual “o uso da língua indígena é visto quase como um ‘mal necessário’, mas que se deve abreviar o máximo possível: trata-se de usar a língua indígena apenas como passagem, ponte ou escada para se chegar, o quanto antes, ao emprego exclusivo da língua majoritária” (D’ANGELIS, 2012, p. 33). O autor aponta, como resultado dessa prática, o acelerado processo de perdas linguísticas, principalmente nas comunidades Kaingag, Karajá e Terena, onde o processo de alfabetização esteve fundamentado no bilinguismo de transição.

Outro conceito presente no projeto Raízes do Saber e que vem sendo muito criticado nos programas de formação de professores indígenas, como assinalam Sampaio (2006) e Macedo e Farage (2001), é o de resgate cultural. Isso porque se compreende, considerando as novas perspectivas educacionais, ser a cultura dinâmica e permanentemente ressignificada, não cabendo, portanto, a ideia de resgate cultural nas propostas educacionais para as escolas indígenas.

Outro equívoco do projeto é que, por meio das ações previstas, pretendia-se integrar a criança Terena na sociedade nacional num momento em que se buscava o abandono da política integracionista e assimilacionista outrora adotada pelo Estado. A Constituição Federal de 1988 admitiu ser o Brasil um país pluricultural e pluriétnico, cuja diversidade deve ser respeitada e valorizada. Equivocadamente, esse conceito aparece no projeto de educação bilíngue e intercultural pensado para as escolas indígenas Terena de Aquidauana.

Buscando assegurar a implantação da política de educação escolar indígena bilíngue e intercultural, a partir de 1999 foram iniciados cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul. Para os Terena, esses cursos não se configuravam como formação inicial e sim como capacitação e aperfeiçoamento para professores indígenas que já ministravam aulas nas escolas das aldeias. De 1996 a 1998, a Associação de Educadores Católicos (AEC) ofereceu, para os Terena, o primeiro curso de formação em nível médio⁷⁵, do qual tratou Ieda

⁷⁵ Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª série para o Contexto Indígena, em Nível Médio.

Marques Carvalho em sua dissertação de mestrado defendida em 1998 na Universidade Católica Dom Bosco.

Para os Guarani (Nhandeva e Kaiwá), a primeira oferta de formação inicial em nível médio no estado (Projeto Ará Verá) aconteceu em Dourados, entre 1999 e 2003, por iniciativa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em convênio com a Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). No período de 2002 a 2003 aconteceu um curso de formação em nível médio, ofertado para os Kadiwéu pela Prefeitura de Porto Murtinho. Em 2006 foi criado o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas, que passou a ofertar, a partir de julho de 2007 em Aquidauana, mais um curso de formação inicial em nível médio para professores Terena e Kadwéu.

Cabe ressaltar que apenas recentemente têm sido desenvolvidos no Brasil programas específicos de formação superior de professores indígenas (UEMS/MS⁷⁶, UNEMAT/MT⁷⁷, UFRR/RR⁷⁸, UFGD/MS⁷⁹, UFMS⁸⁰, UFG/GO⁸¹), voltados para atender as especificidades das diferentes etnias em seus projetos de educação escolar. A oferta de curso superior específico para professores indígenas atende à meta 17 da modalidade educação indígena do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que preconiza: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. Anterior aos programas específicos de formação de professores indígenas, estes eram na maioria leigos ou formados em cursos cujos currículos não contemplavam disciplinas ou conteúdos que possibilitassem discutir as questões específicas de seu contexto de atuação.

Em Mato Grosso do Sul existem algumas iniciativas para formação de professores indígenas em nível superior: a primeira realizada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) com o Curso Normal Superior Indígena; a segunda pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que oferece desde 2006 o curso de Licenciatura Indígena para professores Guarani; a terceira realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a partir de 2010, quando teve início o curso de Licenciatura Indígena voltado para atender os povos indígenas do pantanal: Terena, Kadwéu, Guató, Kinikinau e Aticum.

⁷⁶ Curso Normal Superior Indígena – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS).

⁷⁷ Curso de Licenciatura para Professores Indígenas – Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

⁷⁸ Curso de Licenciatura Intercultural – Universidade Federal de Roraima (UFRR).

⁷⁹ Curso de Graduação em Licenciatura Indígena – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁸⁰ Licenciatura Intercultural Indígena – Universidade Federal de Mato grosso do Sul (UFMS).

⁸¹ A Universidade Federal de Goiás (UFG) oferece Licenciatura Intercultural Indígena que atende 13 etnias vindas dos estados de Goiás, Mato Grosso e Tocantins. Em 2011 ministrei um tema contextual chamado Ritos Sociais para a primeira turma do programa que se formou no final daquele ano.

Dada a importância que a escola tem assumido para os Terena, julgo pertinente questionar: Qual o lugar social da escola para os Terena? Que conteúdos a escola deve ensinar? Como deve ser a prática pedagógica nas escolas de suas aldeias? Que diálogos a escola pode construir em suas comunidades? Alguns pesquisadores Terena que aprenderam o exercício proposto por Freire (2005, p. 8) de “escrever sua vida, como autor e testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”, auxiliam nessa reflexão.

Privilegio inicialmente as abordagens em que o pesquisador partiu de sua prática como professor nas escolas indígenas, evidenciando seu compromisso com a comunidade pesquisada. As reflexões sobre a própria prática pedagógica mostram uma produção acadêmica mais engajada e comprometida com os sujeitos da pesquisa, o que exigiu do pesquisador uma postura humanizante na construção de relações de respeito, afeto e reciprocidade.

Um dos primeiros trabalhos que buscou compreender os processos de escolarização entre os Terena é a dissertação de mestrado em educação de Roseli Fialho Carvalho (1995). A autora partiu de sua experiência como professora de história no núcleo escolar indígena General Rondon na aldeia Bananal, localizada no município de Aquidauana, procurando elaborar uma síntese da etno-história dos Terena, resgatando os precedentes da educação escolar, analisando as influências do Estado e também da Igreja nessa realidade educacional. Propôs situar os princípios que devem nortear as discussões referentes à política educacional indígena no país e a elaboração de programas e projetos para a educação escolar indígena nos estados e municípios. Aponta um conjunto de mudanças decorrentes dos contatos entre os Terena e a sociedade envolvente não-indígena, o que, segundo a autora, contribuiu para que o grupo pudesse se reorganizar e promover o resgate de sua identidade. Assinala ainda uma série de reivindicações por uma educação diferenciada e de qualidade que respeite as particularidades e especificidades desse grupo étnico.

Ao pontuar os desafios de se construir a escola indígena Terena da aldeia Limão Verde, apoiada na trajetória do povo Terena, na luta pela ampliação do território tradicional e voltada ao fortalecimento da comunidade local, em sua dissertação de mestrado, Wanderley Dias Cardoso (2004)⁸² destaca as concepções dos Terena de Limão Verde em relação à escola

⁸² O autor procurou analisar as comunidades Terena da aldeia Limão Verde, localizada no município de Aquidauana, em relação ao papel da escola Lutuma Dias — que funciona na aldeia oferecendo educação básica — frente ao etnodesenvolvimento. Investigou se a escola tem capacitado a comunidade para a formulação de projetos próprios de desenvolvimento. Seu pertencimento à etnia Terena faz de Cardoso um protagonista do que pesquisou — particularidade que muito me interessa na compreensão do pensamento indígena Terena sobre educação e escola.

como instrumento de intervenção e o seu papel no que se refere ao desenvolvimento local, ou seja, “[...] sua relação com a diversidade sociocultural da comunidade e sua interação com as demandas e expectativas da população” (CARDOSO, 2004, p. 12).

Utilizando-se de relatórios de reuniões de 2003, o autor oferece subsídios para pensar o papel social da escola para os Terena de Limão Verde e aponta questões pertinentes quanto às práticas pedagógicas e os diálogos que a escola pode construir, articulando os saberes tradicionais e os saberes ditos universais na elaboração de projetos que visem ao bem-estar da comunidade.

A escola deve ser específica e diferenciada. Deve trabalhar de acordo com a realidade do aluno, compreendendo e valorizando sua cultura e costumes, abrangendo o conhecimento universal, para que ele possa estar preparado para entrar em uma universidade e no mercado de trabalho. Deve ser comunitária, igualitária e consciente na valorização de seus saberes tradicionais. Tem que ser intercultural e multilíngüe (CARDOSO, 2004, p. 55).

Segundo o autor, os Terena de Limão Verde consideram que a escola pode se transformar em um perigo quando despreza os costumes e tradições da aldeia, contribuindo assim para que os alunos indígenas esqueçam o lugar de onde vieram e os valores de seu povo, “como, por exemplo, falar a língua da etnia, reverenciar os mais velhos, seja parentes consanguíneos ou não, matando a nossa cultura” (CARDOSO, 2004, p. 55).

Para Cardoso (2004), a escola é um canal importante que tem colaborado para que os índios assumam o papel de protagonistas na construção de seu destino, podendo ajudá-los a refletir e adotar escolhas conscientes na busca da autodeterminação e de uma vida comunitária. Ele enfatiza que os Terena de Limão Verde desejam que a escola busque uma interação junto à comunidade, “[...] ouvindo seus anseios com relação ao desenvolvimento sustentável e traduzindo a sua prática pedagógica em projetos que concretizem o bem estar indígena, utilizando-se de tecnologias não indígenas combinadas com o conhecimento tradicional Terena” (CARDOSO, 2004, p. 58).

Dando continuidade em sua formação acadêmica Cardoso, em sua tese de doutorado em história defendida em 2011, ao buscar compreender a origem e o desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde, volta a enfatizar a importância da educação escolar para os Terena, evidenciando as apropriações feitas por eles do espaço escolar por meio do qual buscam legitimar suas reivindicações, a organização da luta pela retomada dos territórios tradicionais e o fortalecimento identitário.

Ao sistematizar as diferentes etapas de territorialização dos Terena em Mato Grosso do Sul, tendo como objetivo o estudo do saber tradicional e a relação deste saber com as práticas agrícolas, Claudionor do Carmo Miranda (Idem, *ibidem*), em sua dissertação de mestrado em desenvolvimento local defendida em 2006, entende que a escola deve servir como uma ponte que permita estabelecer a ligação entre o saber tradicional e o saber científico, proporcionando sempre um diálogo entre esses saberes e evitando que o saber indígena seja entendido, no ambiente escolar, como um saber menor. Mesmo porque, como assevera Valla (1996), são saberes diferentes que se complementam, ampliando o diálogo entre as práticas sociais e processos educativos que geram esses saberes.

Abordando as mudanças e permanências na prática pedagógica decorrente da passagem de escola extensão para a escola indígena de ensino médio na aldeia Bananal, em sua dissertação de mestrado em educação, Antônio Carlos Seizer da Silva (2009) destaca a questão das diferenças existente entre os próprios Terena e aponta a existência de “tribos” dentro da tribo: “Nas aldeias do PIN Taunay e Ipegue as ‘tribos’ mais em destaque e que permeiam o espaço escolar são: a dos jovens evangélicos, a da música eletrônica, dos estilos musicais (forró, hip hop, rock) dos jogadores de futebol e a principal que desestabiliza a escola: a do pé de manga” (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 123).

Entre as considerações apresentadas pelo autor, tem relevância significativa para a construção do pensamento indígena Terena sobre educação e escola o fato de ter identificado entendimentos diferentes sobre o papel social da escola para os Terena da aldeia Bananal:

Os jovens entendem que a escola é o principal meio para um diálogo igualitário com a sociedade envolvente, podendo ocorrer nesta relação “trocas de saberes”. A escola que alguns anciãos tradicionais querem, e por estar com o poder decisório, norteiam seus rumos, não é a escola que os alunos que nela transitam desejam, permanecendo um constante conflito de geração (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 14).

Para o autor, a origem desses conflitos de gerações está relacionada à vivência desses sujeitos. Enquanto os anciãos desejam manter seu modo de viver, baseados nas referências de um passado que, para Seizer da Silva (2009), não mais existe, os jovens, motivados pela proximidade da aldeia com a cidade e pelas transformações ocorridas dentro da própria aldeia, desejam conhecer modos de vida diferentes, pois transitam entre esses dois mundos, apropriando-se de suas referências e ressignificando-as.

A escola dos anciãos tradicionais é entendida como um fechar as fronteiras para não deixar as “coisas” ruins dos outros (não-índios) entrarem, mas ao mesmo tempo, deixar um corredor que dá passagem da cultura da aldeia para a cultura do não-índio, entendido como menos ofensiva ao grupo receptor (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 15).

O autor salienta que, muito embora a escola de ensino médio da aldeia Bananal tenha se apropriado da denominação escola indígena, não conseguiu ressignificar sua prática pedagógica após deixar de ser extensão e não tem atendido as perspectivas da comunidade indígena local. Acentua que, na prática, parece ter havido uma adequação da escola que existe na aldeia aos moldes das escolas urbanas, nas quais a preocupação com o tempo cronológico, com a carga horária anual, em cumprir o planejamento exigido pela mantenedora que é o Estado, “não leva em consideração a necessidade dos povos indígenas de celebrar, de viver em comunidade, de valorizar os ensinamentos deixados — a tradição em fase de tradução” (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 156). Levando em conta o que os Terena da aldeia Bananal esperam da escola, o autor entende que ela deve buscar “as interpretações da vivência Terena em seus vários segmentos (familiar, social e comunitária) incluindo a questão de fundo sobre o ‘tempo’ para realização/efetivação das atividades diárias escolares” (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 157).

Em sua pesquisa de doutorado em história social, Vera Lúcia Ferreira Vargas (2011) investigou os processos de territorialização e afirmação identitária vividos pelos Terena na contemporaneidade e identificou as contribuições dos professores e acadêmicos Terena como importantes nas discussões em suas aldeias, nas questões que envolvem a luta por direitos e pela retomada dos territórios tradicionais. A autora entende que, por meio dos conhecimentos adquiridos nas experiências vividas fora das aldeias, apropriando-se dos conhecimentos não-indígenas nas universidades e revertendo-os para seus contextos de atuação, os professores e acadêmicos Terena contribuem para ampliar o diálogo entre a aldeia e a universidade. De posse da escrita, os Terena querem escrever sua própria história e cultura, registrar seus mitos, memórias, e contribuir para o conhecimento que tem sido produzido sobre eles.

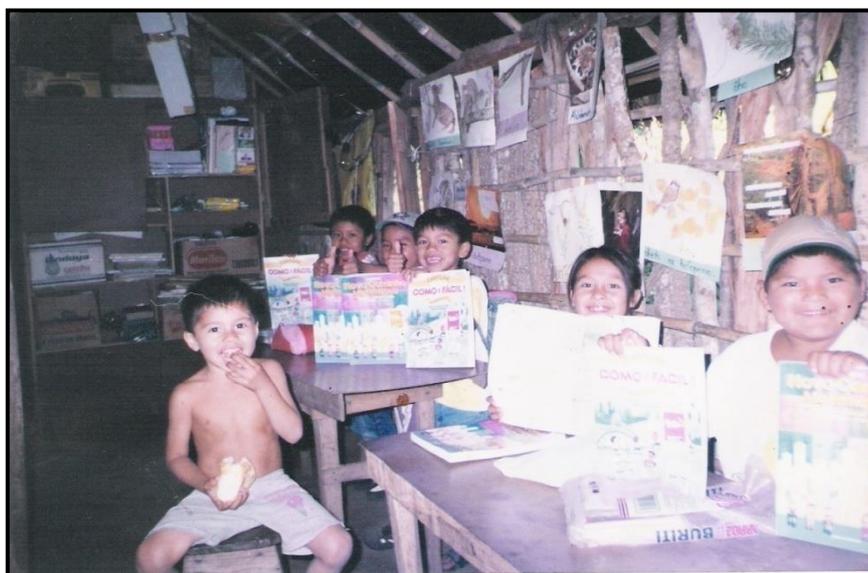
Nesse processo de apropriação e ressignificação da escola em seus territórios, os professores Terena anseiam por uma educação escolar que possa colaborar para o fortalecimento identitário, cultural e político do grupo e, ao mesmo tempo, possibilitar inserção em outros espaços, como na universidade, para que, de posse do conhecimento adquirido no ensino superior, possam estabelecer diálogos igualitários com a sociedade

envolvente não-indígena, lutar pela retomada dos seus territórios tradicionais, traçar políticas para a educação escolar indígena e assumir a gestão das escolas existente em suas aldeias.

3.3 – Desafios e possibilidades presentes na construção da escola indígena Terena

Na aldeia Água Branca, a escola foi fundada em 1957 na gestão do cacique na época, Sr. Chagas Samuel, quando ele, sensibilizado com as condições adversas em que as crianças se deslocavam para o distrito de Taunay ou para a aldeia Bananal para estudar, tendo que enfrentar longas caminhadas, sol, chuva e frio, reivindicou a construção de um núcleo escolar na própria comunidade. Fundada a escola, esta recebeu o nome de Núcleo de Ensino José de Alencar, de acordo com a Lei Municipal nº 1.652/97. Consta que a escola funcionava em regime multisseriado, atendendo alunos da 1ª a 3ª séries (ver fotografia 23), cujos professores eram da própria comunidade. Entre os professores que estiveram à frente do trabalho pedagógico nesse período, destacaram-se Cantílio Lili, Jair de Oliveira, Joaquim Dias e Sátiro Cândido.

Fotografia 23 – Crianças estudando na antiga escola da Água Branca



Fonte: Lindomar Lili Sebastião

A escola foi construída pelos moradores da aldeia em sistema de mutirão⁸³. Passado algum tempo, em razão do aumento do número de alunos, fez-se necessário ampliar o espaço,

⁸³ O mutirão é uma característica das comunidades Terena e costuma ocorrer quando se entende que o esforço resulta em benefício para os moradores das aldeias.

tendo novamente a comunidade se mobilizado na construção de um novo prédio. No entanto, segundo a documentação existente na escola, o novo local logo se mostrou pequeno, sendo as atividades transferidas para um espaço cedido pela igreja católica e ocupado pela escola por muito tempo. Com o crescimento do número de alunos e de turmas, outros professores passaram a trabalhar na escola, entre eles: Santo Souza Coelho, Geraldo de Oliveira, Zadir de Oliveira, Nena Cândido Francisco e Santa Fialho. Inicialmente os professores não recebiam salários, apenas alguns benefícios da própria comunidade. Posteriormente, alguns professores em exercício foram contratados pela Funai.

Mais tarde esses professores pioneiros, por não estarem habilitados, foram afastados das salas de aula, o que não os impediu de continuar colaborando com a escola e a com a comunidade. Muitos se tornaram “amigos da escola”, dedicando um tempo para ministrar aulas de reforço para as crianças que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização. Continuam sendo respeitados e admirados por todos dentro da comunidade. Em conversas nas rodas de tereré ou durante os momentos compartilhados ao redor do fogo, os Terena faziam questão de enfatizar: “Nunca vamos nos esquecer dos professores, de todos que passaram pela nossa comunidade, professores indígenas e não-indígenas, todos têm ajudado muito nossa comunidade e merecem todo nosso respeito, atenção e carinho” (Roda de conversa realizada em 10/11/2011 na aldeia Água Branca).

Quanto ao nome dado inicialmente à escola, ainda que tenha prestado uma homenagem ao escritor José de Alencar, não fazia sentido para os Terena. Tanto é que na década de 1990 e por reivindicação da própria comunidade, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Farias, de acordo com a Lei Municipal nº 1.701/99. O nome escolhido pelos moradores presta uma homenagem às famílias pioneiras: família Francisco e família Farias. Posteriormente, por meio da Lei Municipal nº 1.919/04, passou a se chamar Escola Municipal Indígena Francisco Farias, que é o nome atual.

A escola conta com cerca de 200 alunos matriculados. As aulas são ministradas no período matutino para os alunos das séries finais do ensino fundamental (6º a 9º ano), no vespertino para os alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e no noturno para os alunos que participam do programa de educação de jovens e adultos, articulado ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova). Na Água Branca não tem o ensino médio⁸⁴. Ao concluírem o ensino fundamental, os alunos podem

⁸⁴ Entre as reivindicações feitas pela comunidade nas reuniões está a implantação da escola de ensino médio na Água Branca.

cursar o ensino médio de manhã na aldeia Lagoinha ou à noite na aldeia Bananal — as duas ficam próximas. Um ônibus escolar faz o transporte até as escolas de ensino médio.

Em 1999, buscando atender as diretrizes nacionais propostas para a educação escolar indígena, foi implantado o ensino bilíngue intercultural nas escolas Terena, por meio do projeto Raízes do Saber e da Lei Municipal 1.700/99, ambos analisados anteriormente. Desde a implantação do projeto bilíngue, as aulas para as séries iniciais do ensino fundamental passaram a serem ministradas por professores Terena graduados em Pedagogia ou com o curso Normal Superior Indígena, moradores da comunidade e com domínio da língua materna.

Esse critério, no entanto, não se aplica para as séries finais do ensino fundamental em razão da falta de professores Terena com formação nas diversas áreas que essas séries exigem. Essa carência interrompe bruscamente o projeto de ensino bilíngue e tem contribuído para que a maioria dos alunos, ao ingressarem no 6º ano, apresente muitas dificuldades em acompanhar as atividades propostos pela escola. A mesma situação faz com que muitos professores não-indígenas acabem desistindo de ministrar aulas nas escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue, alegando não conseguir realizar um bom trabalho; chegam até mesmo a se queixar de que os alunos são apáticos e não querem saber de estudar⁸⁵.

As afirmações feitas por alguns professores não-indígenas de que os alunos indígenas são desinteressados divergem da importância atribuída à escola pelos Terena. Eles consideram que a educação escolar é atualmente uma de suas maiores conquistas e, quando pensam a relação com a escola, costumam enfatizar que antigamente não consideravam que a escola fosse algo tão importante em suas vidas, mas que nos dias de hoje não medem esforços para que seus filhos a frequentem e não desistam de buscar uma formação superior. Compreendem que os conhecimentos aprendidos nas escolas das aldeias, ao instrumentalizá-los, tem possibilitado a inserção dos jovens Terena em espaços por eles antes não ocupados, garantindo-lhes uma vida melhor:

Antes nossos pais não deixavam a gente estudar, mas hoje nós incentivamos muito nossos filhos a estudarem; queremos os ver evoluírem com o objetivo de ter uma vida melhor, sem precisar trabalhar debaixo de sol; hoje em dia sem estudo não se consegue um emprego melhor (Roda de conversa realizada em 13/07/2010 na aldeia Água Branca).

⁸⁵ A leitura das atas de reuniões de pais e mestres e das atas dos conselhos de classe evidencia ser o 6º ano a série crítica dentre as que compõem as séries finais do ensino fundamental.

Durante uma roda de conversa com o diretor da Escola Francisco Farias na aldeia Água Branca, ele me apresentou uma síntese desse novo tempo, entendido como “o tempo depois da escola”, que também é percebido por Miranda (2006) no que ele chama de “tempo do despertar”. Nesse contexto, a escola vem sendo apontada como importante agente de transformação social.

A educação escolar mudou a nossa vida, mudou para melhor. Hoje, temos as séries iniciais, as séries finais, tem merenda escolar, uniformes, temos a reforma da escola, sala de informática. Todo ano estamos melhorando, só que nós temos que buscar pensar como é que nós vamos escoar essa mão de obra que nós estamos preparando [...] estamos preparando para o mundo de hoje [...] temos que estudar, nossa comunidade conseguiu tudo por meio do estudo que abre espaço, se você tiver o nível superior, você tem uma chave na sua mão, só que nós temos que saber preparar essa juventude para o mundo do trabalho, senão a gente fica na pior depois. Como é que nós vamos fazer com essa mão de obra que tem aqui na aldeia? A minha preocupação é de como sobreviver aqui na aldeia (Roda de conversa realizada em 16/07/2010 na aldeia Água Branca).

As considerações feitas pelo professor e diretor da escola de sua aldeia refletem esse tempo novo que tem trazido muitos questionamentos. Parece urgente ampliar as possibilidades de trabalho assalariado dentro das aldeias para que os jovens possam, por meio dos conhecimentos adquiridos nas universidades, contribuir com seu povo no desenvolvimento de projetos nas áreas da segurança alimentar, educação e saúde, que são, no momento, as principais reivindicações por parte das lideranças Terena. As poucas possibilidades de os jovens Terena, depois de formados, permanecerem trabalhando nas aldeias, têm acentuado as disputas internas, gerando desavenças e rivalidades entre as famílias.

Em minha experiência e vivência com os Terena, tenho constatado que as questões relacionadas à escola estão sempre presentes. Nas reuniões familiares, em casa, os anciãos e os pais conversam e aconselham os filhos, buscando conscientizá-los sobre “a importância da educação escolar, que apesar das suas necessidades em casa, isso não impeça que eles estudem, que busquem o conhecimento científico, que no futuro verão os frutos de seus esforços, que nós como pais não tivemos essa oportunidade” (Roda de conversa realizada em 14/07/2010).

Também pude observar o respeito e a admiração que toda comunidade tem pelos professores, reconhecendo a importância do trabalho deles na busca por promover o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais como caminho para a

construção de relações igualitárias entre os Terena e a sociedade envolvente não-indígena, com a qual intensificam contatos e estabelecem trocas: “Os professores são nossos amigos, confiamos muito no trabalho que eles estão fazendo com nossas crianças, e agradecemos muito pela atenção e parceria que têm feito com toda comunidade” (Roda de conversa realizada em 20/11/2011 na aldeia Água Branca).

Contudo, a resistência das comunidades Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue à implantação do projeto bilíngue intercultural Raízes do Saber, apontada por Nincão (2003), ainda gera angústias e incertezas que permeiam o cotidiano das escolas indígenas Terena. Nas reuniões, grande parte dos questionamentos diz respeito à inserção da língua materna na escola. São constantes as afirmações dos professores e das lideranças Terena de que muitos patrícios ainda não entenderam quais são os benefícios reais, para a comunidade, de ensinar a língua na escola e por isso não estão convencidos da importância da alfabetização na língua materna.

Hoje em dia nós temos na sala de aula a língua Terena e arte e cultura, era para alfabetizar as nossas crianças indígenas na língua materna, hoje não, está servindo apenas como uma disciplina em sala de aula. Então acho que nós estamos levando prejuízo, mas acontece a preocupação nossa e dos pais, eu acho que não deu para entender a necessidade de alfabetizar a comunidade na língua Terena (Roda de conversa realizada em 18/07/2010 na aldeia água Branca)

Esses comentários remetem às considerações feitas por Macedo e Farage (2001) sobre os equívocos presentes em algumas propostas de educação escolar indígena que têm como eixo norteador o paradigma do resgate cultural. Na construção delas se evidencia o objetivo principal de resgatar, fazer viver, trazer de volta, as “irreparáveis perdas culturais” causadas pelo contato das sociedades indígenas com a sociedade envolvente não-indígena. Por não compartilhar do entendimento de que as culturas são processos dinâmicos e em permanente mudança, na maioria das vezes, os elaboradores dessas propostas cometem o equívoco de reduzir a definição de cultura a conteúdos que devem ser ensinados na escola. Nesse sentido, é coerente a constatação da comunidade indígena de que não se tem dado conta de alfabetizar as crianças Terena na língua materna, conseguindo-se somente transformar a língua, a cultura e a arte Terena em matérias do currículo.

Parte dos desafios que envolvem a construção da escola indígena Terena decorre do fato de ser esta uma discussão recente para a comunidade. Passados onze anos (2000-2010), é possível verificar que muitas são as dúvidas e inquietações quanto ao que realmente significa

para os Terena uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural — tema que parece ter virado moda nos programas de formação de professores indígenas e que demanda reflexões mais abrangentes sobre questões, como, por exemplo, o que se entende por uma escola diferente, como apontam Nascimento (2004) e D'Angelis (2012) quando falam da necessidade de se discutir o conceito de diferença como eixo norteador das propostas para a educação escolar indígena.

Nas reuniões, nas oficinas, nos documentos dos encontros com os professores, lideranças e pais, são muitos os questionamentos, incertezas e desafios colocados para os sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino. Entre as angústias pontuadas pelos professores Terena durante a realização da oficina, mostrada na fotografia 24, eles enfatizaram que estão insatisfeitos quanto à maneira como tem sido oferecida a educação diferenciada, bilíngue e intercultural nas escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue.

Fotografia 24 – Oficina com professores na aldeia Bananal em 2012



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Essa insatisfação, segundo eles, decorre do fato de que não se tem dado conta de alfabetizar as crianças na língua Terena. Assim como matemática, português e ciências, a língua, a arte e a cultura Terena se tornaram matérias do currículo que se somam as já existentes, porém, com uma diferença: a ausência de recursos de apoio didático-pedagógico

diferenciado para a realização das atividades em sala de aula com os alunos, visto que as escolas carecem de materiais na língua Terena para a alfabetização⁸⁶.

Nesse encontro, os professores Terena começaram a questionar como podem construir uma escola diferente, bilíngue e intercultural de qualidade, que possibilite aos seus filhos ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho, disputando em igualdade de condições com os não-indígenas. Eles consideram que na prática existe um abismo profundo, e até mesmo assustador, entre o discurso e a prática pedagógica. Entendem ser importante que as propostas no campo da educação escolar indígena não fiquem apenas nos discursos e nos documentos ou se constituam simplesmente numa preocupação com objetivo de atender, única e exclusivamente, as deliberações propostas, ou agradar os gestores do MEC.

As considerações dos professores Terena remetem às observações feitas por Collet (2005) e Franqueto (2001), que afirmam existir uma dupla reação por parte de algumas comunidades indígenas em relação aos projetos de educação específica e diferenciada. O grande desafio colocado para os professores Terena e para os professores não-indígenas que se encontram trabalhando nas escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue é oferecer uma educação escolar que atenda as expectativas da comunidade e, ao mesmo tempo, priorize a qualidade de ensino, para que os alunos Terena, ao concluir a educação básica, possam ingressar no ensino superior em condições de igualdade com os jovens não-indígenas. Argumentam os professores Terena que, ao ingressarem na universidade, os jovens Terena se sentem inferiores em relação aos demais e isso faz com que muitos acabem desistindo ainda no primeiro semestre letivo.

Durante a realização da oficina, observei que os professores buscavam sempre afirmar que devem refletir muito sobre a proposta de uma educação específica e diferenciada para as escolas das aldeias; caso contrário, podem cair na armadilha escondida por trás de um discurso que, segundo eles, pode servir para mascarar ou camuflar o oferecimento de uma educação escolar de qualidade inferior para as escolas das aldeias, acentuando ainda mais os processos de exclusão e desigualdade social.

Sobre os desafios e enfrentamentos colocados para os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola Terena — voltada ao atendimento das reivindicações, anseios e desejos da comunidade —, durante uma roda de conversa com um professor Terena da aldeia Água

⁸⁶ Para a alfabetização em língua Terena foram produzidos um minidicionário e um livro-texto cujo nome em Terena, “Itatane Vapeyea”, que significa Pedacos de vida, recebeu a colaboração de um grupo de onze professores Terena do município de Miranda em 1993. Mesmo assim são pouquíssimos os exemplares desse material nas escolas da terra Indígena Taunay/Ipegue.

Branca, obtive dele a opinião de que esse é um processo em construção; os professores ainda estão caminhando e para obterem sucesso é preciso uma preparação anterior.

Primeiro nós temos que nos preparar, nós como professores temos que aperfeiçoar, para que possamos preparar as nossas crianças, nós vamos ter oportunidade de obter o resultado. Então acho que não chegou ainda o momento, nós estamos ainda caminhando, estamos buscando a qualidade de ensino, não está perdendo a qualidade de ensino, desde alguns anos atrás tem frutos, nós podemos ver nós mesmos estamos num patamar superior devido aos nossos professores indígenas [...]. Hoje nós temos grandes responsabilidades de transformar e contribuir para um mundo melhor, eu acho que ainda não chegamos, que estamos num caminho, que estamos buscando os resultados para a educação que queremos e com a preparação dos professores veremos o resultado, mas ainda estamos caminhando... (Roda de conversa realizada em dia 17/07/2010 na aldeia Água Branca).

Os Terena entendem que ainda estão em percurso. Recentemente identificaram ser o poder público municipal o grande obstáculo na construção da escola que desejam ver nas suas comunidades. Essa tensão acontece porque os representantes do governo argumentam que as escolas das aldeias são, em primeiro lugar, “escolas municipais”, cabendo, portanto, ao “município”, a implementação das políticas públicas que consideram “melhor” para atender as “escolas municipais” que estão localizadas nas aldeias, bem como gerir os recursos destinados à educação escolar indígena.

Essa situação remete às formulações de Certeau (1995, p. 137) acerca da relação escola e poder. Na perspectiva do autor, a instituição de ensino, “por mais autônoma, marginal ou nova que seja”, dificilmente consegue romper relações com os poderes existentes, o que se verifica no contexto abordado, nas relações de forças travadas entre, de um lado, os representantes e defensores dos interesses do governo municipal, e de outro, os Terena, que desejam espaço para que possam, de acordo com suas concepções de educação, redimensionar o papel, ou melhor, os papéis sociais da escola em seus territórios. Compartilhando das considerações de Certeau (1995, p. 137-138), percebo que na medida em que as aldeias foram sendo “marcadas” pela implantação da escola — “espaço estático [...] um lugar geométrico [...] com salas quadradas e corredores retilíneos, projeção arquitetônica do ensino que ali se oferece” —, os Terena passaram a refletir acerca das concepções de ensino e aprendizagem almejadas nesse espaço/tempo.

Considero importante pensar que a construção de algo novo, diferente do que está colocado, implica repensar a estrutura física que abriga o núcleo escolar das aldeias como condição necessária para a construção de uma pedagogia dialógica, humanizante e libertadora

como propõe Freire (2005). Na construção de uma pedagogia libertadora, o diálogo deve ser entendido como condição e caminho a percorrer, num processo em que educadores e educandos, partindo da problematização de suas reais condições, possam transformar as aprendizagens obtidas na escola em algo significativo para suas vidas.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p. 96).

Entendo que uma educação escolar que respeite os processos educativos que permeiam o cotidiano das comunidades Terena, em que se ensina e aprende em comunhão uns com os outros e com o mundo, não pode nascer das estruturas de um modelo de educação escolar tradicional para o qual as escolas brasileiras foram pensadas e projetadas. Esse tempo/espço austero, pouco aconchegante, com carteiras enfileiradas, que estimula o individualismo e a competitividade, não condiz com os princípios da pedagogia Terena, que está baseada no respeito ao tempo e ao querer do outro, na vida em comunidade, na troca de experiências, na socialização do saber e na reciprocidade.

Os antagonismos e as contradições entre a pedagogia tradicional e a pedagogia Terena no espaço escolar geram incompreensões que se traduzem em sofrimentos para os alunos.

Nunca me esqueço de um momento como professora, vivido na escola Francisco Farias, quando ao passar pelo corredor e deparar-me com um aluno que estava chorando, perguntei a ele por que estava chorando, e ele respondeu que estava chorando porque estava fazendo prova. Diante da resposta do aluno, perguntei a ele se havia tirado nota baixa, e, para minha surpresa, respondeu-me que não porque ele sabia o conteúdo da prova, mas o amigo dele não sabia, e o professor não permitiu que ele, que sabia, pudesse ajudar o amigo, que estava com dificuldades para fazer a prova (Memórias de aula).

Após refletir sobre esse acontecimento, compreendi a urgência e a necessidade de se repensar os processos e critérios de avaliação na escola indígena Terena para que, de alguma maneira, a tão temida prova pudesse assumir um caráter menos angustiante para os alunos. Nesse processo de reflexão, considerei relevante observar os aspectos que caracterizam a pedagogia Terena, que tem como princípios o respeito ao tempo, ao querer do outro, e a

reciprocidade, para então encontrar um sentido para essa prática educacional no processo educativo e formativo das crianças.

Nessa busca, recorri às considerações de Luckesi (2001, p. 45) sobre avaliação da aprendizagem e pude compreender, assim como o autor, que ela só adquire sentido “na medida em que se articula ao projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino”. Isso significa que a avaliação na escola Terena deve estar articulada com as concepções de educação e com o projeto de ensino que as comunidades indígenas desejam para as escolas existentes em seus territórios.

De acordo com os pressupostos da pedagogia Terena, a avaliação na prática pedagógica das escolas indígenas deve ser compreendida como um processo, e não como um fim em si mesmo. Deve afastar-se de procedimentos que consistem simplesmente em verificar, medir e classificar os alunos, atribuindo-lhes notas cuja soma, ao final de quatro bimestres, possa indicar aqueles que obtiveram sucesso e estão aprovados e os que não obtiveram sucesso e por isso estão reprovados.

Para que eu pudesse identificar parte das tensões, angústias, conflitos, desafios e possibilidades presentes no cotidiano das escolas Terena, fez-se necessário ir em busca dos indícios, vestígios e sinais (GINZBURG, 1989) que me permitissem estabelecer uma análise dos encontros e desencontros que ocorrem nesse espaço/tempo educativo. Optei por fazer uma leitura atenciosa e cuidadosa de alguns documentos existentes na própria escola, tais como as atas de reuniões de pais e mestres, atas dos conselhos de classe, documentos elaborados nas oficinas realizadas com os professores e documentos elaborados nas conferências de educação escolar indígena realizadas em Mato Grosso do Sul no período entre 2000 e 2010.

Ao analisar o conteúdo das atas de reuniões de pais e mestres e das atas das reuniões dos conselhos de classe realizadas na aldeia Água Branca, pude elencar parte dos principais desafios, tensões e dificuldades que permeiam o espaço escolar, na ótica dos sujeitos que transitam no cotidiano da escola indígena Terena. A leitura dessa documentação me permitiu também identificar as possibilidades de assegurar uma educação escolar que possa partir das concepções dos próprios Terena sobre educação e escola, que são fundamentais para se pensar políticas públicas no campo da educação escolar indígena, voltadas para atender as especificidades, anseios, necessidades e sonhos desse grupo étnico.

Compartilho da ideia de que políticas públicas que buscam atender as populações indígenas dependem da participação deles na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos resultados. Ao contrário, políticas públicas que excluem a participação dos indígenas e que

não condizem com suas realidades e expectativas, que não contribuem com seus projetos de futuro ou que não possibilitem ampliar o diálogo com a sociedade envolvente não-indígena com a qual estão em constante contato estão lamentavelmente condenadas ao fracasso.

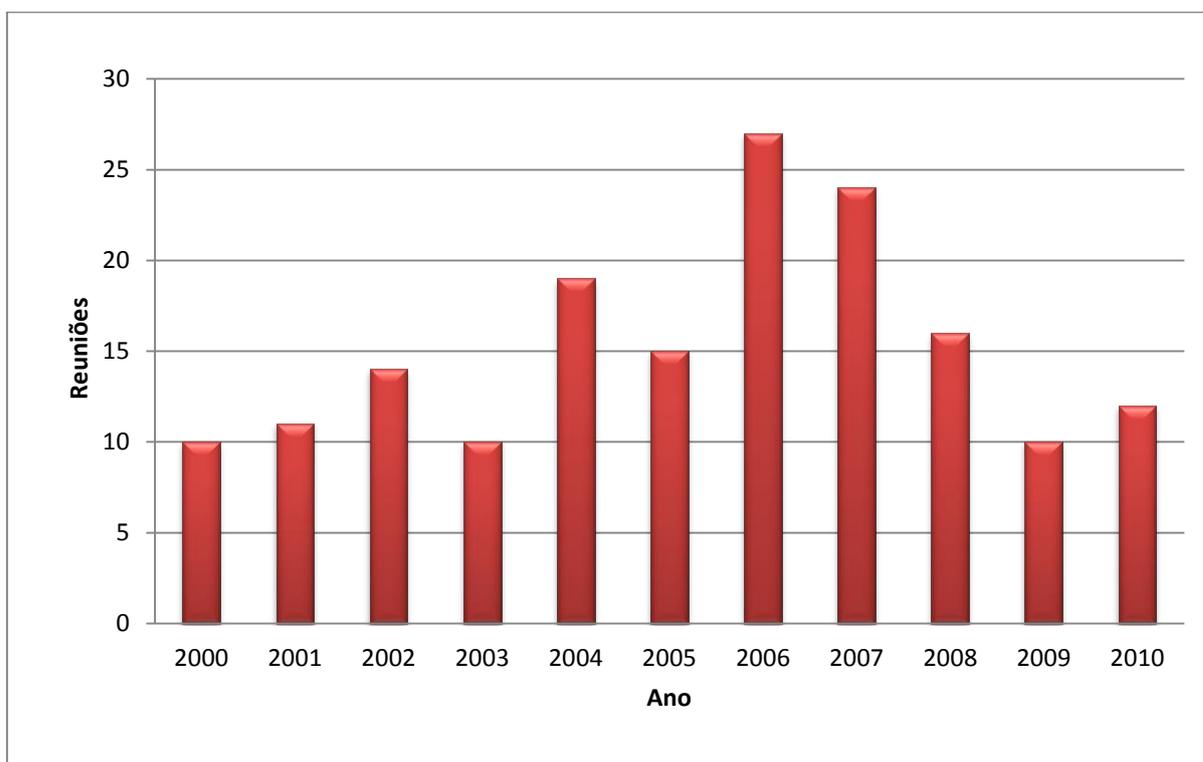
No que diz respeito à documentação, tive acesso a um total de 168 atas de reuniões. Feita a primeira leitura, organizei o material consultado, adotando alguns critérios que permitiram extrair dos documentos as informações que eu buscava sobre os desafios presentes no cotidiano da escola Terena. Um dos primeiros critérios de análise consistiu em verificar a frequência das reuniões, como demonstrado no quadro 03 e no gráfico 02.

Quadro 03 – Frequência das reuniões realizadas na aldeia Água Branca (2000-2010)

FREQUÊNCIA DAS REUNIÕES (2000-2010)												
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Reuniões	10	11	14	10	19	15	27	24	16	10	12	168

Fonte: Atas de reuniões de pais e mestre e conselhos de classe – Água Branca (2000-2010)

Gráfico 02 – Frequência das reuniões realizadas na aldeia Água Branca (2000-2010)



Fonte: Atas de reuniões de pais e mestres e conselhos de classe – Água Branca (2000-2010)

Como se pode ver no quadro e no gráfico, o número de reuniões apresentou uma variação entre o mínimo de 10 e o máximo de 27 encontros anuais, numa média próxima a 15 encontros por ano. Tendo observado essa frequência, julgo pertinente também mapear, no quadro 04, quantos e quais foram os professores que estiveram à frente das atividades desenvolvidas na escola Francisco Farias, ocupando o cargo de diretor no mesmo período.

Em relação aos dados apresentados no quadro 04, cabe destacar que entre os diretores que estiveram à frente do trabalho realizado na escola Francisco Farias durante os onze anos selecionados para essa análise, apenas em 2000 o cargo não foi ocupado por um professor Terena. Consta na Ata nº 01 de 2000 que pelo fato de a diretora em exercício — Maria Elza da Silva — não ser Terena, fazia-se necessária a presença de um professor Terena que fizesse a tradução da língua portuguesa para a língua Terena, para que os pais, responsáveis e demais presentes pudessem compreender melhor o conteúdo da reunião.

Quadro 04 – Diretores em exercício na Escola Francisco Farias (2000-2010)

DIRETORES EM EXERCÍCIO NA ESCOLA FRANCISCO FARIAS (2000-2010)	
Período	Diretor
2000	Maria Elza da Silva
2001	Estevinho Floriano Tiago
2002	Lindomar Lili Sebastião
2003	Esmael Custódio
2004	Estevinho Floriano Tiago
2005-2008	Lindomar Lili Sebastião
2009-2010	Estevinho Floriano Tiago

Fonte: Atas de reuniões de pais e mestres e conselhos de classe – Água Branca (2000-2010)

A esse respeito, durante minha experiência como professora nas escolas Terena, entre 2003 e 2009, presenciei situação inversa: as reuniões aconteciam na língua Terena e o próprio diretor ou um professor Terena fazia a tradução para o português para que os professores não-indígenas pudessem compreender. Essa situação causava certo desconforto a alguns professores não-indígenas que consideravam ser a escola o lócus de ensino e comunicação na língua portuguesa. Os menos tolerantes consideravam falta de respeito priorizar a língua

Terena em detrimento da língua portuguesa no ambiente escolar. Cabe ressaltar, no entanto, que a maioria dos professores não-indígenas com os quais trabalhei buscou construir um diálogo respeitoso com a comunidade, enfatizando sempre a maneira confiante e amistosa com que eram tratados e recebidos, agradecendo pela oportunidade de poder aprender por meio dessa experiência.

Quanto aos critérios de escolha dos professores para ocupar o cargo de diretor das escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue, durante quase todo o período que investiguei, esse processo esteve condicionado à nomeação pelo prefeito em exercício, mediante aprovação da comunidade. Isso significava, na prática, que para ser diretor de uma escola indígena era preciso fazer parte da base aliada do prefeito. Dessa forma, a política partidária não-indígena sempre esteve tencionando as relações nas aldeias, acentuando e intensificando as divisões e os conflitos internos.

As reivindicações feitas pelas comunidades Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue para que houvesse eleição para escolha dos diretores das escolas foram atendidas em 2010. Quanto aos critérios, os candidatos ao cargo precisavam preencher alguns pré-requisitos, entre eles: ser professor efetivo e realizar uma avaliação na qual deveria obter no mínimo a média sete. Não significa que a política partidária não-indígena tenha deixado de fazer-se presente nas aldeias; pelo contrário, a velha estratégia do dividir para reinar tem sido intensificada nas aldeias nos últimos anos⁸⁷.

No que diz respeito ao registro escrito das reuniões, cabe destacar que a prática de fazer atas é uma aprendizagem nova para os Terena que, vivendo em contextos de interculturalidade, sentiram a necessidade de registrar no papel, documentar seus encontros, como forma de legitimar suas decisões. Assim, a escrita nascida do contato com o colonizador e usada como instrumento de poder, como enfatiza Meliá (1989)⁸⁸, tem se transformado em instrumento de fortalecimento identitário para muitos povos indígenas, dos quais os Terena são um exemplo.

Na contemporaneidade têm sido cada vez intensas as reivindicações dos diferentes povos indígenas por escolas em seus territórios. Eles entendem que de posse da escrita poderão exigir a demarcação, ampliação ou a retomada de seus territórios tradicionais e

⁸⁷ Um exemplo claro ocorre durante as eleições municipais, quando os partidos políticos buscam lançar vários candidatos Terena ao cargo de vereador, anulando a possibilidade de articulação em torno de um candidato Terena com chances concretas de eleger-se e poder defender os interesses dos Terena na Câmara Municipal.

⁸⁸ Trata-se de um documento que contém parte das experiências apresentadas nos três primeiros encontros de educação indígena realizados em Mato Grosso nos anos de 1981, 1990 e 1992 e que reuniu trabalhos educacionais desenvolvidos com os povos indígenas Kulina, Myky, Tapirapé, Rikbaktsa, Yanomami, Ticuna, Carajá, Bororo e Kaiowá.

também conhecer melhor a sociedade envolvente não-indígena, fazendo uso criativo e político dos códigos escritos, incorporando-os à suas culturas. Concordo com Meliá (1989, p. 16) quando ele afirma que “a conquista de uma identidade nova pela escrita permite conquistas que a escrita sozinha não conseguiria”.

Voltando minha atenção para a leitura das atas de reuniões de pais e mestres e conselhos de classe, surpreendeu-me o número de atividades, projetos, programas e cursos desenvolvidos na e pela escola Francisco Farias nesses onze anos investigados (2000 – 2010)⁸⁹. Entre as atividades (ver síntese no quadro 05), destacam-se: 1- Promoções: festivais, rifas e bingos realizados em parceria com a Associação de Pais e Mestres (APM) com objetivo de arrecadar dinheiro para comprar uniformes para as crianças, equipamentos para a escola (aparelho de som, fogão industrial, bebedouro) e para reforçar a merenda escolar; 2- Semanas realizadas anualmente: Semana Cultural Indígena; Semana do Meio Ambiente em parceria com o Corpo de Bombeiros, a Polícia Florestal e a Empresa de Saneamento do Estado de Mato Grosso do Sul (Sanesul); Semana de Jogos; Semana do Folclore⁹⁰; 3- Datas comemorativas: Aniversário de Aquidauana, Dia dos Pais; Dia das Mães; Dia das Crianças, Dia dos Professores; 4- Projetos: Alfabetização de jovens e adultos (Mova), música, confecção de instrumentos tradicionais, leitura, ilustração de poesias, aniversário da escola, capacitação para os professores indígenas “Educação bilíngue e alfabetização”, viagem para Corumbá, Feira de Ciências; 5- Programas: Prevenção às DST e Aids, Prevenção ao uso e consumo de drogas e Higiene bucal — ambos em parceria com a Funasa; Programa de erradicação do Trabalho Infantil (Peti)⁹¹; 6- Cursos: Bordado em parceria com a Secretaria de Ação Social do Município; Informática; Magistério Indígena; Técnico em enfermagem com duração de dois anos; Normal Superior oferecido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul com duração de quatro anos; 7- Caravana: Caravana do Esporte em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); 8- Concursos: Beleza Terena, desenhos, redação.

⁸⁹ Muito embora eu tenha atuado como professora nas escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue de 2003 a 2009 e participado da maioria das atividades desenvolvidas na escola, só agora, ao analisar os dados, é que percebo o quanto os diretores, professores indígenas e não-indígenas, lideranças, pais e alunos estiveram empenhados na construção da escola que melhor atendesse os anseios, desejos e sonhos dos Terena da Água Branca.

⁹⁰ Quanto à Semana do Folclore, não encontrei registros de que ela tenha ocorrido todos os anos.

⁹¹ O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) passou a ser desenvolvido na escola a partir de 2006.

Quadro 05 – Atividades desenvolvidas na Escola Francisco Farias (2000-2010)

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA FRANCISCO FARIAS (2000 – 2010)	
1- Promoções	Festivais, rifas, bingos.
2- Semanas	Semana Cultural Indígena, Semana do Meio Ambiente, Semana de Jogos, Semana do Folclore.
3- Datas Comemorativas	Aniversário de Aquidauana, Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia das Crianças, Dia dos professores.
4- Projetos	Alfabetização de jovens e adultos (Mova), música, confecção de instrumentos tradicionais, leitura, ilustração de poesias, aniversário da escola, capacitação para os professores indígenas “Educação bilíngue e alfabetização”, viagem para Corumbá, Feira de Ciências.
5- Programas	Prevenção às DST e Aids, Prevenção ao uso e consumo de drogas, Higiene bucal, Programa de erradicação do Trabalho Infantil (Peti).
6- Cursos	Bordado, Informática, Magistério Indígena, Técnico em enfermagem, Normal Superior oferecido pela UEMS.
7- Caravanas	Caravana do Esporte em parceria com o Unicef.
8- Concursos	Beleza Terena, desenhos, redação.

Fonte: Atas de reuniões de pais e mestres e conselhos de classe – Água Branca (2000-2011).

Ao analisar o conjunto de atividades realizadas na e pela escola Francisco Farias e que tem mobilizado diretores, coordenadores, professores, alunos, lideranças, pais e demais moradores da aldeia, pude perceber que a escola vem sendo entendida pelos Terena como pertencente a toda a comunidade. Ao se apropriarem e ressignificarem esse espaço/tempo em seus territórios, imprimindo-lhes seu jeito de ser e estar no mundo e com o mundo, eles redefinem o lugar social da escola, conferindo a ela a possibilidade, como aponta Grupioni (2004), de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem em defesa de seus direitos perante os representantes da sociedade envolvente não-indígena.

Entendo que na contemporaneidade a escola para os Terena tem se tornado um ponto de referência, de encontros e confrontos entre dois mundos: o da aldeia e o da sociedade envolvente não-indígena. A escola também se configura como lugar de afirmação e fortalecimento identitário. E na medida em que a escola se sobrepõe aos interesses dos grupos existentes e, de certa forma, neutraliza os conflitos internos, torna-se o espaço/tempo do diálogo e do encaminhamento das principais decisões que afetam a coletividade. Posso estender essas considerações para todas as escolas da Terra Indígena Taunay/Ipegue, dado o

envolvimento de todas as comunidades nas “questões da escola”, como afirmam. Em reunião na Escola Marcolino Lili, realizada na aldeia Lagoinha em 2007, pude observar essa realidade.

Fotografia 25 – Reunião na Escola Marcolino Lili na aldeia Lagoinha em 2007



Fonte: Sandra Nara da Silva Novais

Com a intenção de identificar parte dos desafios colocados para os diferentes sujeitos que participam do cotidiano da escola indígena Terena, por aqueles que pisam o chão da escola, considerei importante evidenciar, através do conteúdo das atas de reuniões de pais e mestre e das atas dos conselhos de classe, as considerações apontadas por: 1- diretores e coordenadores pedagógicos Terena; 2- professores Terena; 3- professores não-indígenas; 4- lideranças, pais e responsáveis; 5- alunos.

Partindo dessas cinco categorias de análise, busquei identificar as compreensões de cada grupo sobre o papel social da escola e dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino e aprendizagem no que se refere a: 1- papel social da escola; 2- papel dos professores; 3- papel das lideranças, pais e responsáveis; 4- papel dos alunos.

Quadro 06 – Papel social da escola indígena Terena e dos sujeitos com ela envolvidos

PAPEL SOCIAL DA ESCOLA INDÍGENA TERENA E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NESSA REALIDADE DE ENSINO	
1- Diretores e coordenadores pedagógicos Terena	<p>1- Papel da Escola - A escola deve trabalhar em conjunto com as lideranças, coordenadores pedagógicos, professores indígenas e não-indígenas, pais e responsáveis para promover interações com toda a comunidade. Buscar autonomia para elaborar seu próprio calendário anual, planejamento das aulas e diários de classe. Responsabilizar-se pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, traçando seus objetivos perante os alunos, professores e comunidade, reforçando sua autonomia. Organizar o horário de chegada e saída dos alunos à escola e estipular o tempo necessário para o recreio. Cobrar de todos responsabilidades no sentido de cuidar dos materiais e do patrimônio da escola. Incentivar e desenvolver projetos de alfabetização de jovens e adultos. Cobrar das secretarias de educação municipal e estadual suporte com materiais e cursos de capacitação para os professores. Investir na formação e qualificação dos professores. Organizar encontros e momentos de socialização e troca de experiências.</p> <p>2- Papel dos professores indígenas e não-indígenas – Os professores indígenas precisam compreender a importância do ensino bilíngue para a comunidade. Confeccionar cartazes e fixar nas salas de aula para que as crianças tenham convívio e familiaridade com a escrita. Reforçar a leitura e cobrar as tarefas e trabalhos como forma de melhorar o rendimento escolar. Buscar saber os motivos pelos quais os alunos estão faltando às aulas. Enviar comunicado aos pais sobre as datas das avaliações. Utilizar a metodologia de projetos. Diversificar as formas de avaliação. Ser flexíveis com os alunos. Variar as metodologias de ensino. Inovar em suas atitudes diante das dificuldades. Promover gincanas, brincadeiras, buscando estratégias que despertem o interesse dos alunos pelos estudos. Organizar semanas de leituras e jogos pedagógicos. Os professores não-indígenas devem estar capacitados para trabalhar com os alunos indígenas, compreender as diferenças e saber enfrentar as dificuldades e barreiras no trabalho com os alunos. Levar em consideração as dificuldades dos alunos, buscando saber os problemas e contratempos que enfrentam para estar na escola. Investigar os motivos pelos quais os alunos estão faltando, porque muitos precisam ajudar os pais nas roças e nas tarefas domésticas. Trabalhar a baixa estima dos alunos para que possam vencer as dificuldades e a timidez. Ser flexíveis com os alunos. Diversificar as metodologias de ensino. Inovar diante das dificuldades. Buscar estratégias que façam com que os alunos se interessem pelos estudos. Utilizar a metodologia de projetos. Realizar recuperação paralela com os alunos que não obtiverem média. Diversificar as formas de avaliação. Acompanhar o desempenho dos alunos. Compreender as dificuldades que os alunos encontram em fazer as tarefas. Entender que nem sempre os pais podem ajudar os filhos com as tarefas da escola em razão do pouco estudo que tiveram.</p> <p>3- Papel das Lideranças pais e responsáveis – Devem ser parceiros nos trabalhos desenvolvidos na escola. Que possam compreender a importância do ensino bilíngue para a comunidade. Que somem forças no sentido de incentivar as crianças e jovens para que continuem frequentando a escola. Busquem contribuir com as atividades realizadas pela escola. Conscientizem os pais e responsáveis para que venham a qualquer hora na escola para saber da vida</p>

	<p>escolar de seus filhos. Aconselhem os filhos para que possam continuar frequentando a escola. Ajudem os filhos a cuidar do material escolar e com as tarefas da escola. Incentivem os filhos diante das dificuldades para que não desanimem ou abandonem a escola.</p> <p>4- Papel dos Alunos – Devem estar conscientes sobre seus direitos e deveres. Evitar faltar às aulas ou ir embora após o recreio. Participar das atividades organizadas pela escola. Fazer as tarefas e estudar para as avaliações. Respeitar os professores, colegas e demais funcionários da escola.</p>
<p>2- Professores</p> <p>Terena</p>	<p>1- Papel da Escola – Compreender a importância da língua materna, cultura e arte Terena. Auxiliar e incentivar os alunos para que façam uso da biblioteca para pesquisas. Que tenha sempre um coordenador pedagógico para auxiliar nas atividades e disponha de materiais de apoio didático-pedagógico. Busque dialogar com a comunidade, ouvindo seus anseio e reivindicações. Oferecer reforço escolar para os alunos com dificuldades para que todos possam caminhar juntos. Incentivar os adultos para que voltem a estudar.</p> <p>2- Papel dos professores – Devem buscar desenvolver um trabalho em parceria com a comunidade. Despertar o interesse das crianças para as atividades desenvolvidas na escola. Investigar os motivos pelos quais o aluno está faltando à escola. Trabalhar a partir da vivência dos alunos, valorizando seus saberes. Diversificar as atividades realizadas em sala de aula e incentivar a leitura. Trabalhar a autoestima dos alunos para que possam vencer a timidez. Que estejam sempre à disposição para conversar com os pais sobre o desempenho escolar de seus filhos.</p> <p>3- Papel das lideranças pais e responsáveis – Que possam compreender a importância da alfabetização na língua materna. Trabalhem junto com a escola no sentido de mostrar para as crianças e jovens a importância da educação escolar. Que os pais possam auxiliar nas tarefas de casa, incentivando a leitura e o estudo da tabuada. Que ajudem nos cuidados com os livros e materiais escolares. Comunicuem os motivos das faltas do aluno à escola. Aconselhem sobre a importância de respeitar os mais velhos, os professores, funcionários da escola e os colegas.</p> <p>4- Papel dos alunos/as – Devem participar das aulas e mostrar interesse pelas atividades desenvolvidas na escola. Evitar faltar às aulas para que possam acompanhar os conteúdos sem dificuldades. Esforçarem-se para fazer as tarefas de casa. Adotar o hábito da leitura. Respeitar os professores, funcionários da escola e os colegas.</p>
<p>3- Professores</p> <p>não-indígena</p>	<p>1- Papel da escola – Deve buscar oferecer uma educação de qualidade frente ao mundo em constante transformação e diante da falta de conhecimentos gerais e visão do mundo globalizado que os alunos apresentam e investir na capacidade e no potencial dos alunos para que possam ter condições de competir no mundo globalizado. Dispor de biblioteca com acervo que possibilite a pesquisa e estimule a leitura. Ser rígida no cumprimento dos horários. Trabalhar a cidadania e o respeito às diferenças. Oferecer cursos de capacitação e formação continuada para todos os professores. Realizar conselhos de classe para que os alunos possam expor suas dificuldades e</p>

	<p>problemas.</p> <p>2- Papel dos professores/as - Buscar diferentes métodos de ensino e aprendizagem, inovar e ser criativo. Estimular a pesquisa e a realização de trabalhos em grupo. Trabalhar os conteúdos visando à interdisciplinaridade. Diversificar as formas de avaliação. Dedicar atenção especial aos alunos do 6º ano porque são os que têm demonstrado muitas dificuldades. Estar à disposição dos pais para que possam esclarecer suas dúvidas quanto às atividades trabalhadas em sala de aula. Solicitar a colaboração, assiduidade e participação dos pais junto aos filhos nas atividades da escola. Constatam maior interesse e participação dos alunos a partir do terceiro bimestre, resultando em melhor rendimento escolar, e reconhecem o esforço feito pelos alunos.</p> <p>3- Papel das lideranças pais/mães e responsáveis - Que os pais ajudem os filhos com as tarefas de casa e incentivem a estudarem para as avaliações, pois as notas baixas obtidas pelos alunos se deve ao fato de que não fazem os trabalhos e nem as tarefas e não participam das aulas. Parabenizam os pais e alunos pela educação e respeito em sala de aula. Agradecem os pais pela parceria durante o ano letivo.</p> <p>4- Papel dos alunos/as – Que os alunos evitem faltar ou fugir das aulas. Que busquem se comunicar com os professores, que façam questionamentos e participem das aulas. Desenvolvam o hábito da leitura. Aprendam a utilizar a biblioteca para realizar pesquisas. Organizem um horário para se dedicar às tarefas e demais atividades da escola.</p>
<p>4- Lideranças</p> <p>Pais e</p> <p>responsáveis</p>	<p>1- Papel da escola – Mostrar a importância de se ensinar a cultura indígena e a língua materna na escola e, junto com a comunidade, valorizar e preservar a cultura Terena. Conscientizar a comunidade para a importância do estudo na vida de seus filhos. Reforçar a estrutura fundiária e discutir a questão da terra. Compreender que nem sempre os pais conseguem ajudar os filhos com as tarefas em razão do pouco estudo que tiveram, mas que aconselhem os filhos sobre a importância do estudo em suas vidas. Que haja um coordenador pedagógico com vocação e de fato preocupado com o trabalho junto aos professores e alunos. Que o diretor vá à casa dos alunos e procure saber por que eles estão faltando ou com dificuldades e que não deixe para a última hora porque só piora a situação do aluno. Deve ter um professor para dar aulas de reforço nas disciplinas nas quais os alunos tenham mais dificuldades. Ter aulas de informática no currículo, pois ao sair do ensino fundamental ou do ensino médio, ao procurar emprego, a primeira exigência será o curso de informática. Que a escola faça promoções para suprir as necessidades básicas. Hoje o ensino está muito diferente, principalmente com o acesso às novas tecnologias na escola e na aldeia. Isso tem pontos positivos e negativos na educação. Que a escola realize eleição para o cargo de diretor. Que auxilie a comunidade na elaboração do Plano Diretor que deve priorizar: ampliação das escolas, bibliotecas, secretaria indígena de educação, construção de poços artesianos nas escolas, universidade indígena, cursos técnicos profissionalizantes, transporte para os acadêmicos indígenas e recuperação das nascentes dos córregos que cortam as aldeias.</p> <p>2- Papel dos professores – Devem ter vocação e gosto pela profissão. Saber enfrentar os problemas e dificuldades com os alunos. Ser dedicados e ter respeito e amor pelos alunos. Oferecer oportunidade para que os pais possam</p>

	<p>participar mais das atividades que são realizadas em sala de aula para que possam ter condições de ajudar os filhos em casa.</p> <p>3- Papel das Lideranças pais mães e responsáveis – Os pais devem educar seus filhos desde crianças, pois não é a escola que deve tomar conta. A educação começa dentro de casa. A escola oferece uma parte dessa educação e a responsabilidade maior é da família, que deve conversar, aconselhar e amar as crianças, e não jogar a responsabilidade somente para os professores, pois a educação vem de casa em primeiro lugar. Os pais nunca devem deixar de incentivar os filhos para que eles continuem na escola, para que gostem da escola. Devem orientar os filhos para que não fiquem pela escola durante o período de férias ou nos finais de semana e que não rabisquem as paredes, porque a escola é patrimônio da aldeia e todos devem cuidar e preservar a escola. Apoiar os projetos na área da educação. Para as lideranças é importante lutar pela implantação da pré-escola para que, ao ingressarem na primeira série, as crianças de certa forma já estejam familiarizadas com o ambiente escolar. Para alguns pais, a formação de seus filhos não depende de carteiras bonitas ou materiais caros, mas sim do trabalho de professores que tenham vocação e gosto pela profissão e que amem seus alunos. Desconhecem o trabalho realizado pelos professores nas diferentes disciplinas e por isso não conseguem ajudar os filhos com as atividades da escola. Encontram dificuldades em ajudar os filhos nas tarefas da escola, mas entendem que é fundamental que incentivem os filhos para que possam ter um futuro melhor.</p> <p>4- Papel dos alunos – Os alunos não devem abandonar a escola e se envolver com o alcoolismo. Que se dediquem aos estudos e façam as tarefas. Que respeitem os professores, funcionários da escola e os colegas.</p>
5- Alunos	<p>1- Papel da escola – A escola deve buscar compreender os alunos em suas dificuldades e trazê-los para perto. Deve incentivar os alunos quando ficam desanimados e tristes porque não conseguem corresponder e tiram notas baixas. Deve organizar atividades diferentes como gincanas, eventos culturais e semanas de jogos. Deve buscar diminuir a quantidade de tarefa para casa. Deve promover maior interação dos alunos com os professores não-indígenas. Deve oferecer uma educação de qualidade e incentivar os alunos para que frequentem uma universidade.</p> <p>2- Papel dos professores/as – Os professores não-indígenas devem usar palavras mais fáceis para que os alunos possam compreender melhor o conteúdo. Devem usar exemplos do cotidiano para facilitar o entendimento da matéria. Devem compreender as dificuldades dos alunos em relação ao uso da língua portuguesa porque são falantes da língua Terena. Precisam diminuir a quantidade de tarefas para casa em todas as disciplinas, mesmo que a aula comece mais tarde, porque a maioria dos alunos chega atrasada. Isso não é motivo para que os professores passem um monte de tarefa para casa. Todos os alunos têm o direito de ouvir a explicação do professor, que deve explicar bem o conteúdo, para depois passar as tarefas. Os professores devem ajudar os alunos que ficam com dúvidas, mas não fazem perguntas porque são muito tímidos, sentem vergonha de falar em sala de aula. Entender que muitas vezes não fazem as tarefas de casa porque não conseguem compreender o que é para fazer. Ter paciência para explicar os conteúdos quantas vezes forem necessárias até que os alunos entendam. Que os professores não comecem a aula dizendo que saem de casa às quatro horas da manhã para que possam</p>

	<p>chegar antes das sete horas nas escolas para o início das aulas e os alunos que moram na aldeia, que estão lá, chegam atrasados, não fazem as tarefas e não estudam. Que não descarreguem o cansaço por terem acordado cedo e enfrentado uma viagem num ônibus péssimo para chegar às aldeias nos alunos porque eles não são os culpados por essa situação. O desempenho dos alunos nas disciplinas depende do esforço e atenção dos professores que explicam bem a matéria. A maior dificuldade é com a disciplina de matemática por não compreenderem o conteúdo.</p> <p>3- Papel das lideranças pais mães e responsáveis – Devem contribuir com a escola e os professores, trabalhando em conjunto. Estar sempre conversando com os filhos e incentivando-os nas atividades da escola. Comparecer nas reuniões da escola para saber sobre o desempenho dos filhos. Cobrar responsabilidade com as atividades da escola.</p> <p>4- Papel dos alunos/as – Devem fazer as tarefas, entregar os trabalhos, estudar para as avaliações e não faltar às aulas. Prestar atenção, demonstrar interesse e força de vontade e não fugir da escola quando não gostam da aula para que obtenham um bom rendimento. Não podem desanimar diante das dificuldades ou dos problemas em casa e abandonar a escola. Respeitar os professores, funcionários da escola e os colegas.</p>
--	--

Fonte: Atas de reuniões de pais e mestre e conselhos de classe – Água Branca (2000-2010)

Ao analisar como os sujeitos que permeiam o cotidiano da escola indígena Terena — diretores Terena, coordenadores pedagógicos Terena, professores Terena, professores não-indígenas, lideranças, pais e responsáveis e alunos — compreendem esse espaço/tempo educativo e o papel de cada um no processo de construção da escola indígena Terena bilíngue, intercultural e de qualidade que desejam ter em seu território, pude identificar convergências e divergências em relação aos seguintes aspectos: 1- papel social da escola; 2- funcionamento e autonomia da escola indígena; 3- práticas pedagógicas; 4- papel de cada um diante desse modelo de educação. Parte das divergências expressa o lugar e as concepções de educação por parte dos sujeitos envolvidos no dia-a-dia da escola indígena Terena na Água Branca.

Partindo das categorias que emergiram da leitura atenciosa e criteriosa da documentação consultada é que busco compreender a questão: Como a escola indígena Terena tem se constituído historicamente em espaço/tempo de diálogo entre os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino?

3.4 – A escola indígena Terena como espaço/tempo do diálogo intercultural

A leitura das atas de reuniões de pais e mestres e das atas dos conselhos de classe possibilitou identificar, por meio do cruzamento dos dados obtidos⁹², que o papel social da escola para os diretores, coordenadores pedagógicos, professores Terena, lideranças, pais e responsáveis consiste em trabalhar em conjunto com as lideranças, professores indígenas e não-indígenas, pais e comunidade, buscando dialogar, ouvindo seus anseios e reivindicações, valorizando e preservando a língua e a cultura Terena, incentivando e desenvolvendo projetos de alfabetização de jovens e adultos, conscientizando a comunidade para a importância do estudo na vida de seus filhos, cabendo responsabilidades a todos no sentido de cuidar dos materiais e do patrimônio da escola.

Esses sujeitos partem da compreensão de que, sendo da comunidade, é importante que a escola possa reforçar a estrutura fundiária, discutir a questão da terra e auxiliar na elaboração de projetos que tragam melhorias para a coletividade, entre eles, subsidiar a construção do Plano Diretor contendo suas pautas de reivindicações, cuja prioridade consiste na ampliação das escolas e bibliotecas, na criação de uma secretaria de educação indígena e de uma universidade indígena, na construção de poços artesianos para abastecer as escolas, na criação de cursos técnicos profissionalizantes, no transporte para os acadêmicos indígenas, e em projetos de recuperação das nascentes e córregos que cortam as aldeias. Consideram também que a escola deve discutir o acesso às novas tecnologias, na escola e na aldeia, destacando os pontos positivos e negativos quanto à apropriação dessas diferentes ferramentas, códigos e linguagens tanto no ensino quanto no cotidiano da comunidade.

Para os professores não-indígenas, o papel social da escola consiste em buscar oferecer uma educação de qualidade frente ao mundo em constantes transformações, o que significa, de acordo com as concepções de educação desses professores, investir na capacidade e no potencial dos alunos para que possam ter condições de competir no mundo globalizado, e, para isso, deve a escola dispor de biblioteca com acervo que possibilite a pesquisa e estimule a leitura. Consideram ainda que a escola deve trabalhar a cidadania e o respeito às diferenças.

Para os alunos Terena, o papel social da escola consiste em buscar compreendê-los em suas dificuldades, trazê-los para perto, incentivá-los quando ficam desanimados e tristes por que não conseguem corresponder e tiram notas baixas. Destacam que a escola deve promover

⁹² Quadro – Papel Social da escola e dos sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino. Ver Anexo E, p. 250.

maior interação entre os alunos indígenas e os professores não-indígenas, organizar atividades diferentes como gincanas, eventos culturais e semana de jogos, oferecer uma educação de qualidade e incentivá-los para que frequentem uma universidade. Ressaltam que a escola deve procurar diminuir a quantidade de tarefas para casa em todas as disciplinas.

Quanto ao papel social da escola para os sujeitos envolvidos nessa realidade de ensino, foi possível identificar que, ao se apropriarem e ressignificarem esse espaço/tempo em seus territórios, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, lideranças, pais e responsáveis Terena compartilham da compreensão de que a escola é da comunidade e se constitui espaço/tempo de tradução do mundo de fora para dentro das aldeias, conferindo-lhes a possibilidade, como aponta Grupioni (2004), de construção, através da escola, de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem em defesa de seus direitos perante os representantes da sociedade envolvente não-indígena, com a qual intensificam contatos num processo em que se vêem somando culturas, pois, como afirma Morin (2005a), não sendo estática, toda cultura está aberta ao mundo exterior e ideias migram entre culturas.

Nessa perspectiva, pode-se entender que os Terena, assim como os Guarani estudados por Bergamaschi (2011), consideram que a escola indígena se configura como uma interface que, ao ser apropriada e ressignificada por eles, possibilita comunicação e interações entre o mundo indígena e o não-indígena, constituindo-se numa região de fronteira entre esses dois mundos. Para os Terena, a escola é o lugar do diálogo intercultural, de trocas de experiências e vivências, e ao instrumentalizá-los tem contribuído positivamente para ampliar o diálogo democrático e respeitoso entre os diferentes jeitos de ser, fazer, sentir e viver para esses sujeitos.

Distanciando-se dessa compreensão, foi possível identificar que, para os professores não-indígenas, o papel social da escola indígena consiste em oferecer uma educação de qualidade que possa preparar os alunos para viver no mundo globalizado e em constantes transformações. A divergência observada consiste no fato de que, enquanto os Terena olham de fora para dentro das aldeias e entendem que a escola é o lugar de tradução entre esses dois mundos, o indígena e o não-indígena, os professores não-indígenas olham de dentro para fora das aldeias e entendem que o papel social da escola incide na preparação dos alunos para novas experiências e vivências em um mundo em processo de mudanças. Esses olhares se desencontram na prática pedagógica das escolas indígenas, pois partem de concepções de educação e de mundo muito diferentes.

Abordando os aspectos da educação indígena, Meliá (1979) esclarece que, para as sociedades indígenas, o foco da educação consiste em perpetuar e manter a ordem social estabelecida histórica e culturalmente pelo grupo, e não necessariamente preparar as futuras gerações para vivências em contextos de constantes transformações. Diferentemente dessa compreensão, os professores não-indígenas, pouco familiarizados com os processos educativos que permeiam o cotidiano das comunidades Terena, entendem que a educação deve focar a preparação dos alunos para viver em um mundo que se modifica incessantemente, ou seja, num mundo que não é o mundo da aldeia.

O distanciamento entre essas concepções de educação tem contribuído para o que vem apontando D'Angelis (2012) em relação às interferências que a escola pode provocar na educação indígena, principalmente entre os mais jovens que, ao se identificarem com os valores propostos pela escola — e no caso os valores da sociedade ocidental não-indígena —, recusam-se a realizar as tarefas que são comuns às pessoas nessa idade, como, por exemplo, acompanhar os pais durante a realização das práticas agrícolas, como pontuou uma anciã Terena que, durante uma roda de conversa, comentou que os jovens não querem mais saber de pegar na enxada, estão mais interessados em estudar, enquanto antigamente passavam o dia trabalhando na roça junto com suas famílias.

A ideia defendida por Maher (2005), de que nas comunidades indígenas o ideal seria que toda a aldeia pudesse ser considerada uma imensa escola, e que o diálogo entre os diferentes saberes permitisse humanizar as relações construídas nesse espaço/tempo que é histórico-cultural, parece pouco compreendida pelos professores não-indígenas que se encontram ministrando aulas nas escolas Terena. Em sua prática pedagógica, a maioria desses professores insiste em fazer uso das mesmas metodologias de ensino aplicadas nas escolas não-indígenas.

Considero que essa postura sugere desconhecimento sobre o que propõe o conceito de interculturalidade presente nas propostas de educação escolar indígena, que confere à escola indígena a possibilidade de preparar os alunos indígenas para o desafio que o contato com a sociedade envolvente não-indígena impõe, sem, no entanto, desrespeitar seus processos próprios de aprendizagem, línguas, culturas e tradições.

Ao assinalarem que a escola deve buscar compreendê-los em suas dificuldades, trazê-los para perto, incentivá-los quando ficam desanimados e tristes, e buscar diminuir a quantidade de tarefas para casa, os alunos Terena deixam claro que a escola deve entender que eles precisam realizar uma série de atividades cotidianas e que nem sempre conseguem

dispor de tempo para se dedicarem às tarefas da escola. As dificuldades dos alunos em conseguir conciliar as tarefas da escola com as atividades cotidianas têm como consequência o acentuado índice de evasão escolar, principalmente pelos jovens com idade entre 15 e 16 anos⁹³. Nessa idade os meninos precisam aprender a buscar seu próprio sustento e o sustento da família que irão constituir, enquanto as meninas, ao se dedicarem às funções impostas pela maternidade, muitas vezes não conseguem continuar frequentando a escola.

Quanto ao funcionamento e à autonomia da escola indígena, diretores, coordenadores pedagógicos, professores Terena, lideranças, pais e responsáveis consideram que a escola deve ter autonomia para elaborar seu próprio calendário anual, estabelecer os horários de entrada, recreio e saída dos alunos, acompanhar o planejamento das aulas juntos com os professores, organizar os diários de classe, fazer promoções para suprir parte de suas necessidades básicas e realizar eleições para o cargo de diretor.

Entendem também que devem responsabilizar-se pela construção do Projeto Político Pedagógico da escola, traçando seus objetivos perante os alunos, professores e a comunidade, cujo eixo norteador deve ser a questão da terra. Afirmam que precisam dispor de um coordenador pedagógico Terena para auxiliar nas atividades e organizar encontros e momentos de socialização e troca de experiências e devem cobrar, das secretarias de educação municipal e estadual, suporte com materiais de apoio didático-pedagógico e cursos de capacitação e formação continuada de professores indígenas.

Para os professores não-indígenas, a escola deve ter autonomia, porém deve ser rígida no cumprimento dos horários e buscar oferecer cursos de capacitação para todos os professores que atuam na escola indígena e não apenas para os professores indígenas⁹⁴. Afirmam também que a escola deve buscar realizar conselhos de classe para que os alunos possam expor suas dificuldades, visto que essa não costumava ser uma prática comum nas escolas indígenas, o que se deve ao fato de que, na cultura Terena, a palavra é dita sempre pelos mais velhos, os anciãos e anciãs, guardiões e guardiãs das tradições. No entanto, nos últimos anos, observando as mudanças ocorridas nas aldeias, começam a entender que precisam ouvir os mais jovens e compartilhar com eles de suas angústias, expectativas e sonhos.

⁹³ Entre os meninos com idade de 15 a 16 anos, verifiquei que muitos abandonam a escola para trabalhar nos canaviais do estado.

⁹⁴ Essa era uma das maiores queixas por parte dos professores não-indígenas, inclusive minha. Diante das dificuldades encontradas no exercício da nossa prática pedagógica, não nós era estendida a oportunidade de participar dos encontros de capacitação em que os professores indígenas estavam reunidos, pensando a escola que desejam ter em seus territórios.

Quanto à rigidez no cumprimento dos horários cobrada pelos professores não-indígenas, deve-se ao fato de que dificilmente as aulas nas escolas indígenas começam às sete horas como previsto pelo calendário escolar. Os professores não-indígenas ficavam indignados por terem que sair muito cedo de Aquidauana para chegar às aldeias antes das sete horas da manhã para o início das aulas, e os alunos que moravam nas aldeias dificilmente conseguiam cumprir o horário.

Já os alunos diziam que inúmeras foram as vezes que acordaram cedo, foram para a escola, ficaram esperando e o ônibus que traz os professores não chegava. Afirmavam que se cansaram e que só decidiam ir para a escola depois de verem o ônibus chegar à aldeia. Por sua vez, os professores não-indígenas insistiam que não eram os culpados pelas vezes que deixaram de comparecer ao trabalho, porque havia acontecido algum problema com o ônibus que os levaria até as aldeias e que competia à prefeitura garantir o transporte.

Essa situação gerou um impasse em relação ao cumprimento do horário de início das aulas nas escolas Terena. Parecia difícil para os professores não-indígenas compreender que os Terena se relacionam com o tempo de outra maneira e que, muitas vezes, o modo como percebem o tempo não coincide com o tempo marcado pelo relógio. Assim como as culturas são plurais, como assevera Certeau (1995), as temporalidades devem ser entendidas da mesma maneira, e o tempo dos Terena nem sempre corresponde ao tempo marcado artificialmente pelos ponteiros do relógio⁹⁵.

Com referência à prática pedagógica na escola indígena, os diretores e coordenadores pedagógicos apontam que os professores indígenas precisam reconhecer a importância do ensino bilíngue para a comunidade, variar as metodologias de ensino e desenvolver projetos que estimulem a leitura, saber inovar diante das dificuldades, buscando estratégias que possam despertar o interesse dos alunos pelos estudos. Devem buscar promover o convívio e a familiaridade das crianças Terena com a escrita, reforçar a leitura e cobrar as tarefas e trabalhos. Precisam também diversificar as formas de avaliação, ser flexíveis com os alunos, buscar saber os motivos pelos quais estão faltando às aulas e oferecer reforço para aqueles

⁹⁵ Quanto ao horário estipulado para o início das aulas, costumava ser mais complicado ainda quando se iniciava o horário de verão. Os Terena deixavam bem claro que o horário de verão não funcionava nas aldeias. Então, se as aulas dificilmente começavam às sete horas da manhã pelo horário normal, imaginem com o horário de verão. Outro problema quanto ao horário de verão costumava ocorrer com o início das aulas do período noturno. Isso se deve ao fato de que no final da tarde os Terena costumavam se reunir no campinho de futebol, ou para jogar ou para assistir — esse é um momento de socialização do qual não abrem mão. Como às 19 horas, pelo horário de verão, ainda era dia, o lazer do final da tarde resultava em atrasos no início das aulas do período noturno. Isso aponta a necessidade de um calendário diferente para as escolas das aldeias.

alunos que estejam enfrentando dificuldades no processo de alfabetização, para que todos possam caminhar juntos.

No caso dos professores não-indígenas, diretores e coordenadores pedagógicos consideram que eles precisam estar capacitados para trabalhar com os alunos indígenas no sentido de saber compreender as diferenças, dificuldades e barreiras que eles enfrentam para estar na escola. Devem procurar trabalhar a baixa estima e a timidez dos alunos Terena para que possam vencer as dificuldades. Precisam compreender as dificuldades que os alunos enfrentam para fazer as tarefas e entender que nem sempre os pais têm condições de ajudar os filhos com os deveres de casa em razão do pouco estudo que tiveram.

Ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas, os professores Terena e os professores não-indígenas consideram importante diversificar as atividades realizadas em sala de aula, incentivar a leitura, variar as formas de avaliação, trabalhar a autoestima e a timidez dos alunos, estimular a pesquisa e a realização de trabalhos em grupo, estarem disponíveis para conversar com os pais e responsáveis sobre o desempenho de seus filhos.

Os professores Terena destacam a relevância do desenvolvimento de um trabalho em parceria com a comunidade, partindo da vivência dos alunos, valorizando seus saberes, para que assim possam despertar o interesse das crianças pelas atividades realizadas na escola.

Já os professores não-indígenas entendem que devem trabalhar os conteúdos, buscando a interdisciplinaridade e dedicar atenção especial às turmas de 6º ano em razão do grau de dificuldades que apresentam. Constatam ainda que os alunos Terena demonstram maior interesse e participação a partir do terceiro bimestre, resultando em melhores rendimentos.

Pode-se inferir que as dificuldades que as turmas do 6º ano enfrentam resultam, em parte, do primeiro contato desses alunos com os professores não-indígenas, uma vez que a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) foram cursadas com professores Terena, moradores da própria comunidade. Quanto ao melhor desempenho das turmas de 6º ano a partir do terceiro bimestre, apontado pelos professores não-indígenas, está associado ao fato de que, passado um semestre, os alunos Terena estão mais familiarizados com os professores. Vencido o medo e a timidez inicial, conseguem compreender melhor as atividades propostas pelos professores em sala de aula, o que resulta em maior interesse e participação, e melhor desempenho no terceiro e quarto bimestres, como foi comentado.

Do ponto de vista das lideranças, dos pais e responsáveis, em sua prática pedagógica os professores devem ter vocação e gosto pela profissão, ser dedicados, ter respeito e amor

pelos alunos. Compartilham da compreensão de que a formação de seus filhos não depende necessariamente de carteiras bonitas ou de materiais caros, mas sim do trabalho de professores com vocação, gosto e amor pelos alunos. Consideram ser importante que os professores possibilitem maior participação dos pais e responsáveis nas atividades realizadas em sala de aula, para que possam ter condições de ajudar os filhos em casa com as tarefas da escola.

Já os alunos Terena consideram que, em sua prática pedagógica, os professores não-indígenas devem usar palavras e exemplos do cotidiano para que eles possam entender melhor o conteúdo e compreender as dificuldades que eles apresentam em relação à língua portuguesa por serem falantes da língua Terena. Insistem que os professores precisam diminuir a quantidade de tarefas para casa, independentemente dos possíveis atrasos, e entender que muitas vezes eles não fazem as tarefas de casa porque não conseguem compreender o que é para fazer. Cobram maior interação entre os alunos indígenas como os professores não-indígenas.

Enfatizam ainda que todos os alunos têm o direito de ouvir as explicações dos professores, independentemente dos eventuais atrasos, e que os professores devem ter paciência, explicar bem o conteúdo e quantas vezes for necessário, além de ajudar os alunos que têm dificuldades ou dúvidas, mas não perguntam porque são muito tímidos e sentem vergonha de falar na sala de aula. Afirmam que o desempenho dos alunos nas disciplinas depende do esforço e atenção dos professores ao explicar o conteúdo, e que a maior dificuldade é com a disciplina de matemática⁹⁶.

Ao analisar como esses sujeitos entendem o papel de cada um nas atividades propostas pela escola, constatei que, para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores Terena, a comunidade deve atuar em parceria com a escola, compreendendo a importância da alfabetização na língua materna, incentivando as crianças e jovens para que continuem frequentando a escola, ajudando e participando das atividades realizadas, auxiliando seus filhos com as tarefas, incentivando a leitura e aconselhando sobre a importância de respeitar

⁹⁶ Os Terena possuem uma matemática própria, chamada de etnomatemática, cuja base é três. Por não trabalharem com grandes quantidades, não costumam fazer uso da multiplicação, somente da adição, subtração e divisão. Na prática, a etnomatemática Terena pode ser aplicada durante a realização das atividades do cotidiano, como, por exemplo, durante as colheitas ou durante a realização da coleta dos produtos da mata. Ao reunirem os produtos das roças ou juntarem os produtos da coleta, os Terena têm por hábito fazer três pequenos montes: um é para o consumo da família, o segundo é para dividir com os parentes e amigos e o terceiro é para vender na cidade. Assim como o mundo da aldeia se divide em três gerações: dos velhos, dos adultos e das crianças, o mundo é formado por três grupos de pessoas, ou seja, pelos Terena, pelos outros índios e pelos não-índios. Eles operam com outra lógica, o que não os impede de fazerem empréstimos como, por exemplo, quando se utilizam dos números indo-arábicos para contar.

os mais velhos, professores, funcionários da escola e os colegas, e que os alunos devem estar conscientes sobre seus direitos e deveres.

Para os professores não-indígenas, os pais e responsáveis precisam ajudar os filhos e fazê-los estudar para as avaliações, pois as notas baixas, no entender desses professores, devem-se ao fato de que os alunos não fazem os trabalhos e nem as tarefas, não participam das aulas e não estudam para as avaliações. Quanto ao comportamento dos alunos em sala de aula, os professores não-indígenas parabenizam os pais e responsáveis pela educação e respeito em sala de aula, levando em consideração que são raros os casos de indisciplina por parte dos alunos Terena. No entanto, enfatizam que os alunos devem participar das aulas, fazendo questionamentos, adotar o hábito da leitura, utilizar a biblioteca para a realização de pesquisas e organizar um horário para que possam se dedicar à realização das tarefas e demais atividades propostas pela escola.

Para os pais e responsáveis, é papel da família educar, conversar, aconselhar e amar as crianças, cabendo à escola apenas uma parte dessa educação, pois a responsabilidade maior no ato de educar é da família. Entendem que a educação começa dentro de casa e que não devem jogar a responsabilidade somente para os professores, mas sim orientar e incentivar seus filhos para que continuem na escola, que possam apoiar os projetos na área de educação, lutar pela implantação da pré-escola para que, ao ingressarem na primeira série, as crianças, de certa forma, já estejam familiarizadas com o ambiente escolar. Afirmam também que os pais e responsáveis devem comparecer às reuniões da escola, procurar saber sobre o desempenho de seus filhos e cobrar responsabilidades com as atividades da escola. Ressaltam que os alunos não devem abandonar a escola e se envolver com o alcoolismo e que os jovens e adultos devem voltar a frequentar a escola.

Os alunos Terena entendem que o papel deles consiste em participar das atividades propostas pela escola, fazendo as tarefas e trabalhos, estudando para as avaliações e evitando faltar às aulas ou fugir após o intervalo, para que possam obter um bom rendimento escolar. Consideram ainda que não devam abandonar a escola ou desanimar diante das dificuldades e que devem respeitar os professores, funcionários da escola e os colegas.

As compreensões quanto ao papel social da escola, ao funcionamento e à autonomia da escola indígena, às práticas pedagógicas e ao papel de cada um diante desse modelo de educação — levantadas a partir da leitura das atas de reuniões de pais e mestres e dos conselhos de classe, oficinas e demais encontros realizados nas aldeias Terena, e também nos encontros de educação escolar indígena realizados no estado — subsidiaram a construção de

um documento maior, que foi elaborado durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal, realizada entre os dias 5 e 9 de abril de 2009, na qual estiveram presentes 128 delegados indígenas eleitos nas suas comunidades educativas locais, representantes das etnias Atikun, Kinikinau, Kadiwéu, Guató, Ofayé e Terena. Foi o primeiro esforço de união e articulação dos povos indígenas do Pantanal na construção de uma política de educação escolar indígena para o território etnoeducacional dos povos do Pantanal.

Anterior à organização da conferência é o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre preocupados em garantir uma educação escolar que atendesse os interesses de suas comunidades. Durante seus encontros eles vêm elaborando documentos⁹⁷ que são por eles protocolados no Congresso Nacional e em órgãos do poder executivo. A Declaração dos Povos Indígenas do Amazonas e Roraima, que compreende 15 pontos comuns para as etnias do Amazonas e Roraima, aponta questões que também se fazem presentes entre os povos indígenas do Pantanal, como, por exemplo, a autonomia da escola indígena.

A I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal foi organizada a partir de cinco eixos temáticos voltados para as especificidades dos territórios educacionais dos povos Atikun Kinikinau, Kadiwéu, Guató, Ofayé e Terena: 1- Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; 2- Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; 3- Diretrizes para a Educação Escolar Indígena; 4- Participação e Controle Social; 5- Práticas Pedagógicas Indígenas.⁹⁸

Os objetivos da Conferência foram discutir e aprovar um conjunto de propostas (reunidas no quadro 07) que deveriam ser apresentadas e defendidas pelos delegados eleitos em suas comunidades (16 delegados indígenas e 9 delegados de instituições) na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Brasília em 2011. Esse encontro representou o esforço de articulação entre as etnias indígenas do Pantanal que desejam ter, em

⁹⁷ Entre os documentos protocolados, destaca-se a Declaração de Manaus, elaborada em julho de 1991 organizada pelos professores indígenas do Amazonas e Roraima, dos povos Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami e Pira-Tapuia, reunidos em Manaus – AM, nos dias 12, 13, 14, 15 e 16 de julho de 1991, preocupados com a situação atual das escolas indígenas em seus territórios.

⁹⁸ Segundo o documento final da Conferência, o encontro contou com a participação das lideranças indígenas, professores, pais e mães de alunos; representantes do Comitê de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, Secretaria Estadual de Educação, secretarias municipais de Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dourados, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Sidrolândia e Porto Murtinho, Fundação de Cultura de Campo Grande, Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas, Fundação Nacional de Saúde, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Aquidauana, União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Organizadora Nacional da I Conferência de Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima, convidados e observadores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

seus territórios, escolas que possam instrumentalizá-los, assegurando-lhes a possibilidades de, por meio dos conhecimentos adquiridos, ter autonomia para elaborar, implementar e avaliar os projetos que contemplem o bem-estar, os anseios e sonhos das comunidades indígenas do Pantanal.

Quadro 07 – Eixos temáticos e propostas da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal

I CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POVOS DO PANTANAL	
Eixo Temático 1	
<p>Políticas, Gestão e</p> <p>Financiamento da</p> <p>Educação Escolar</p> <p>Indígena</p>	<p>1- Garantir oferta de Educação Escolar Indígena, independente da situação administrativa territorial da comunidade. 2- As escolas indígenas devem estabelecer mecanismos de articulação com os municípios, estados e federação, conselhos tutelares e ministério público. 3- Garantir recurso diferenciado para toda estrutura física e pedagógica da Educação Escolar Indígena. 4- Assegurar a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar das escolas indígenas, conforme a deliberação do Conselho Estadual de Educação MS nº 6767/2002, assegurando a participação da comunidade indígena na gestão escolar. 4- Criação de sub-sistema escolar indígena para gerenciar recursos. 5- Adaptar o calendário escolar conforme a demanda de cada comunidade. 6- Assegurar às escolas indígenas autonomia para administrar os recursos destinadas para a elaboração e publicação de material didático específico. 7- Assegurar a reestruturação do PAR (PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS) para atender às propostas das escolas indígenas. 8- Criar e efetivar Conselhos Municipais e Estaduais de Educação Escolar Indígena. 9- Criar programas que ofereçam a modalidade de educação complementar para as crianças e jovens nas aldeias. 10- Assegurar a oferta de formação específica e continuada dos professores e gestores indígenas. 11- Promover encontros e seminários entre professores e lideranças indígenas e instituições educacionais não-indígenas com o objetivo de avaliar o funcionamento da educação escolar indígena em suas especificidades. 12- Assegurar a realização de concurso diferenciado, valorizando a carreira do magistério indígena, a nível municipal e estadual. 13- Formar profissionais indígenas em todas as áreas de conhecimento. 14- Acelerar os processos de criação, credenciamento e autorização de funcionamento da categoria de escola indígena. 15- Assegurar a eleição do diretor escolar pela comunidade. Assegurar a oferta de água potável nas escolas indígenas, por meio de parcerias entre o MEC e a FUNASA para a perfuração de poços artesianos específicos para as escolas indígenas. 16- Assegurar a instalação de linhas telefônicas nas escolas indígenas. 17- Criar mecanismo diferenciado junto ao TCU que institua meios para que os produtos sejam comprados/comercializados direto do produtor indígena para as merendas escolares. 18- Garantir a presença de representantes indígenas nos Conselhos municipais e estaduais de alimentação escolar para fiscalizar a gestão da merenda. 19- Assegurar o transporte escolar, conforme a necessidade de cada escola e garantir fundos para o transporte de universitários indígenas. 20- Assegurar que a União, os Estados e os</p>

	<p>Municípios, em articulação, se responsabilizem pela oferta da educação infantil, de acordo com a demanda de cada comunidade indígena, garantindo-se a criação ou adequação do espaço físico, equipamentos e materiais pedagógicos e a participação das famílias nas ações da educação infantil. 21- Garantir a oferta da Educação em todos os níveis conforme a necessidade e reivindicação da comunidade indígena. 22- Assegurar a criação de cursos técnicos profissionalizantes dentro das comunidades. 23- Criar cursinho pré-vestibular nas aldeias. 24- Assegurar a criação de universidade pelo governo federal, com extensões dentro das aldeias, para os povos do pantanal, respeitando-se suas especificidades, garantindo o acesso e permanência dos alunos. 25- Garantir a implantação do plano de cargos e carreiras para os professores indígenas. 26- Garantir que o MEC, Estados e Municípios construam um centro de eventos voltados para a Educação Escolar Indígena com estrutura de: anfiteatro, alojamentos completos (preferencialmente dentro de uma comunidade indígena)</p>
Eixo Temático 2	
<p>Educação Escolar,</p> <p>Territorialidade e</p> <p>Autonomia dos</p> <p>Povos Indígenas</p>	<p>1- O território etnoeducacional dos povos do Pantanal deve envolver de forma articulada os representantes dos povos indígenas, MEC, a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação de: Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho, Rochedo, Sidrolândia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, UCDB, FUNAI e organizações de apoio. 2- Durante a implantação, o MEC deverá promover discussões com as instituições e representantes indígenas para aprofundar a proposta dos etnoteritórios, sua composição, considerando sua área de abrangência em outros Estados. 3- A composição da comissão do etnoteritório dos Povos do Pantanal deve assegurar a representação de todas as etnias, considerando um mínimo de dois representantes para cada uma, e nos casos de etnias com grande população, de um representante por município. 4- Que o MEC assegure condições técnicas e financeiras para que os representantes indígenas possam difundir as propostas debatidas nos planos de ação dos etnoteritórios contratando os conselheiros indígenas para o etnoteritório e proporcionando as condições para que os mesmos possam percorrer todas as comunidades e participar das reuniões. 5- Garantir encontros do território etnoeducacional dos Povos do Pantanal a cada seis meses para reavaliar os planos de ação, com base nos direitos de livre determinação dos povos indígenas. 6- O MEC deve assegurar recursos financeiros para os povos do Pantanal criem uma Comissão Regional com a participação de professores indígenas, lideranças, governos, secretaria de educação, ministério público, CTI e CIMI, para garantir os direitos indígenas e o respeito às tradições e costumes de cada etnia. 7- Garantir a criação da Coordenação de Educação Escolar Indígena dentro das Secretarias do Estado e dos Municípios com representantes indígenas. 8- Que os municípios nomeiem pessoas que realmente entendam das questões indígenas para os cargos de coordenadores municipais de educação, garantindo a anuência das comunidades indígenas;</p>
Eixo Temático 3	
	<p>1- Assegurar o ensino da cultura e língua indígena, desde a educação escolar infantil, garantindo sua oferta até o ensino médio de acordo com a realidade</p>

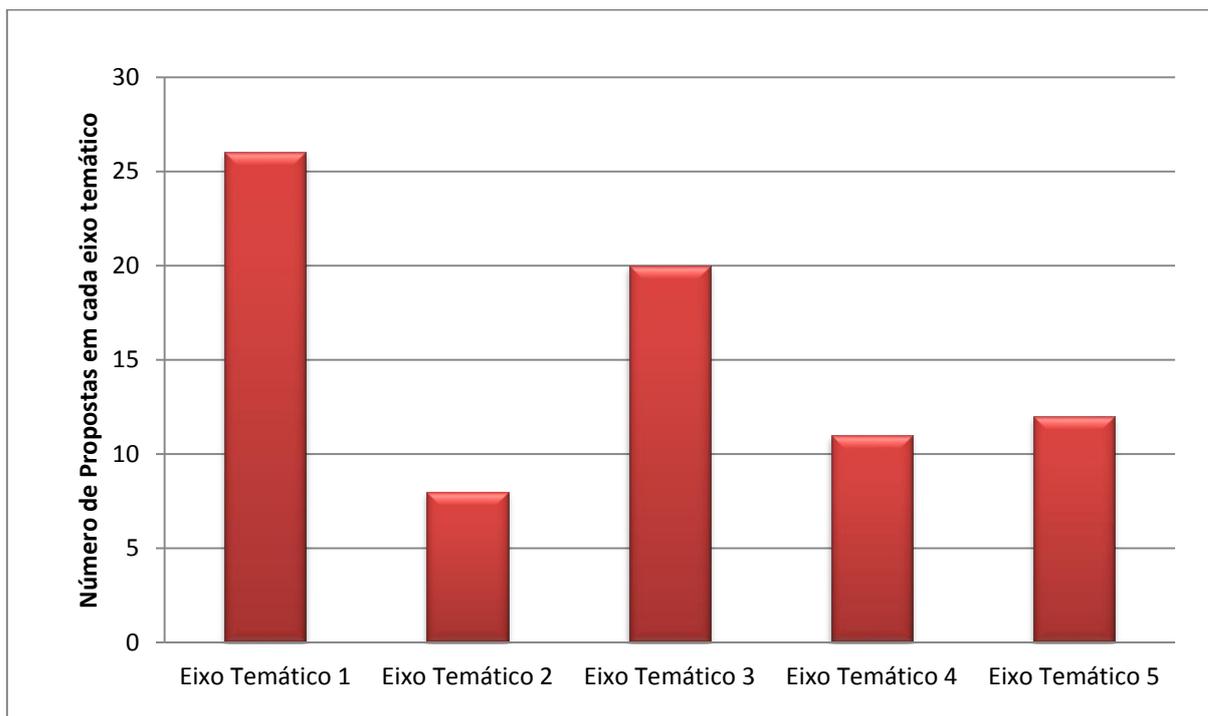
<p>Diretrizes para a</p> <p>Educação Escolar</p> <p>Indígena</p>	<p>de cada comunidade. 2- Assegurar que o MEC crie políticas públicas para o fortalecimento e revitalização da Língua Indígena na escola, assegurando recursos para a elaboração e publicação de materiais didáticos. 3- Reformular os RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, garantindo a participação direta de professores e lideranças de todas as etnias. 7- Assegurar no Projeto Político Pedagógico a questão do compromisso, e responsabilidade do professor indígena, garantindo meios de participação dos pais em sua discussão e elaboração, assim como do regimento. 8- Assegurar a formação inicial e continuada de professores indígenas nas esferas municipais e estaduais nas escolas indígenas para atenderem a educação especial indígena (Educação Inclusiva). 9- Assegurar o ensino o bilíngue e multilíngue como ponto de partida para a construção da educação e formação profissional. 10- Assegurar o Ensino Médio Integrado, diversificado e diferenciado que atenda as demandas das comunidades de acordo com as potencialidades locais. 11- Aprimorar a formação continuada de professores indígenas, para que possam formar alunos críticos, capazes de argumentar e contribuir para a educação escolar indígena. 12- Que o MEC, Estado e municípios garantam suporte para os professores indígenas elaborarem as diretrizes para a formação de professores indígenas, tanto no Ensino Médio/Magistério quanto nas licenciaturas interculturais, garantindo a formação de professores indígenas para a educação infantil e educação especial nas escolas indígenas de acordo com a realidade de cada povo. 13- Divulgar o programa PNAEI/FNDE e promover discussões junto ao MEC e as comunidades indígenas com a finalidade de formar um conselho que possa realizar a compra de merenda para as escolas indígenas. 14- Assegurar suporte técnico (municipal, estadual, federal e universidades) para as comunidades indígenas que precisam, com a finalidade de construção e reestruturação do PPP específicos, contribuindo, assim, para que a escola passe a ser efetivamente indígena e respeitada. 15- Oferecer informações e esclarecimentos para a comunidade indígena sobre a legislação que serve de fundamentação para o funcionamento da escola. 16- Que o Estado assegure a democratização da escola indígena aproveitando os professores indígenas qualificados para assumirem o cargo de direção sem necessariamente serem do quadro efetivo. 17- Garantir no PPP o respeito pelas tradições e costumes de cada etnia; trabalhar a arte e a cultura indígena. 18- Normatizar e ampliar a oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas, garantindo que os princípios da Educação Escolar intercultural sejam considerados. 19- Que o MEC e o Estado assegurem a construção de escolas indígenas com estruturas físicas que atendam todas as áreas do conhecimento. 20- Integrar na ementa curricular a disciplina de arte e cultura indígena.</p>
<p>Eixo Temático 4</p>	
<p>Participação e</p> <p>Controle Social</p>	<p>1- Garantir a participação qualificada e legitimada das comunidades indígenas nos conselhos de educação escolar indígena e não-indígena federal, estaduais e municipais e nos Conselhos Municipais e Estaduais de Merenda Escolar. 2- Garantir a representação indígena nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, independente da nomenclatura atribuída pelos órgãos, para os cargos de gestor, assessor ou técnico de educação escolar indígena. 3- Capacitar os conselheiros indígenas para as devidas atuações no controle e participação social. 4- Disponibilizar recursos para a participação dos representantes das comunidades indígenas nos espaços de controle social da educação escolar indígena. 5- Garantir a participação de representantes das</p>

	<p>comunidades indígenas urbanas no Comitê de Educação Escolar Indígena. 6- Assegurar suporte jurídico e recursos orçamentários para o Controle Social Indígena. 7- Ampliar o número e participação dos membros indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. 8- Criar Comissões Indígenas para acompanhar as ações governamentais: municipais, estaduais e federais. 9- Inserir conselheiros indígenas nas instâncias de fiscalização do FUNDEB no Estado e Municípios, assegurando, junto ao MEC, a formação continuada desses conselheiros, para o exercício das ações de controle social. 10- Assegurar condições políticas, administrativas e orçamentárias ao representante indígena nas Coordenações de Educação Escolar Indígena a nível Municipal, Estadual e Federal. 11- Criar um sistema de informações destinado aos povos indígenas que garanta que todas as comunidades tenham acesso as informações sobre recursos financeiros de origem federal, estadual e municipal destinados aos povos indígenas, bem como de programas, projetos e outros meios que contribuam para o desenvolvimento sustentável das aldeias, possibilitando as mesmas de modo transparente o acesso local as informações do seu interesse.</p>
Eixo temático 5	
<p>Práticas</p> <p>Pedagógicas</p> <p>Indígenas</p>	<p>1- Buscar mecanismos que favoreçam a participação da comunidade indígena na escola e na discussão das práticas de ensino. 2- Criar uma comissão para a elaboração e escolha dos livros didáticos e paradidáticos adequados às realidades socioculturais dos povos indígenas. 3- Reconhecer a participação dos anciões na prática do etnoconhecimento, dentro das escolas indígenas, garantindo recursos necessários para essa finalidade. 4- Garantir que o Órgão Mantenedor crie e equipe bibliotecas virtuais em cada escola indígena municipal e estadual, com acervos documentais que contemplem a cultura indígena e a prática pedagógica indígena. 5- Articular o saber próprio da vivência da comunidade indígena com o saber da escola, tendo em vista a demanda para o campo de trabalho. 6- Estabelecer o diálogo entre as áreas da saúde e gestão ambiental dentro da escola. 7- Desenvolver políticas direcionadas à comunidade indígena, para que a mesma possa entender a importância do trabalho com a língua materna nas escolas indígenas. 8- Formar coordenadores pedagógicos indígenas. 9- Formar professores indígenas para a atuação nas diferentes áreas de conhecimento do ensino básico. 10- Criar um grupo de apoio pedagógico para atuar nas escolas indígenas. 11- Complementar a carga horária dos professores indígenas com o desenvolvimento de pesquisas. 12- Garantir recursos financeiros para encontros regulares de professores indígenas, com o intuito de trocar experiências sobre a prática pedagógica nas escolas indígenas.</p>

Fonte: I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal – Aquidauana – 2010

O gráfico 3 mostra o número de propostas em cada eixo temático da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal.

Gráfico 03 – Número de propostas em cada eixo temático da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal



Fonte: I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena: Povos do Pantanal – Aquidauana – 2010

A partir dos dados apresentados no quadro 07 e no gráfico 03, entre os pontos considerados relevantes, busquei elencar aqueles indicados nas reuniões de pais e mestres, nos conselhos de classe realizados nas aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue, nas oficinas e demais encontros realizados nas aldeias. Foi possível constatar que não se trata apenas de uma demanda dos Terena e sim dos povos indígenas do Pantanal que, apesar das especificidades presentes em cada grupo étnico, compartilham de questões que são comuns quanto à educação escolar indígena.

No Eixo Temático 01 – Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena, que apresenta 26 pontos, entre as demandas comuns aos povos indígenas do Pantanal se destacam: a necessidade de assegurar a elaboração do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar das escolas indígenas, assegurando a participação da comunidade indígena na gestão escolar; adaptar o calendário escolar conforme a demanda de cada comunidade; assegurar às escolas indígenas autonomia para administrar os recursos destinados para a elaboração e publicação de material didático específico; formar profissionais indígenas em todas as áreas de conhecimento; assegurar a eleição do diretor escolar pela comunidade; assegurar a oferta de água potável nas escolas indígenas, por meio

de parcerias entre o MEC e a Funasa para a perfuração de poços artesianos específicos para as escolas indígenas; assegurar o transporte escolar, conforme a necessidade de cada escola e garantir fundos para o transporte de universitários indígenas; assegurar a criação de cursos técnicos profissionalizantes dentro das comunidades; assegurar a criação de universidade pelo governo federal, com extensões dentro das aldeias, para os povos do Pantanal, respeitando-se suas especificidades, garantindo o acesso e permanência dos alunos.

No Eixo Temático 02 – Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos, que engloba oito pontos, consideram-se fundamentais para a autonomia dos territórios etnoeducacionais: garantir encontros do território etnoeducacional dos povos do Pantanal a cada seis meses para reavaliar os planos de ação, com base nos direitos de livre determinação dos povos indígenas; que o MEC deve assegurar recursos financeiros para os povos do Pantanal criarem uma Comissão Regional com a participação de professores indígenas, lideranças, governos, Secretaria de Educação, Ministério Público, Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), para garantir os direitos indígenas e o respeito às tradições e costumes de cada etnia; garantir a criação da Coordenação de Educação Escolar Indígena dentro das secretarias do estado e dos municípios com representantes indígenas; que os municípios nomeiem pessoas que realmente entendam das questões indígenas para os cargos de coordenadores municipais de educação, garantindo a anuência das comunidades indígenas.

No Eixo Temático 03 – Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, que traz 20 pontos, são enfatizados: assegurar o ensino da cultura e língua indígena, desde a educação escolar infantil, garantindo sua oferta até o ensino médio de acordo com a realidade de cada comunidade; assegurar que o MEC crie políticas públicas para o fortalecimento e a revitalização da Língua Indígena na escola, assegurando recursos para a elaboração e publicação de materiais didáticos; assegurar no Projeto Político Pedagógico a questão do compromisso e da responsabilidade do professor indígena, garantindo meios de participação dos pais em sua discussão e elaboração dos planos de aula, assim como do regimento; assegurar a formação inicial e continuada de professores indígenas nas esferas municipais e estaduais nas escolas indígenas para atenderem a educação especial indígena (educação inclusiva); assegurar o ensino bilíngue e multilíngue como ponto de partida para a construção da educação e formação profissional; aprimorar a formação continuada de professores indígenas, para que possam formar alunos críticos, capazes de argumentar e contribuir para a educação escolar indígena; que o MEC, estado e municípios garantam suporte para os

professores indígenas elaborarem as diretrizes para a formação de professores indígenas, tanto no ensino médio/magistério quanto nas licenciaturas interculturais, garantindo a formação de professores indígenas para a educação infantil e educação especial nas escolas indígenas de acordo com a realidade de cada povo; assegurar suporte técnico (municipal, estadual, federal e de universidades) para as comunidades indígenas que precisam, com a finalidade de construção e reestruturação do PPP específico, contribuindo, assim, para que a escola passe a ser efetivamente indígena e respeitada; oferecer informações e esclarecimentos para a comunidade indígena sobre a legislação que serve de fundamentação para o funcionamento da escola; garantir no PPP o respeito pelas tradições e pelos costumes de cada etnia; trabalhar a arte e a cultura indígena; normatizar e ampliar a oferta da educação infantil nas escolas indígenas, garantindo que os princípios da educação escolar intercultural sejam considerados; que o MEC e o estado assegurem a construção de escolas indígenas com estruturas físicas que atendam todas as áreas do conhecimento.

No Eixo Temático 04 – Participação e Controle Social, que abarca 11 pontos, apontam-se como fundamentais para os povos indígenas do Pantanal as seguintes ações: garantir a representação indígena nas secretarias municipais e estaduais de educação; ampliar o número e participação dos membros indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; criar um sistema de informações destinado aos povos indígenas que garanta que todas as comunidades tenham acesso às informações sobre recursos financeiros de origem federal, estadual e municipal destinados aos povos indígenas, bem como de programas, projetos e outros meios que contribuam para o desenvolvimento sustentável das aldeias, possibilitando a elas, de modo transparente, o acesso local às informações do seu interesse.

No Eixo Temático 05 – Práticas Pedagógicas Indígenas, entre os 12 pontos sinalizados, ganham ênfase: buscar mecanismos que favoreçam a participação da comunidade indígena na escola e na discussão das práticas de ensino; reconhecer a participação dos anciãos na prática do etnoconhecimento, dentro das escolas indígenas, garantindo recursos necessários para essa finalidade; garantir que o órgão mantenedor crie e equipe bibliotecas virtuais em cada escola indígena municipal e estadual, com acervos documentais que contemplem a cultura indígena e a prática pedagógica indígena; articular o saber próprio da vivência da comunidade indígena com o saber da escola, tendo em vista a demanda para o campo de trabalho; estabelecer o diálogo entre as áreas da saúde e gestão ambiental dentro da escola; desenvolver políticas direcionadas à comunidade indígena, para que a mesma possa entender a importância do trabalho com a língua materna nas escolas indígenas; formar

coordenadores pedagógicos indígenas; formar professores indígenas para a atuação nas diferentes áreas de conhecimento do ensino básico; garantir recursos financeiros para encontros regulares de professores indígenas, com o intuito de trocar experiências sobre a prática pedagógica nas escolas indígenas.

Ao examinar o gráfico 03 observei que o Eixo Temático 01- Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena, que apresenta 26 pontos, e o Eixo Temático 03- Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, que traz 20 pontos, indicam, a meu ver, que são esses os pontos que precisam de mais atenção no campo da educação escolar indígena. Há de se considerar que a educação escolar indígena pode ser entendida como uma questão de políticas públicas, gestão, financiamento e diretrizes que possibilitem aos povos indígenas assumirem o protagonismo dos processos de educação formal em seus territórios etnoeducacionais, que possam resultar em práticas pedagógicas que de fato estejam sintonizadas com as concepções de educação adotadas pelo grupo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerações finais

Os Terena — grupo indígena integrante da família Xané/Guaná, filiado ao tronco Aruak —, definem-se como *íhae pokê`e*: aquele que vive da terra. A terra que os alimenta, gera e transmite saberes e resguarda suas memórias e identidade. Como sujeitos históricos em sua inserção no mundo (FREIRE, 1982), concebem novas formas de atuação perante as mudanças que lhes são impostas. Abertos à exterioridade (HALL, 2011), estabelecem relações e trocas, negociam e criam estratégias, atualizam práticas e inventam tradições (HOBSBAWM; RANGER, 1997). Ao se apropriarem de novos códigos culturais, ressignificando-os a partir de suas experiências e vivências, operam uma terenização de acordo com seus interesses, necessidades e a seu modo (CERTEAU, 1994), imprimindo-lhes o jeito Terena de ser e de viver, de estar no mundo e com o mundo.

Vivendo em contato com os não-indígenas em contextos de interculturalidade, somando culturas (MORIN, 2005a) e ressignificando saberes, no cotidiano de suas aldeias mantêm um conjunto expressivo e significativo de práticas sociais por meio das quais se fazem diferentes e que são transmitidas a todos para que o *ethos*, o jeito Terena de ser, permaneça vivo e pulsando no coração das crianças, jovens e velhos, para que nunca esqueçam suas raízes históricas, o seu lugar de origem. Na alteridade legitimam o pertencimento étnico e resistem às tentativas sutis de anulação identitária por parte daqueles que têm como principal objetivo a negação de direitos (CUNHA, 1998) que lhes são assegurados, como o direito aos seus territórios tradicionais.

Envolvidos em um conjunto de práticas sociais que são fruto da experiência e da vivência coletiva (MAFFESOLI, 2010; THOMPSON 1981), as aprendizagens entre os Terena brotam de momentos de socialização que são permeados por paciência, diálogo e afeto, pois eles entendem que educar é conversar, dialogar, dar atenção, carinho, amor, trazer para perto, confortar nos braços e aconselhar. Por meio de um rico e elaborado trabalho pedagógico, nos diferentes tempos/espacos do viver cotidiano da cultura, a tradição oral mobiliza e faz circular o conhecimento entre as gerações. Dessa maneira, as crianças vão aprendendo, cada uma no seu tempo, sem pressa, medo, castigo ou rupturas, de maneira espontânea, com muita liberdade e tranquilidade e por toda vida (MELIÁ, 1979; MAHER, 2005). Os princípios que orientam esse educar consistem no respeito ao tempo e ao querer do outro, no diálogo e não na prescrição (FREIRE, 2005), na realização das atividades cotidianas, na socialização do saber e na reciprocidade.

Nesse modelo de educar não existe dicotomias entre os campos da cultura e da educação (DUSSEL, s/d; BRANDÃO, 2006; MELIÁ, 1979). Os Terena ensinam e aprendem uns com os outros em comunhão com o mundo, no trabalho, na vivência coletiva, no dia-a-dia das aldeias, nos diferentes tempo/espacos, nos momentos em que, simplesmente vivendo, estão se educando. Esse aprender e ensinar insere os mais jovens na coletividade do grupo e se faz presente na realização das práticas agrícolas, nos cuidados com a cerâmica, com a casa, com o corpo, com o lazer, com a escola e com os rituais. Por meio das práticas cotidianas, as crianças e os jovens aprendem que devem respeitar e reverenciar os mais velhos, os anciãos e as anciãs, os velhos guardiões das tradições, para que eles possam continuar contando as histórias de antes e de hoje da aldeia. É na memória dos velhos que atualizam o pertencimento étnico e encontram o sentido da existência e da vivência partilhada (JUNQUEIRA, 1991; BOSI, 2003).

No processo de apropriação e ressignificação da escola em seus territórios, anseiam os Terena por uma educação escolar que possa contribuir no sentido de promover o fortalecimento identitário, cultural e político do grupo e ao mesmo tempo possibilitar inserções em outros espaços, como na universidade, para que, de posse do conhecimento adquirido nas instituições de ensino superior, possam estabelecer diálogos igualitários com a sociedade envolvente não-indígena, com a qual intensificam contatos e estabelecem trocas, lutar pela retomada dos seus territórios tradicionais e traçar políticas públicas para a educação escolar indígena. Como protagonistas dos processos de escolarização em seus territórios, desejam redimensionar o papel, ou melhor dizendo, os papéis sociais da escola e definir o lugar que essa instituição deve ocupar, de acordo com suas concepções de educação, seus projetos de futuro e sonhos (CERTEAU, 2005).

Na construção de uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2005), na qual o diálogo deve ser entendido como condição e caminho a percorrer, num processo em que educadores e educandos, partindo da problematização de suas reais condições de existência, transformam as aprendizagens obtidas na escola em algo significativo em suas vidas, os Terena entendem que ainda estão caminhando. Nesse caminhar, consideram que precisam investir na formação e capacitação dos professores indígenas, aos quais atribuem importância por buscarem promover o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais. Nesse sentido, a escola indígena se configura como uma interface que, ao ser apropriada e ressignificada pelos Terena, tem possibilitado comunicação e interações entre o mundo indígena e o não-indígena, constituindo-se numa região de fronteira entre esses dois mundos e

em espaço/tempo de tradução do mundo de fora para dentro das aldeias (BERGAMASCHI, 2005).

Ao definir a escola como sendo o lugar da escrita e assumir os processos de escolarização em seus territórios, os Terena, vivendo o tempo do despertar (MIRANDA, 2006), legitimam a conquista de uma identidade nova pela escrita que tem oportunizado aquisições que a escrita sozinha, em outros momentos da trajetória histórica e cultural vivida pelo grupo, não foi capaz de promover (MELIÁ, 1989). Fazendo uso criativo e político dos códigos escritos, reivindicam a retomada de seus territórios tradicionais e elaboram documentos dos encontros, contendo suas pautas de reivindicações. Esse fato confere a eles a possibilidade, como aponta Grupioni (2004), de construção, através da escola, de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem em defesa de seus direitos perante os representantes da sociedade envolvente não-indígena. Nesse contexto, a escola passou a imprimir uma nova marca na memória do grupo.

Ao ressignificarem o papel social da escola em seus territórios, os Terena a percebem como lugar do diálogo intercultural, das trocas de experiências e vivências, que, ao instrumentalizá-los, tem contribuído positivamente para ampliar o diálogo democrático e respeitoso entre os diferentes jeitos de ser, fazer, sentir e viver desses sujeitos. Ao se apropriarem desse espaço/tempo educativo, destacam a importância da parceria entre a escola e a comunidade como possibilidade de resolver questões que afetam diretamente os moradores das aldeias. Na medida em que a escola se sobrepõe aos interesses dos grupos existentes, e de certa forma neutraliza os conflitos internos, transforma-se no espaço/tempo do diálogo e do encaminhamento das principais decisões que afetam a coletividade, tornando-se um ponto de referência, de articulação, legitimação e fortalecimento identitário.

Como protagonistas dos processos de escolarização em seus territórios, os Terena lutam por autonomia para que possam responsabilizar-se pela construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, traçando seus objetivos perante os alunos, os professores e a comunidade; definir o currículo das escolas indígenas, cujo eixo norteador deve ser a questão da terra; elaborar o calendário escolar, articulando-o ao ciclo de subsistência do grupo que envolve as relações que os Terena estabelecem com o mato, a roça e a coleta; fixar os horários de entrada, recreio e saída dos alunos de acordo com suas concepções de tempo; acompanhar o planejamento das aulas com os professores; organizar os diários de classe; realizar eleições para o cargo de diretor; dispor de um coordenador pedagógico Terena para auxiliar nas

atividades e organizar encontros e momentos de socialização e troca de experiências para que possam avaliar as práticas pedagógicas e o trabalho realizado na e pela escola.

Os Terena também reivindicam autonomia quanto à gestão dos recursos destinados à educação escolar indígena para que possam destinar parte deles à elaboração de materiais de apoio didático-pedagógico na língua Terena para a alfabetização e investir em cursos de capacitação e formação continuada de professores indígenas, a fim de que eles estejam preparados para auxiliar a comunidade na elaboração de projetos que tragam melhorias para a coletividade. Entendem que compete à escola discutir o acesso às novas tecnologias, tanto no espaço escolar como no cotidiano da aldeia, bem como as implicações relativas à apropriação dessa ferramenta, principalmente pelos jovens.

Quanto à prática pedagógica na escola indígena, consideram importante que tanto os professores Terena como a própria comunidade compreendam a importância do ensino bilíngue e intercultural nas escolas indígenas, que os professores se utilizem de diferentes metodologias de ensino, busquem desenvolver projetos que estimulem a leitura, saibam inovar diante das dificuldades e despertar o interesse dos alunos pelos estudos, promover o convívio e a familiaridade das crianças Terena com a escrita e reforçar a leitura, cobrar as tarefas e trabalhos, diversificar as formas de avaliação, ser flexíveis com os alunos, investigar os motivos pelos quais estão faltando às aulas e oferecer reforço para aqueles que estejam enfrentando dificuldades no processo de alfabetização, para que todos possam caminhar juntos, e que os professores partam da vivência dos alunos, valorizando seus saberes, para que assim despertem o interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas na escola.

Para esse grupo indígena, a formação de seus filhos não depende necessariamente de carteiras bonitas ou de materiais caros, mas sim do trabalho de professores com vocação, gosto e amor pelos alunos. Consideram importante que os professores possibilitem maior participação dos pais, mães e responsáveis nas atividades realizadas em sala de aula, para que assim tenham condições de ajudar os filhos em casa com as tarefas da escola, e que compreendam que nem sempre conseguem auxiliar os filhos em razão do pouco estudo que tiveram, mas que incentivam e aconselham os filhos sobre a importância da educação escolar em suas vidas.

No que diz respeito à parceria escola/comunidade, reforçam a necessidade de atuarem em parceria com a escola, compreendendo a importância da alfabetização na língua materna, incentivando as crianças e jovens para que continuem frequentando a escola, ajudando e participando das atividades realizadas, auxiliando seus filhos com as tarefas, incentivando a

leitura e aconselhando a respeitar os mais velhos, professores, funcionários da escola e os colegas. Ressaltam que os alunos devem estar conscientes sobre seus direitos e deveres.

Os alunos Terena anseiam por uma escola que buque compreendê-los em suas dificuldades, trazê-los para perto, incentivá-los quando ficam desanimados e tristes porque não conseguem corresponder e tiram notas baixas, que procure promover maior interação entre os alunos indígenas com os professores não-indígenas, organize atividades diferentes (como gincanas, eventos culturais e semana de jogos), que possa oferecer a eles uma educação de qualidade e incentivá-los para que frequentem uma universidade. No entanto, consideram que a escola deve diminuir a quantidade de tarefas para casa em todas as disciplinas, para que tenham condições de conciliar as tarefas da escola com as atividades cotidianas.

Observando o envolvimento das comunidades Terena com “as coisas da escola”, como dizem, foi possível compreender que desejam ter, em seus territórios, escolas que possam instrumentalizá-los, assegurando-lhes a possibilidades de, por meio dos conhecimentos adquiridos, ter autonomia para elaborar, implementar e avaliar os projetos que concretizem o bem-estar, os anseios e sonhos dos moradores das aldeias. E para isso a educação escolar indígena deve ser entendida como uma questão de políticas públicas, gestão, financiamento, e diretrizes compatíveis com práticas pedagógicas que de fato estejam sintonizadas com as concepções de educação e de ensino adotadas pelo grupo e capazes de assegurar que os povos indígenas assumam o protagonismo dos processos de educação formal em seus territórios etnoeducacionais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÇOLINI, Grazielle. *Protestantismo à moda Terena*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

ALMEIDA, Maria Conceição de. *Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 164p. (Coleção FGV de bolso. Série História).

AMADO; Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmoso Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASSIS, Eneida Corrêa. *Escola indígena: “uma frente ideológica”?* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. *Revista de Estudos e Pesquisa*, v. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.

_____. Povos indígenas no Brasil: Terena. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1048>> Acesso em 01/09/2009.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena. *O processo de formação das organizações indígenas*. Brasília: CIMI, Setor de Documentação, jan. 1993.

BALTAZAR, Paulo. *O processo decisório dos Terena*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa livraria, 2000.

_____. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

BANDUCCI JÚNIOR, Álvaro. *Catadores de iscas e o turismo de pesca no Pantanal Mato-Grossense*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação indígena em diálogo na UFRGS: um sonho possível. In: BORGES, Juçara de Fátima; SANTOS, Simone Valdete dos; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (org.). *Educação indígena em diálogo*. Pelotas: Edufpel, 2011.

_____. *Nhembo'é: enquanto o encanto permanece!* Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogos interculturais? In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula* /Circe Bittencourt (Org). São Paulo: Contexto, 2004. (p. 69 – 90)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC; São Paulo: USP/CTI, 2000.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

BOGGIANI, Paulo Cesar & COIMBRA, Armando M. – A Planície e os Pantanais. In: ANTAS, P. T. Z. & NASCIMENTO, I. L. S. – *Tuiuiú – sob os céus do Pantanal – biologia e conservação do Tuiuiú*. Empresa das Artes, 1996.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
_____. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BALDUS, Herbert. Lendas dos índios Terena. *Revista do Museu Paulista*, v. 4, n. 5, p. 217-232, 1950.

BOM MEIHY, José Carlos S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “*Casa de escola*”: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

_____. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. “*Casa de Escola*”: cultura camponesa e educação rural. – Campinas: Papirus, 1983.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A Globalização Imaginada*; tradução de Sérgio Molina. – São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARDOSO, Wanderley Dias. *A história da educação escolar para os Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2011.

_____. *Aldeia indígena de Limão Verde: escola, comunidade e desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado e Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

CARVALHO, Edgar de Assis. *As alternativas dos vencidos: índios Terena no Estado de São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CARVALHO, Ieda Marques. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1998.

CARVALHO, Roseli Fialho de. Políticas públicas e o desenvolvimento da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul. *Revista Pantaneira*, Aquidauana, v. 3, n. 1, p. 41 – 54, jan/jun. 2001.

_____. *Subsídios para compreender a educação escolar indígena Terena de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

CASTENAU, Francis de. *Expedição às regiões centrais da América do Sul*. Coleção Brasileira. vol. 266-A, São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1949.

CELESTINO, Stella Rita Lima. *Reflexões Teóricas sobre Educação Escolar Indígena*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Aquidauana, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2005. p. 115-127.

_____, Célia Letícia Gouvêa. *Quero progresso sendo índio: Interculturalidade e educação escolar indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação). – UERJ, Rio de Janeiro, 2001.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luiza. La famiglia, i compagni, la escuela: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. In: GOBBO, Fonseca; GOMES, Ana Maria (org.). *Etnografia nei contesti educativi. Quaderni di Etnosistemi*. Roma: CISU, 2003. p. 151-184.

COSTA, Sidiney Alves & outros. O Diário de Campo e a memória do pesquisador. In: WHITAKER, Dulce. C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau/SP: Letras à Margem; CNPq, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo. Cia das Letras, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo, Brasiliense/Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

CRUZ, Simone de Figueiredo. *A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.

_____. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DA MATTA, Roberto. Apresentação. In: GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos de porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc.* Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 11-30.

DIAZ, Raúl; ALONSO, Graciela. *Cultura, pedagogia e política: algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular*. XX Encuentro Nacional de Antropología Social. La Plata: agosto, 1998.

DUSSEL, Enrique de. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva America, 1988.

_____. *Trasmodernidad e interculturalidad* (interpretación desde la filosofía de la liberación). México City: UAM, 2005.

_____. *Para uma ética da libertação latinoamericana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep, s/d.

_____. *Autopercepción intelectual de um processo histórico*. Anthropos. Barcelona/Espanha: Projecto A. Ediciones. No. 180. set/out. 1988. p. 13-36.

_____. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação: relações entre a vida na terra e a humanidade. In: PIXLEY Jorge (coord.). *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Tradução de Orlando dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERNANDES JÚNIOR, José Resina. *Da aldeia do Campo para a aldeia da cidade: êxodo dos índios Terena para o Perímetro urbano de Campo Grande-MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 1997.

FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. *Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Rio de Janeiro: UFRJ/MN-PPGAS, 2007.

FERREIRA, Mariana K. Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v. 11, n. 1, p. 3-10, 1986.

_____. *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003.

FRANQUETO, Bruna. “Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena”. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006:191- 205.

_____. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 70-83.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALAN, Maria Cristina. *As Terena*. 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos de porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc*. Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Mércio Pereira. *Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. “O desafio da diversidade”. In: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (org) - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 33-55.

_____. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

GODOY, Anelise Flausino. *A cerâmica Terena e sua produção na arte indígena do Mato Grosso do Sul*. Monografia (Especialização em História Regional) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2001.

GONÇALVES, Anderson da Silva. *Trabalho nas usinas de álcool como fonte de renda para o jovem Terena da aldeia Ipegue: perspectivas futuras*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2010.

GUIMARÃES, Paulo Machado. *A polêmica do fim da tutela aos índios*. Brasília, 1996 (texto datilografado).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraeira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: LP&A, 2011.

HEIMBACH, Milva. *Cultura Indígena: brinquedos e brincadeiras das crianças Terena*. Monografia (Especialização em História Regional) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Aquidauana, 2005.

HOBSBAWM, Erick; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena: uma introdução*. São Paulo: Educ/PUC, 1991.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. *Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ROMANO, Rugiero (org.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1997, v. 1, p. 103-104.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967. Capítulos 1 e 17.

_____. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1970. p. 19 - 55.

LIMA, Eliane Gonçalves de. *A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2006.

LIMA, Márcia Coelho de. *Fronteiras sociais e identidade Terena*. Monografia (Especialização em História Regional) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Aquidauana, 2005.

LUCHESE, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Ana Vera Lopes; FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 186-187.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. *Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids entre indígenas da reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACHADO, Paulo Guimarães. “A polêmica do fim da tutela dos índios”. In: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silve e Nilma Lino Gomes (org.). - Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 110.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. A formação do professor indígena: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2005. 11-37.

_____. Já que é preciso falar com os doutores de Brasília: subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península, 1973.

MANGOLIM, Olívio. *Os povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos*. Campo Grande-MS, Conselho Indigenista Missionário regional de Mato Grosso do Sul, 1993.

_____. *Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 1997.

MARCONI, Maria de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINEZ, Miguel M. *Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano*. Caracas: Universidade Simon Bolívar, 1985 (mimeo).

MARTINS, Cosme Romero. *Fonologia da língua Terena*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. 2. ed. ampl. e rev. Campo Grande: UFMS, 2002.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2006. p. 69-114.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Elogio de La língua guarani*. Assunción, Paraguai: CEPAG, 1995.

_____. *Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade*. Cadernos Cedex, nº. 49. p. 11 – 17. 1999.

_____. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: OPAN/Iluminuras, 1989.

MEIRELLES, Lídia Maria. A temática indígena no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 285-294.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Territorialidade e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

MORAES, Márcia Antônia Lopes de. *Memória Terena da aldeia Lagoinha*. Monografia (Especialização em História Regional) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2005.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. *O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar; CARVALHO, Edgar. Prefácio. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade: saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 15-16.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. *O processo de terenização do cristianismo na Terra Indígena Taunay/Ipegue no século XX*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. *Uniedas: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

MUÑOZ, Maritza Gómez. *Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária*. In: LEFFET, Enrique (org.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 282-322.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

NEUMANN, Eduardo Santos. *Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

NINCÃO, Onilda Sanches. *Kóho Yoko Hovôvo/o Tuiuiú e o Sapo: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2008.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Ruínas de Xerez: marco histórico do colapso do projeto colonial castelhano em Mato Grosso (1593-1632)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourado, 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Et al. *Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões Teóricas E. Metodológicas Sobre Pesquisa Educacional em Espaços Sociais*. www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf, 2009.

OLIVEIRA, Jaqueline da Paz. *O Processo de Desterritorialização e Territorialização dos índios Terena de Nioaque*. Monografia (Especialização em História Regional). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Aquidauana, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Romantismo, negociação política ou aplicação da antropologia: perspectivas para as perícias sobre terras indígenas*. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaio de antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

_____. *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA, Terezinha da Silva. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: *Educação como exercício da Diversidade*. – Brasília, MEC, ANPED, 2007. (p. 431 - 447).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. *O índio e o mundo dos brancos*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981

_____. *Os diários e suas margens: viagem aos territórios Terena e Tukúna*. Brasília: Editada da Universidade de Brasília, 2002.

_____. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo, Brasiliense/Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

PEIRANO, Mariza. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISA. Brasília: FUNAI: CGEP / CGDOC, v. 2, n. 1, 2005.

RIBEIRO, Berta G. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 1987.

RIBEIRO, Darcy. *Diários índios: os Urubus-Kapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROGRIGUÊS, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. “O “resgate” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2006. p. 165-174.

SANCHES NINCÃO, Onilda. *Kóho Yoko Hovôvo/o Tuiuiú e o Sapo: identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena*. Tese (Doutorado em Lingüística) Campinas – SP, 2008.

SANT’ANA, Graziella Reis de. *História, espaços, ações e símbolos das associações indígenas Terena*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, Sueli Yurico de Moraes. *A educação Indígena entre os Terena*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Aquidauana, 2011.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. *Trajetórias da mulher Terena: do papel tradicional à arena sociopolítica*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SEIZER DA SILVA, Antônio Carlos. *Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias. Movimento indígena no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e a construção da cidadania. In: FÁVERO, Osmar; TIMOTHY, Denis Ireland (org.). *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: Unesco, Mec, Amped, 2007. p. 371-399.

_____. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 113-133.

SILVA, Solange Maria da. *Estratégias e práticas educativas dos negros na comarca do Rio das Velhas, século XVIII*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FaE, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo / . 2. Ed. 11ª reimp.* – Belo Horizonte: Autentica 2007.

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.)*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, v. 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994.

SILVA, Fernando Altenfelder. Mudança cultural dos Terena. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 3, p. 271-379, 1949.

SILVA, Petronilha B. G e; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz; MONTRONE, Aínda V. G.; JOLY, Ilza Zenker; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos de uma colcha*. Pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagem 4: Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCar, 2008 (versão preliminar). p. 1-27.

SILVA, Joana Fernandes. *Índio: esse nosso desconhecido*. Cuiabá: Editora Universitária, 1993.

SOUZA, Ilda de. *Koenukonoe emù: a língua dos índios Kinikinau*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, Marcos Alves. O Pronaf e os povos indígenas. In: VERDUM, Ricardo (org). *Assistência técnica e financeira para o desenvolvimento indígena: possibilidades e desafios para políticas públicas*. Rio de Janeiro, 2005.

TERENA, Marcos. *Posso Ser quem Você É, Sem Deixar de Ser Quem Sou*. In: *Diversidade na Educação*. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Watencir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TSUPAL, Nancy Antunes. *Educação indígena bilíngue, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos e sugestões*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

VALLA, Victor Vicent. *A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas*. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 2, p. 117-190, 1996.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A construção do território Terena (1870 – 1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato grosso do Sul – UFMS, Dourados, 2003.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

VERBISCK, Márcio Valério. *A mulher indígena: fruto da terra, semente de um povo*. In: *Realidade e desafios das mulheres indígenas de Mato Grosso do Sul*. Prêmio Dorcelina Folador. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2006.

VERDUM, Ricardo (org.). *Assistência técnica e financeira para o desenvolvimento indígena: possibilidades e desafios para políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. p. 15-47.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. *Desenvolvimento local na perspectiva Terena de Cachoeirinha*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

WENCESLAU, Marina Evaristo; GONÇALVES, Débora Fittipaldi. *Identidade, alteridade e marginalidade indígena em Mato Grosso do Sul*. In: FREITAS, Silvane Aparecida de; CARVALHO, Jaques Elias de (org.). *Política, identidade e marginalidade*. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 15-25.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. *Os Saberes Docentes na Prática de uma Alfabetizadora: um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo. SP, 2005.

DOCUMENTOS

AQUIDAUANA. Prefeitura de Aquidauana. Lei Municipal nº 1.700/99, de 19 de abril de 1999. Institui o “Programa de Educação Intercultural Bilíngue” nas escolas municipais indígenas em caráter permanente a partir do ano letivo de 1999. Aquidauana, 1999.

ATAS DE REUNIÕES DE PAIS E MESTRE E CONSELHOS DE CLASSE. Terra Indígena Taunay/Ipegue. Escola Municipal Indígena Francisco Farias. Aldeia Água Branca. Aquidauana, 2000 – 2010.

BRASIL. Constituição. *A Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05/10/1988. Imprensa Oficial. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete (org). *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília 2ª edição, 2005.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Diário de Campo: Visitas às aldeias Terena da Terra Indígena Taunay Ipegue Aquidauana – MS*. 2010 – 2011.

PLANO DE CONSERVAÇÃO DA BACIA DO ALTO PARAGUAI (PANTANAL) – PCBAP/ Projeto Pantanal, Programa Nacional do Meio Ambiente. Análise Integrada e Prognóstico da Bacia do Alto Paraguai. Brasília: PNMA, v. 3, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA – Secretaria de Educação Cultura e Esporte. *Projeto Raízes do Saber*, Aquidauana, 1999.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo Oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

ANEXO A

Folder do Primeiro Encontro do Programa de Educação Indígena Terêna

PRIMEIRO ENCONTRO

AQUIDAUANA
JULHO — 12-13-14/91
LOCAL: CERA

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA
TERÊNA**

Organização: Comissão Interinstitucional
PMA - UNI - UFMS/PRAE - ARE - 02

PATROCÍNIO

BRUM & CIA LTDA.
Revendedor dos produtos BRAHMA em Aquidauana e Região
Rua: Manoel Antonio Paes de Barros, 512
AQUIDAUANA — MS.

ANEXO B

Lei Municipal nº 1700 de 19 de abril e 1999
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO.

**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA
PROCURADORIA JURÍDICA**

**LEI 1.700/99
INSTITUI O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL BILÍNGUE NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS**

O Prefeito Municipal de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul Faço saber que a Câmara Municipal de Aquidauana aprovou e eu sanciono a seguinte Lei.

Artigo 1º: É instituído no âmbito da Rede Municipal de Educação, em caráter permanente, o Programa de Educação Intercultural Bilingüe para atender as comunidades indígenas da nação Terena.

PARÁGRAFO ÚNICO – O programa a que se refere o caput deste artigo será desenvolvido em todas as escolas indígenas e suas extensões, mantidas pelo poder público municipal.

Artigo 2º: O programa de Educação Intercultural Bilingüe possui os seguintes objetivos:

I- Facilitar à criança e ao jovem indígena a aquisição do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo através do desenvolvimento da capacidade de aprender, a partir do conhecimento sistemático da estrutura lingüística de sua língua materna.

**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA
PROCURADORIA JURÍDICA**

- II-** assegurar à comunidade indígena a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação de sua identidade e a valorização de sua língua.
- III-** garantir à comunidade indígena o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

Artigo 3º: O programa de Educação Intercultural Bilingüe será efetivado através das seguintes ações;

- I-** alfabetização na língua materna para aquelas crianças indígenas que a tenham como primeira língua, assegurando a transição para língua portuguesa.
- II-** inclusão do estudo da língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental como forma de promover o seu resgate, através do estudo comparado à língua portuguesa.
- III-** valorização da arte e da cultura Terena em todas as séries do ensino fundamental, seja como componente curricular específico, seja como tema transversal permeando todo o processo educacional.
- IV-** Manutenção de ações permanentes e contínuas de formação, aperfeiçoamento e reciclagem de docentes e pessoal especializado para o trabalho com a educação escolar indígena.
- V-** produção de material didático diferenciado e específico à Educação Intercultural Bilingüe.
- VI-** desenvolvimento de currículos e programas de estudo específicos à educação escolar indígena para a nação Terena, que privilegiem os componentes culturais e a língua materna.

**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA
PROCURADORIA JURÍDICA**

- Artigo 4º:** Para a efetivação do programa objeto da presente Lei, o Poder Executivo disporá dos recursos orçamentários vinculados à educação e poderá buscar apoio técnico e financeiro junto à União, ao Estado e a Organizações não-governamentais nacionais ou internacionais.
- Artigo 5º:** Obriga-seo Poder Executivo, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte a oferecer a Educação Intercultural Bilingüe nas Escolas Municipais a partir do ano letivo de 1999, na forma desta Lei.
- Artigo 6º:** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA-MS, 19 DE ABRIL DE 1999.

RAUL MARTINES FREIXES

Prefeito Municipal

ANEXO C

**PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE**

PROJETO RAÍZES DO SABER

**AQUIDAUANA, MS
1999**

ELABORAÇÃO

**DEANNE BLEY FIALHO
JANETE LILI AZAMBUJA
RAMONA MEDINA ORTIZ**

*Índio sou eu,
Sou aquele esquecido, criticado e humilhado
Sem sentido
Por não querer o que tu tens,
Porque o que quero já fiz,
Falta você entender o meu modo de viver
E o meu eu poderá compreender.
Porque não quero a riqueza
Mas quero preservar, com certeza,
A cultura de minha raiz,
Assim eu vivo feliz!
Mesmo com a dor que está em meu peito,
Da discriminação e preconceito
Mas procuro viver em paz.
Por que só me culpas, se peço desculpas
Da minha culpa de viver?
Se vivo, não é para você, mas para mim
E o meu jeito faz sentido,
Mas você não dá ouvido.
O que quero não é tudo!
É apenas um pouco desse tudo.
O meu espaço, sobretudo,
O meu jeito de ser,
Desfrutando da beleza, da amiga natureza
Minha razão de viver!*

OTAMIR SOUZA DA SILVA

(Índio Terena-Aldeia Brejão-Nioaque/MS)

INTRODUÇÃO

O Município de Aquidauana possui uma das maiores populações indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, todas elas da Nação Terena.

Mantém o poder público, um total de 05 (cinco) escolas indígenas mais 03 (três) extensões, sendo cada unidade situada em aldeia distintas, sendo Aldeia Ipegue, aldeia Bananal, aldeia Lagoinha, Aldeia Água Branca, Aldeia limão verde, Aldeia morrinho, aldeia Imbirussu e Aldeia Córrego Seco.

No ano letivo de 1999, estão matriculados um total de 1.370 alunos (índios), que correspondem a 43,3% do total de alunos matriculados na Rede Municipal. Os dados por si só mostram a importância e a expressividade da educação Indígena no Município.

O poder público municipal, preocupado com o índice de evasão e repetência nas escolas indígenas propõe, pelo presente, a Implantação da Prática da Educação Intercultural nas escolas Bilingüe, resgate da língua Materna e ensino de sua Forma escrita àqueles alunos da 5ª a 8ª séries, além da valorização, ensino e resgate da arte e cultura Terena com produção e impressão de material.

Fazem parte do presente projeto as seguintes escolas: Escola Municipal Indígena General Rondon – Aldeia Bananal, EMI Marcolino Lili – Aldeia lagoinha, EMI Francisco Farias – Aldeia Água Branca, EMI Lutuma Dias – Aldeia limão Verde, EMI Feliciano Pio – Aldeia Ipegue, Núcleo Escolar Paulino Moraes Fonseca – Aldeia Morrinho, NE Imbirussu – Aldeia Imbirussu, NE Córrego Seco – Aldeia Córrego Seco.

Realizou-se um processo seletivo entre os professores efetivos da rede, que atuarão no projeto levando-se em consideração a fala e a escrita da língua Terena, coordenado pela professora Janete Lili Azambuja e a lingüista Nancy Evelyn Butler (contratada especificamente para tal fim).

Deste processo, foram selecionados os seguintes professores: Nilza Leite Antonio, Celma Francelino Fialho, Rosimeire de Almeida Moreira, Célio dos Santos Francisco, Matilde Miguel Pereira, Jonas Gomes, Enilda Dias, Janete Lili Azambuja, Laucídio Sebastião (contratado), Lindomar Lili Sebastião (contratado), Ladislau Farias (contratado) e Nancy Evelyn Butler (contratada).

JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos o índice de evasão e repetência nas escolas indígenas do Município de Aquidauana, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi alarmante. Mediante esse quadro faz-se necessário uma reestruturação na proposta pedagógica.

Visando corrigir inúmeras dificuldades na escolarização indígena e que contemple uma educação diferenciada para as escolas do nosso município.

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar” ou mesmo ressuscitar “conteúdos” de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo e culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica.

Considerando que a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização ou da própria ciência.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, justificamos o presente projeto.

OBJETIVO GERAL

Implantar a prática da educação Intercultural nas Escolas Indígenas, Mantidas pelo Município de Aquidauana, dentro dos estritos princípios do respeito e da valorização da diversidade cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Alfabetizar em sua língua materna;
- ✓ Cultuar e valorizar sua origem étnica;
- ✓ Exercer plenamente a cidadania em perfeita integração na sociedade nacional, preservando e valorizando sua identidade.

PROJETO RAÍZES DO SABER FATORES DETERMINANTES

O que se tem observado nos últimos anos com relação à educação escolar Indígena em Aquidauana são índices alarmantes de fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino fundamental, especialmente no nível de alfabetização (1ª série).

Na média dos últimos 06 anos, de 100 alunos que ingressam na 1ª série, apenas 45 chegam à 2ª série. O que nos dá um índice médio de 55% de evasão + retenção anual.

Quando analisamos os mesmos dados, porém ampliando o universo para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) verificamos que a situação não se desenha muito diferente do que observamos ao analisarmos a 1ª série isoladamente.

A questão do domínio da Língua Portuguesa está entre as principais causas do insucesso nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A criança indígena, na maioria das Aldeias de Aquidauana, aprende como a primeira língua, o Terena.

É através dela que a criança estabelece seus primeiros contatos sociais, que se comunica e se relaciona com seus familiares e amigos, não obstante compreender algumas poucas palavras e frases em português, esta é para crianças até os 06 anos, aproximadamente, uma língua estrangeira. Toda a sua estrutura cognitiva de comunicação oral foi construída em sua língua materna.

Subitamente, aos 07 anos (em média), essa criança é inserida no contexto da escolarização formal dentro da própria aldeia. Na escola, o professor que algumas vezes nem fala a língua terena começa o processo de alfabetização em português, exigindo da criança a decodificação de símbolos escritos em língua estrangeira com a qual a criança não tem qualquer familiaridade nem mesmo à sua oralidade. Tão ou mais grave é a situação em que o professor domina a língua terena e procura alfabetizar a criança em português estabelecendo comparações orais entre duas línguas estruturalmente diferentes, o que causa confusões mentais, que a criança quase sempre carrega por toda a sua vida escolar.

Ora, se a criança não consegue romper a barreira da língua, naturalmente o seu desempenho na questão do raciocínio matemático das ciências e dos estudos sociais estará fatalmente comprometido.

Com o objetivo de verificar a real situação das crianças indígenas nas classes de alfabetização e língua portuguesa, a Secretaria Municipal de

Educação, Cultura e Esporte realizou no início do 4º Bimestre de 1.998 (nos meses de outubro e novembro) uma avaliação diagnóstica que atingiu 89,9% dos alunos matriculados na 1ª série em todas as escolas indígenas do Município. Essa avaliação foi efetuada diretamente com o aluno, através de utilização de instrumentos e critérios que visavam constatar até que ponto esse aluno alfabetizado em português já havia desenvolvido as competências mínimas de leitura e produção escrita esperadas para o seu nível no último bimestre do ano letivo.

Os resultados forma alarmantes e reforçam a tese da dificuldade do aluno em ser alfabetizado em uma “Língua Estrangeira”, no caso o Português, do qual não possui se quer o domínio oral pleno.

De todos os alunos avaliados apenas 29% liam no início do 4º bimestre do ano letivo. Os outros 71% ou soletravam (21%) ou liam absolutamente nada (50%). Com a escrita, a situação não foi muito diferente: nenhum aluno foi capaz de produzir bem textos simples: apenas 47% produziram alguma coisa e 53% não foram capazes de produzir qualquer tipo de escrita.

O fracasso escolar histórico observado nas séries iniciais do ensino Fundamental, aliado à constatação de que os alunos trabalhados em classes de alfabetização em língua portuguesa não conseguiram evoluir dentro de padrões mínimos aceitáveis, foram fatores determinantes que precipitaram a implantação do Projeto de Educação Intercultural na Rede Municipal de Educação de Aquidauana, em virtude da gravidade da situação.

Vale ressaltar finalmente, que a situação da forma como vinha sendo feita, inteiramente descontextualizada da realidade devida e da forma de conceber o mundo pelo indígena, provocava uma perceptível tristeza e apatia nas crianças dentro da escola, situação essa marcante especialmente nas séries iniciais.

METODOLOGIA

Para entender a concepção, é importante considerar o Projeto Raízes do Saber como uma ação isolada de alfabetização bilíngüe como um fim em si mesmo. tal projeto é parte de um programa maior, cujo objetivo é implantar a prática da educação intercultural nas escolas indígenas mantidas

pelo Município de Aquidauana, dentro dos estritos princípios do respeito e da valorização da diversidade cultural.

Considerando que o desenvolvimento lingüístico e o desenvolvimento cognitivo estão inter-relacionados e são fundamentais no aprendizado escolar, o ideal para as comunidades indígenas, nas quais as crianças têm a língua materna como a primeira língua, é que elas sejam alfabetizadas em suas línguas maternas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo que vem acontecendo, através do uso da língua materna, não é bruscamente interrompido com a entrada da criança no processo de escolarização formal.

Ora, se a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo, como já vimos anteriormente, um programa de educação intercultural deveria necessariamente começar pelo aspecto lingüístico. A partir, dessa premissa é que o Projeto Raízes do Saber – alfabetização na língua materna, tornou-se a primeira ação concreta dentro do programa de educação intercultural desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, através da Secretaria de educação, Cultura e Esporte.

Especificamente, em relação ao Projeto Raízes do Saber, é importante frisar que o mesmo, além de não constituir um fim em si mesmo, tão pouco se resume em uma “ponte” para o melhor aprendizado da língua nacional.

É claro que uma vez alfabetizada, em sua língua materna, a criança aprenderá com maior facilidade a língua portuguesa, inclusive podendo estabelecer comparações entre ambas e evitar os vícios de linguagem, comuns às pessoas alfabetizadas originalmente “Língua Portuguesa”. Entretanto, o maior benefício parece ser o de que a criança, além de cultivar e valorizar sua origem étnica terá preservado a relação entre o desenvolvimento lingüístico e cognitivo, caminhando seguro para o sucesso no campo do conhecimento sistematizado e conseqüentemente para o sucesso escolar. Caminham seguros, portanto, para que possam exercer plenamente a cidadania, em perfeita integração na sociedade nacional, preservando e valorizando sua identidade.

O problema, que historicamente se apresenta nas escolas da área indígena, é que a criança aprende a ler mecanicamente sem compreensão, isto é, conhece o valor das letras e lê palavras, mais nem sempre compreende o sentido das frases. Isso se deve, seguramente, ao fato de serem alfabetizadas em uma “língua estrangeira” (no caso o Português), o que desestimula a curiosidade e a paixão por aprender e contribui grandemente para os altos índices de evasão e retenção observados.

O objetivo maior do alfabetizados é fazer com que o aluno leia com compreensão. Uma criança que aprende a ler sem a compreensão, apenas mecanicamente, quase não atinge a plenitude do seu potencial de desenvolvimento cognitivo, pois a leitura – componente essencial na aquisição do conhecimento na sociedade moderna – torna-se uma atividade desagradável.

A aprendizagem sempre começa (ou sempre deveria começar) do conhecido para o desconhecido, em nosso caso, o conhecido é representado pela língua oral e o desconhecido pela língua escrita. No caso das crianças indígenas, cuja primeira língua é a língua materna, o processo de alfabetização monolíngüe em português a partir de um desconhecido – o português oral – para outro desconhecido – o português escrito. O processo é grandemente dificultado e as chances de fracasso são enormes; as estatísticas comprovam.

No projeto de alfabetização na língua materna, essa distorção é corrigida. É um processo lógico onde a criança índia é proporcionada à mesma oportunidade das demais crianças da sociedade nacional, pois as mesmas partem do conhecido – o Terena oral – para o desconhecido – o Terena escrito, isso elimina uma barreira muito grande que as crianças das escolas indígenas vem enfrentando ao longo dos anos anteriores. Depois de serem alfabetizadas em sua língua materna, é tarefa relativamente fácil fazer a transição dessas crianças para o português. O processo bilíngüe prepara a criança para ser um participante ativo no processo educacional, pois garante que os seus processos mentais e lógicos de raciocínio se desenvolvam de maneira normal, o que nem sempre ocorrem quando essa mesma criança é alfabetizada em língua que não a materna.

Tem como fundamento principal o máximo envolvimento e participação do educando no processo educacional; o aluno é um elemento ativo no processo, e não passivo.

O material didático impresso especialmente para a alfabetização baseia-se no conceito do “inteiro” para as partes. Cada nova atividade apresenta uma “palavra-chave” sempre contextualizada com a realidade rural do dia a dia vivido pela criança na aldeia. Cada palavra-chave, da qual por sua vez, é extraída a “vogal-chave”. Faz muito mais sentido a criança ouvir uma palavra inteira, que para ela tem significado,, e a partir dela perceber outros sons que a compõem, do que partir de uma família silábica, quem em si mesma carece de significado real. A partir do momento em que a criança tem o conceito de que as palavras compõem-se de sílabas, passamos a ensinar os nomes das letras do alfabeto, trabalhando, inicialmente, apenas com as vogais, para só depois apresentarmos as consoantes.

Em cada atividade (lição) no material impresso, existe uma pequena leitura correspondente, onde é utilizada fartamente a palavra-chave relativa àquela atividade; objetivo é que o professor faça a leitura e os alunos reconheçam a palavra-chave no texto. Gradativamente, com o evoluir das atividades, a criança passa a conhecer sílabas ou palavras para começar a acompanhar no texto as pequenas leituras. Reforço importante com as palavras-chaves e sílabas-chaves são a utilização constante em recursos tais como: o quadro de pregas, fichas, dominós, quadro-negro, etc. A aprendizagem de sílabas e palavras passa por duas fases: A fase da **comparação** e a fase do

contraste. Para aprender, por exemplo, a função da letra “T” numa sílaba, apresenta-se a sílaba-chave, digamos “ti” e em outra atividade a sílaba “ta” (já começa a introduzir o conceito da família silábica). Mais adiante contrasta-se, digamos a sílaba, “ti” com “ni” ou “xi”. Quando a criança já é capaz de distinguir a sílaba estudada num contexto de contraste, a aprendizagem dessa sílaba pode ser considerada completa.

Não obstante a simplicidade da língua ao nível das sílabas e dos fonemas, na gramática a questão da acentuação é uma tanto complexa. Conforme dissemos anteriormente não obstante o sistema de acentuação ser eficiente, bonito e compacto, ele é bastante complexo, existindo inclusive palavras que são diferenciadas em seu significado apenas pela acentuação. Porém, tal complexidade não apresenta barreira no processo de alfabetização. A chave para o aprendido sistema de acentuação está em apresenta-los agrupando palavras com o mesmo número de sílabas, o mesmo tipo de acento e a mesma sílaba acentuada. Apresentando os acentos por grupos de palavras onde as mesmas soam iguais em virtude do mesmo padrão de acentuação, facilita grandemente o aprendizado.

O segundo pilar da sustentação da metodologia está na intensa utilização concretos, tais como, o quadro de pregas, o dominó de sílabas e letras, etc. Utiliza-se muitas fichas escritas com as palavras contidas nas leituras de cada atividade, estimulando as crianças a ordena-las de forma correta, ou ainda tirar certas fichas com palavras solicitadas pelo professor, ou então verificar se as palavras estão postas na ordem correta do texto. Essa estratégia serve para verificar se a criança sabe a palavra em outro contexto, além daquele apresentado no material impresso, evitando assim, a pura memorização da leitura apresentada. Além desses matérias, jogos e outras atividades lúdicas atraentes e prazerosas, nas quais as crianças se envolvam ativamente são fartamente utilizados como reforço de aprendizagem.

A mesma metodologia é utilizada para a aprendizagem dos números e conceitos matemáticos, bem como da iniciação às ciências. O ensinamento dos números e conceitos matemáticos é baseado exclusivamente no concreto, pois a criança nessa fase precisa ver, tocar, manobrar e manipular para aprender e mais efetivamente.

O Terena é uma ótima língua para alfabetizar, pois a estrutura silábica desprovida de complexidade. Existe apenas 04 padrões silábicos – CV, CVV, V, VV, onde “C” representa consoante e “V” representa a vogal. O fato de existirem apenas 04 padrões silábicos em Terena contrasta enormemente com a complexidade da língua portuguesa, que possui mais de 15 diferentes padrões. Quanto mais complexo o padrão, maior a dificuldade para o alfabetizando.

Outra facilidade da língua terena em relação à alfabetização é a uniformidade total existente na ortografia; tem apenas um símbolo por som e um som por símbolo. Não existem casos como “X” e “CH” na língua portuguesa,

isto é, dois símbolos representando o mesmo som (ex. Xuxa e chapéu). Essa uniformidade ortográfica, aliada à ausência de complexidade no padrão silábico facilita grandemente o processo de alfabetização.

A última etapa da alfabetização bilíngüe é a transição para o português escrito, que ocorre normalmente a partir do 4º bimestre do ano letivo ou pouco antes, dependendo do grupo. Na etapa de transição para a qual também existem os materiais impressos, se ensina e treina as diferenças na ortografia e no padrão silábico comparados. Entretanto, desde os primeiros dias de aula, os alunos já tem aula de português oral, sem utilizar ou fazer qualquer referência a material escrito em português. O objetivo dessa fase é desenvolver a oralidade na língua portuguesa, preparando a criança para a fase de transição escrita.

A rigor, o processo de alfabetização só termina na segunda série, com a consolidação da transição para a língua portuguesa, para as crianças que não tenham freqüentado a pré-escola. Para aquelas, oriundas da pré-escola, o processo de alfabetização bilíngüe estará consolidado ao final da primeira série do Ensino Fundamental.

A EXECUÇÃO

A execução do programa de educação intercultural começa, a rigor, com a aprovação do novo quadro curricular de 1ª a 4ª séries para as escolas indígenas, no qual esta prevista carga horária específica para o aprendizado da língua materna. Não obstante a prática, a necessidade de nova reformulação em tal instrumento legal, evoluindo-o para o sistema de ciclos e diminuindo a segmentação disciplinar, foi esse quadro, ora em rigor, que deflagrou, na prática, o programa de educação intercultural.

A partir daí, reportando-nos a todo histórico do Projeto Raízes do saber, o passo seguinte é a seleção dos professores que atuarão no programado do ano 2.000. Todos os vinte professores índios ativos no quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participarão do processo seletivo ordenado pela Professora Janete Lili Azambuja.

O objetivo é sustentar o conhecimento da gramática e escrita da língua terena e a pré-disposição em experimentar um processo de profunda mudança na prática pedagógica, até então calcada quase que exclusivamente em métodos tradicionais para uma prática pedagógica baseada numa metodologia mais progressista, intelectual e intercultural.

Serão submetidos então a intenso programa de treinamento metodológico e de aperfeiçoamento na gramática e ortografia na língua terena.

Serão 40 horas concentradas em uma semana. A partir daí, são 08 hora por semana de treinamento, estudo, confecção de material e troca de experiências que perdurará até o final do ano letivo.

Todos os professores serão remunerados com 08 horas mensais adicionais específicas para o estudo e aperfeiçoamento, além de sua jornada normal de 22 horas. Isso permite que todos eles tenham oportunidade de se reunir semanalmente m duas sessões de 04 horas cada uma. A professora Janete Lili Azambuja, lotada no Órgão Central da secretaria de Educação, estará permanentemente acompanhando todo o processo, “in loco”, garantindo assim uma eficiente e rápida interface entre o que acontece na sala de aula e as decisões/interferências/providencias necessárias por parte do Órgão Oficial.

Dos professores selecionados e treinados exercerão a função de “professor volante”, termo pelo qual é conhecido o professor que ministra aulas em várias escolas e turmas. Tais professores atenderão a disciplina “Língua Materna” nas escolas indígenas, num programa especial, que consiste em alfabetizar, e ensinar a forma da língua terena.

A avaliação será contínua e não mais resultará em medidas quantificáveis matematicamente, mas em registro descritivos centrados nas competências adquiridas pela criança em relação àquelas esperadas para cada etapa. Tais registros são consolidados em portfólios individuais para cada aluno, agrupado por bimestre. O regime é da progressão continuada.

Com a implantação do Projeto, serão promovidos pela Secretaria Municipal de Educação sucessivas reuniões com paise lideranças locais, para explicação da forma bem objetiva e concreta à concepção e os benefícios desse projeto.

CONCLUSÃO

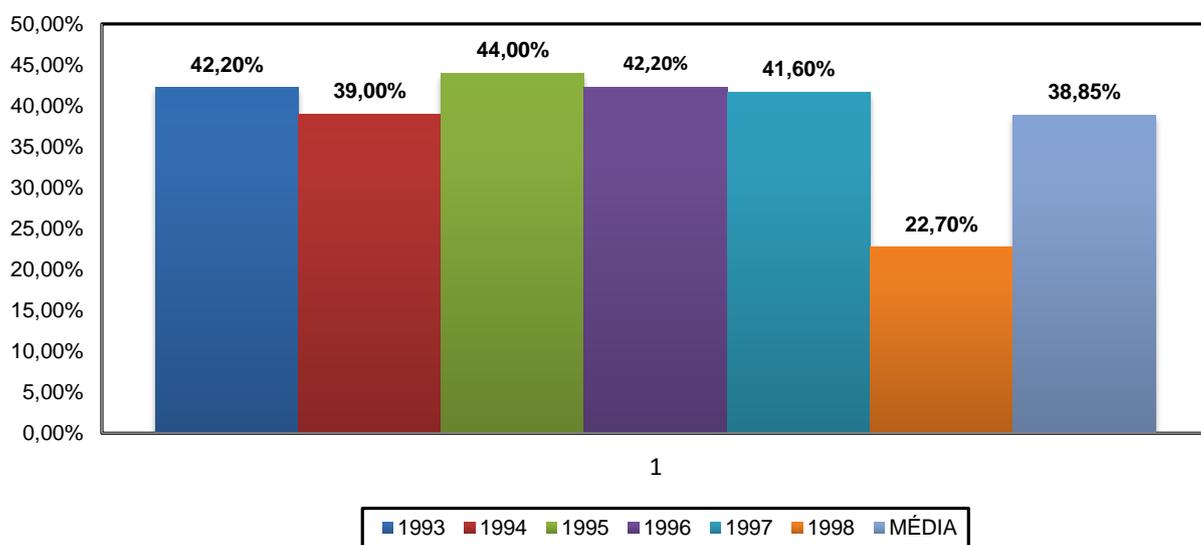
O Projeto de alfabetização bilíngüe desempenha um papel de extrema importância, que podemos dizer ser decisivo para o sucesso ou o fracasso do programa como um todo.

Nesse sentido, todo o Projeto está calcado no desempenho do professor, o que requer um programa intensivo e eficiente de capacitação continuada dentro da metodologia adotada.

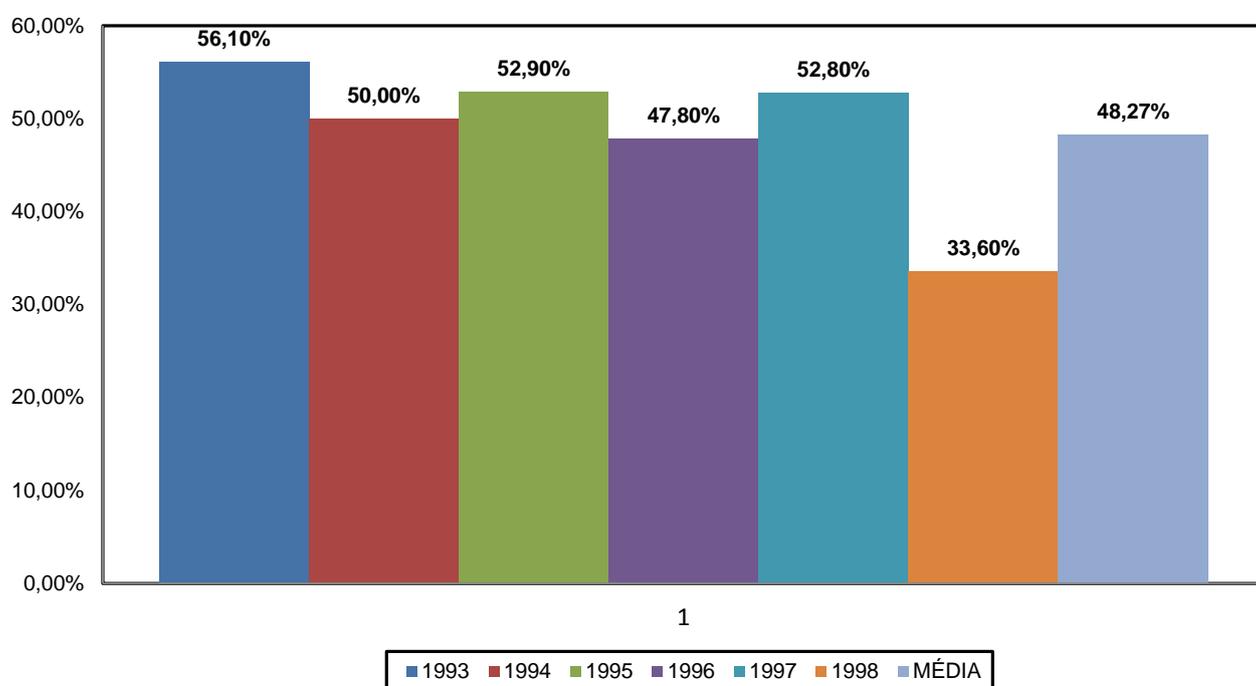
Entretanto é necessário prever a continuidade de todo esse processo na 2ª série que acreditamos ser decisiva para a consolidação e aperfeiçoamento da transição para o português escrito. Um eventual despreparo do professor no aspecto da educação intercultural bilíngüe poderá pôr a perder todo o sucesso obtido no processo de alfabetização.

É necessário, por fim, garantir a evolução desse processo até a 8ª série do Ensino Fundamental, avaliando continuamente para assegurar o alcance dos objetivos em termos de qualidade de ensino e da concepção intercultural. Nesse sentido imediatas medidas precisarão ser adotadas para a criação de uma “Teia” de relações entre as várias facetas culturais, características da Nação Terena, para que não surja a tendência de o Projeto Raízes do Saber vir a constituir num futuro próximo um fim em si mesmo.

INDICES DE RETENÇÃO DE 1ª A 4ª SÉRIES NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE AQUIDAUANA-MS



INDICES DE RETENÇÃO NAS 1ªS SÉRIES DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE AQUIDAUANA-MS



ANEXO D

Iniciativa Prêmio Culturas Indígenas Ângelo Cretã



Região

Iniciativas Habilitadas

Centro-Oeste

mora em uma vila próxima a um assentamento do INCRA, denominada União do Norte, com o qual mantém contato contínuo. Suas principais atividades de sustento são o trabalho assalariado dentro da aldeia (nas áreas de educação e saúde), o Programa Bolsa Família e aposentadorias. Os Terena que lá habitam hoje falam mais o Português, mas existem alguns velhos que ainda se comunicam no idioma nativo. Na década de 1980, essas famílias precisaram deixar seu território tradicional (na região de Buriti, no Mato Grosso do Sul) e tiveram que morar com outros povos ou em periferias de cidades como Cuiabá ou Rondonópolis. Para fomentar práticas culturais que andavam em desuso, definiram que todo primeiro sábado de cada mês haveria na aldeia um Dia da Cultura, em que os mais velhos contam à comunidade sobre as danças, cantos e outros costumes. Por exemplo, a Dança da Ema, *Hidkékoty Kipae*, é um costume terena que foi sendo esquecido nessa comunidade, inclusive pela falta de materiais para fabricar trajes e instrumentos. Originalmente a dança é composta por doze peças, e hoje essa comunidade já está podendo praticar oito delas devido à orientação dos anciãos. “Estaremos também deslocando alguns anciões de outras comunidades de origem para que ensinem jovens, adolescentes e as crianças as práticas tradicionais, cantos, músicas e a dança”. Desde 2003, esta iniciativa conta com apoio da Escola Estadual, no interior da aldeia. No futuro, esperam unir esforços para a construção de um local voltado exclusivamente para a confecção de CDs e vídeos com cantos e danças terena.



CERÂMICA EM ÁGUA BRANCA

POVO TERENA

Aldeia Água Branca

841 habitantes

Terra Indígena Taunay/Ipegue

33.900 hectares

Estado do Mato Grosso do Sul

Representante da iniciativa:

Associação das Mulheres Indígenas da Aldeia Água Branca (Figênciá da Silva Samuel)

Endereço para contato: R. Vinte e Um de Agosto, 77, Aquidauana/MS
CEP 79200-000

Telefone: (67) 3258-1042

Iniciativa nº: 165

Apoio: UFMS

Áreas de expressão:

Artesanato; Memória e patrimônio: documentação, museus e pesquisas aplicadas

A comunidade Terena da aldeia Água Branca vive em casas de chão batido, construídas com adobe e pau-a-pique, cobertas com palha ou sapé, mas há também casas feitas com técnicas não-indígenas. É comum terem uma varanda com cobertura de palha, onde se reúnem para tomar o *tereré*, bebida tradicional de erva-mate. A coleta de produtos da mata e a agricultura são as principais atividades produtivas, além de criação de porcos e galinhas. O excedente dessa produção, assim como colares, pulsei-

ras, anéis, arcos e flechas, cestaria, trançados em geral e cerâmica, é vendido ou trocado na cidade de Aquidauana. O artesanato terena costuma ser feito por homens, mulheres e crianças. A cerâmica, no entanto, é confeccionada somente pelas mulheres. O trabalho de buscar argila, assar as peças e comercializar é tarefa delas. Na aldeia Água Branca, um grupo de mulheres vem buscando orientar sua produção de cerâmica de modo a se aproximar das técnicas e da estética da época em que os Terena viviam no Chaco Paraguai. Para isso, estão aprendendo tais técnicas com mulheres de outras aldeias e fazendo pesquisas dos padrões de cerâmica antigos, inclusive por meio de estudos arqueológicos.



LÍNGUA NA ESCOLA

POVO TERENA

Aldeia Água Branca

841 habitantes

Terra Indígena Taunay/Ipegue

33.900 hectares

Estado do Mato Grosso do Sul

Representante da iniciativa:

Reinaldo Joaquim

Endereço para contato: Escola Municipal Indígena Francisco Farias, Aquidauana/MS

CEP 79200-000

Telefone: (67) 3258-1042

ANEXO E

PAPEL SOCIAL DA ESCOLA INDÍGENA TERENA E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NESSA REALIDADE DE ENSINO	
1- Papel da escola	
<p>Diretores,</p> <p>coordenadores</p> <p>pedagógicos,</p> <p>professores,</p> <p>lideranças, pais e</p> <p>responsáveis,</p> <p>alunos</p>	<p>1- Diretores e coordenadores pedagógicos Terena - A escola deve trabalhar em conjunto com as lideranças, coordenadores pedagógicos, professores indígenas e não-indígenas, pais e responsáveis para promover interações com toda a comunidade. Buscar autonomia para elaborar seu próprio calendário anual, planejamento das aulas e diários de classe. Responsabilizar-se pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, traçando seus objetivos perante os alunos, professores e comunidade, reforçando sua autonomia. Organizar o horário de chegada e saída dos alunos à escola e estipular o tempo necessário para o recreio. Cobrar de todos responsabilidades no sentido de cuidar dos materiais e do patrimônio da escola. Incentivar e desenvolver projetos de alfabetização de jovens e adultos. Cobrar das secretarias de educação municipal e estadual suporte com materiais e cursos de capacitação para os professores. Investir na formação e qualificação dos professores. Organizar encontros e momentos de socialização e troca de experiências.</p> <p>2- Professores Terena – Compreender a importância da língua materna, cultura e arte Terena. Auxiliar e incentivar os alunos para que façam uso da biblioteca para pesquisas. Que tenha sempre um coordenador pedagógico para auxiliar nas atividades e disponha de materiais de apoio didático-pedagógico. Busque dialogar com a comunidade, ouvindo seus anseios e reivindicações. Oferecer reforço escolar para os alunos com dificuldades para que todos possam caminhar juntos. Incentivar os adultos para que voltem a estudar.</p> <p>3- Professores não-indígenas – Deve buscar oferecer uma educação de qualidade frente ao mundo em constante transformação e diante da falta de conhecimentos gerais e visão do mundo globalizado que os alunos apresentam e investir na capacidade e no potencial dos alunos para que possam ter condições de competir no mundo globalizado. Dispor de biblioteca com acervo que possibilite a pesquisa e estimule a leitura. Ser rígida no cumprimento dos horários. Trabalhar a cidadania e o respeito às diferenças. Oferecer cursos de capacitação e formação continuada para todos os professores. Realizar conselhos de classe para que os alunos possam expor suas dificuldades e problemas.</p> <p>4- Lideranças, pais e responsáveis – Mostrar a importância de se ensinar a cultura indígena e a língua materna na escola e, junto com a comunidade, valorizar e preservar a cultura Terena. Conscientizar a comunidade para a importância do estudo na vida de seus filhos. Reforçar a estrutura fundiária e discutir a questão da terra. Compreender que nem sempre os pais conseguem ajudar os filhos com as tarefas em razão do pouco estudo que tiveram, mas que aconselhem os filhos sobre a importância do estudo em suas vidas. Que haja um coordenador pedagógico com vocação e de fato preocupado com o trabalho junto aos professores e alunos. Que o diretor vá à casa dos alunos e</p>

	<p>procure saber por que eles estão faltando ou com dificuldades e que não deixe para a última hora porque só piora a situação do aluno. Deve ter um professor para dar aulas de reforço nas disciplinas nas quais os alunos tenham mais dificuldades. Ter aulas de informática no currículo, pois ao sair do ensino fundamental ou do ensino médio, ao procurar emprego, a primeira exigência será o curso de informática. Que a escola faça promoções para suprir as necessidades básicas. Hoje o ensino está muito diferente, principalmente com o acesso às novas tecnologias na escola e na aldeia. Isso tem pontos positivos e negativos na educação. Que a escola realize eleição para o cargo de diretor. Que auxilie a comunidade na elaboração do Plano Diretor que deve priorizar: ampliação das escolas, bibliotecas, secretaria indígena de educação, construção de poços artesianos nas escolas, universidade indígena, cursos técnicos profissionalizantes, transporte para os acadêmicos indígenas e recuperação das nascentes dos córregos que cortam as aldeias.</p> <p>5- Alunos – A escola deve buscar compreender os alunos em suas dificuldades e trazê-los para perto. Deve incentivar os alunos quando ficam desanimados e tristes porque não conseguem corresponder e tiram notas baixas. Deve organizar atividades diferentes como gincanas, eventos culturais e semanas de jogos. Deve buscar diminuir a quantidade de tarefa para casa. Deve promover maior interação dos alunos com os professores não-indígenas. Deve oferecer uma educação de qualidade e incentivar os alunos para que frequentem uma universidade.</p>
2- Papel dos professores/as	
<p>Diretores, coordenadores pedagógicos, professores, lideranças, pais e responsáveis, alunos</p>	<p>1- Diretores e coordenadores pedagógicos Terena – Os professores indígenas precisam compreender a importância do ensino bilíngue para a comunidade. Confeccionar cartazes e fixar nas salas de aula para que as crianças tenham convívio e familiaridade com a escrita. Reforçar a leitura e cobrar as tarefas e trabalhos como forma de melhorar o rendimento escolar. Buscar saber os motivos pelos quais os alunos estão faltando às aulas. Enviar comunicado aos pais sobre as datas das avaliações. Utilizar a metodologia de projetos. Diversificar as formas de avaliação. Ser flexíveis com os alunos. Variar as metodologias de ensino. Inovar em suas atitudes diante das dificuldades. Promover gincanas, brincadeiras, buscando estratégias que despertem o interesse dos alunos pelos estudos. Organizar semanas de leituras e jogos pedagógicos. Os professores não-indígenas devem estar capacitados para trabalhar com os alunos indígenas, compreender as diferenças e saber enfrentar as dificuldades e barreiras no trabalho com os alunos. Levar em consideração as dificuldades dos alunos, buscando saber os problemas e contratempos que enfrentam para estar na escola. Investigar os motivos pelos quais os alunos estão faltando, porque muitos precisam ajudar os pais nas roças e nas tarefas domésticas. Trabalhar a baixa estima dos alunos para que possam vencer as dificuldades e a timidez. Ser flexíveis com os alunos. Diversificar as metodologias de ensino. Inovar diante das dificuldades. Buscar estratégias que façam com que os alunos se interessem pelos estudos. Utilizar a metodologia de projetos. Realizar recuperação paralela com os alunos que não obtiverem média. Diversificar as formas de avaliação. Acompanhar o desempenho dos alunos. Compreender as dificuldades que os alunos encontram em fazer as tarefas. Entender que nem sempre os pais podem ajudar os filhos com as tarefas da escola em razão do pouco estudo que tiveram.</p>

2- Professores Terena – Devem buscar desenvolver um trabalho em parceria com a comunidade. Despertar o interesse das crianças para as atividades desenvolvidas na escola. Investigar os motivos pelos quais o aluno está faltando à escola. Trabalhar a partir da vivência dos alunos, valorizando seus saberes. Diversificar as atividades realizadas em sala de aula e incentivar a leitura. Trabalhar a autoestima dos alunos para que possam vencer a timidez. Que estejam sempre à disposição para conversar com os pais sobre o desempenho escolar de seus filhos.

3- Professores não indígenas – Buscar diferentes métodos de ensino e aprendizagem, inovar e ser criativo. Estimular a pesquisa e a realização de trabalhos em grupo. Trabalhar os conteúdos visando à interdisciplinaridade. Diversificar as formas de avaliação. Dedicar atenção especial aos alunos do 6º ano porque são os que têm demonstrado muitas dificuldades. Estar à disposição dos pais para que possam esclarecer suas dúvidas quanto às atividades trabalhadas em sala de aula. Solicitar a colaboração, assiduidade e participação dos pais junto aos filhos nas atividades da escola. Constatam maior interesse e participação dos alunos a partir do terceiro bimestre, resultando em melhor rendimento escolar, e reconhecem o esforço feito pelos alunos.

4- Lideranças, pais e responsáveis – Devem ter vocação e gosto pela profissão. Saber enfrentar os problemas e dificuldades com os alunos. Ser dedicados e ter respeito e amor pelos alunos. Oferecer oportunidade para que os pais possam participar mais das atividades que são realizadas em sala de aula para que possam ter condições de ajudar os filhos em casa.

5- Alunos – Os professores não-indígenas devem usar palavras mais fáceis para que os alunos possam compreender melhor o conteúdo. Devem usar exemplos do cotidiano para facilitar o entendimento da matéria. Devem compreender as dificuldades dos alunos em relação ao uso da língua portuguesa porque são falantes da língua Terena. Precisam diminuir a quantidade de tarefas para casa em todas as disciplinas, mesmo que a aula comece mais tarde, porque a maioria dos alunos chega atrasada. Isso não é motivo para que os professores passem um monte de tarefa para casa. Todos os alunos têm o direito de ouvir a explicação do professor, que deve explicar bem o conteúdo, para depois passar as tarefas. Os professores devem ajudar os alunos que ficam com dúvidas, mas não fazem perguntas porque são muito tímidos, sentem vergonha de falar em sala de aula. Entender que muitas vezes não fazem as tarefas de casa porque não conseguem compreender o que é para fazer. Ter paciência para explicar os conteúdos quantas vezes forem necessárias até que os alunos entendam. Que os professores não comecem a aula dizendo que saem de casa às quatro horas da manhã para que possam chegar antes das sete horas nas escolas para o início das aulas e os alunos que moram na aldeia, que estão lá, chegam atrasados, não fazem as tarefas e não estudam. Que não descarreguem o cansaço por terem acordado cedo e enfrentado uma viagem num ônibus péssimo para chegar às aldeias nos alunos porque eles não são os culpados por essa situação. O desempenho dos alunos nas disciplinas depende do esforço e atenção dos professores que explicam bem a matéria. A maior dificuldade é com a disciplina de matemática por não compreenderem o conteúdo.

3- Papel das lideranças, pais/mães e responsáveis	
<p>Diretores,</p> <p>coordenadores</p> <p>pedagógicos</p> <p>professores,</p> <p>lideranças, pais e</p> <p>responsáveis,</p> <p>alunos</p>	<p>1- Diretores e coordenadores pedagógicos Terena – Devem ser parceiros nos trabalhos desenvolvidos na escola. Que possam compreender a importância do ensino bilíngue para a comunidade. Que somem forças no sentido de incentivar as crianças e jovens para que continuem frequentando a escola. Busquem contribuir com as atividades realizadas pela escola. Conscientizem os pais e responsáveis para que venham a qualquer hora na escola para saber da vida escolar de seus filhos. Aconselhem os filhos para que possam continuar frequentando a escola. Ajudem os filhos a cuidar do material escolar e com as tarefas da escola. Incentivem os filhos diante das dificuldades para que não desanimem ou abandonem a escola.</p> <p>2- Professores Terena – Que possam compreender a importância da alfabetização na língua materna. Trabalhem junto com a escola no sentido de mostrar para as crianças e jovens a importância da educação escolar. Que os pais possam auxiliar nas tarefas de casa, incentivando a leitura e o estudo da tabuada. Que ajudem nos cuidados com os livros e materiais escolares. Comuniquem os motivos das faltas do aluno à escola. Aconselhem sobre a importância de respeitar os mais velhos, os professores, funcionários da escola e os colegas.</p> <p>3- Professores não-indígenas – Que os pais ajudem os filhos com as tarefas de casa e incentivem a estudarem para as avaliações, pois as notas baixas obtidas pelos alunos se deve ao fato de que não fazem os trabalhos e nem as tarefas e não participam das aulas. Parabenizam os pais e alunos pela educação e respeito em sala de aula. Agradecem os pais pela parceria durante o ano letivo.</p> <p>4- Lideranças, pais e responsáveis – Os pais devem educar seus filhos desde crianças, pois não é a escola que deve tomar conta. A educação começa dentro de casa. A escola oferece uma parte dessa educação e a responsabilidade maior é da família, que deve conversar, aconselhar e amar as crianças, e não jogar a responsabilidade somente para os professores, pois a educação vem de casa em primeiro lugar. Os pais nunca devem deixar de incentivar os filhos para que eles continuem na escola, para que gostem da escola. Devem orientar os filhos para que não fiquem pela escola durante o período de férias ou nos finais de semana e que não rabisquem as paredes, porque a escola é patrimônio da aldeia e todos devem cuidar e preservar a escola. Apoiar os projetos na área da educação. Para as lideranças é importante lutar pela implantação da pré-escola para que, ao ingressarem na primeira série, as crianças de certa forma já estejam familiarizadas com o ambiente escolar. Para alguns pais, a formação de seus filhos não depende de carteiras bonitas ou materiais caros, mas sim do trabalho de professores que tenham vocação e gosto pela profissão e que amem seus alunos. Desconhecem o trabalho realizado pelos professores nas diferentes disciplinas e por isso não conseguem ajudar os filhos com as atividades da escola. Encontram dificuldades em ajudar os filhos nas tarefas da escola, mas entendem que é fundamental que incentivem os filhos para que possam ter um futuro melhor.</p> <p>5- Alunos – Devem contribuir com a escola e os professores, trabalhando em conjunto. Estar sempre conversando com os filhos e incentivando-os nas atividades da escola. Comparecer nas reuniões da escola para saber sobre o</p>

	desempenho dos filhos. Cobrar responsabilidade com as atividades da escola.
4- Papel dos alunos	
Diretores, coordenadores pedagógicos, professores, lideranças, pais e responsáveis, alunos	<p>1- Diretores e coordenadores pedagógicos Terena – Devem estar conscientes sobre seus direitos e deveres. Evitar faltar às aulas ou ir embora após o recreio. Participar das atividades organizadas pela escola. Fazer as tarefas e estudar para as avaliações. Respeitar os professores, colegas e demais funcionários da escola.</p> <p>2- Professores Terena – Devem participar das aulas e mostrar interesse pelas atividades desenvolvidas na escola. Evitar faltar às aulas para que possam acompanhar os conteúdos sem dificuldades. Esforçarem-se para fazer as tarefas de casa. Adotar o hábito da leitura. Respeitar os professores, funcionários da escola e os colegas.</p> <p>3- Professores não-indígenas – Que os alunos evitem faltar ou fugir das aulas. Que busquem se comunicar com os professores, que façam questionamentos e participem das aulas. Desenvolvam o hábito da leitura. Aprendam a utilizar a biblioteca para realizar pesquisas. Organizem um horário para se dedicar às tarefas e demais atividades da escola.</p> <p>4- Lideranças, pais e responsáveis – Os alunos não devem abandonar a escola e se envolver com o alcoolismo. Que se dediquem aos estudos e façam as tarefas. Que respeitem os professores, funcionários da escola e os colegas.</p> <p>5- Alunos – Devem fazer as tarefas, entregar os trabalhos, estudar para as avaliações e não faltar às aulas. Prestar atenção, demonstrar interesse e força de vontade e não fugir da escola quando não gostam da aula para que obtenham um bom rendimento. Não podem desanimar diante das dificuldades ou dos problemas em casa e abandonar a escola. Respeitar os professores, funcionários da escola e os colegas.</p>

Fonte: Atas de Reuniões de Pais e Mestre e Conselhos de Classe – Água Branca (2000-2010)

ANEXO F

Roteiro para as entrevistas

As entrevistas foram feitas por meio das rodas de conversas com as famílias Terena do Posto Indígena Taunay/Ipegue que aceitarem participar como sujeitos da pesquisa. Foram entrevistas abertas com algumas questões orientadoras, que aos poucos eram lançadas nas rodas de conversa.

Junto às famílias buscamos abordar os seguintes aspectos:

- 1- Quais mudanças ocorreram no cotidiano da comunidade? (ambientais, culturais, sociais, econômicas).
- 2- Como as crianças Terena são educadas dentro da aldeia?
- 3- Qual o papel da família nessa maneira de educar?
- 4- O que as famílias Terena consideram importante ser ensinado na escola da aldeia?
- 5- Como é viver na aldeia hoje?

ANEXO G

Modelo do Diário de Campo

Antecedentes da pesquisa de Campo

Uma semana antecede minha partida para a aldeia Água Branca onde devo permanecer por uma semana para a realização de parte dos trabalhos de campo necessários à pesquisa que venho desenvolvendo junto aos Terena moradores dessa aldeia. Nessa semana que antecede a partida, eu e a Lindomar nos preocupamos em organizar como seriam as atividades desenvolvidas nesses dias em que permaneceríamos na aldeia, com o objetivo de conviver e participar do cotidiano do grupo nos inserido, quando permitirem, nas práticas do cotidiano em busca dos processos educativos que permeiam essas práticas. Para a viagem providenciamos filmadora, máquina fotográfica, gravador de voz, fitas, e computador, pois optamos em fazer os registros do diário de campo direto no computador e não no caderno. Utilizaremos o caderno para algumas anotações que possam auxiliar na construção do diário. Enfim, precisamos organizar tudo para tentar aproveitar o máximo possível essa semana.

Antes, porém precisamos resolver um problema: comprar fitas. Que dificuldade em encontrar fitas para o gravador de voz, com o CD parece que ninguém mais usa fita, nos lugares em que chegávamos para comprar, as pessoas estranhavam quando perguntávamos se tinha fita para gravador de voz, quando conseguimos a fita, o gravador que eu tenho resolveu não funcionar. Lá fomos nós procurar outro gravador de voz, que também não foi fácil de achar. Após percorrer várias lojas na tentativa de comprar um gravador finalmente conseguimos encontrar um. Compramos o gravador, mas tivemos que comprar outras fitas porque o gravador que eu tenho é aquele que usa fita normal e nós só conseguimos encontrar gravador para fitas pequenas. Enfim, compramos tudo de novo, gravador, fitas, pilhas, isso já na última hora, mais conseguimos, para nosso alívio. Estamos levando também um gravador digital, como não temos muita segurança em utilizá-lo, achamos melhor fazer uso dos dois para não correremos o risco de ter que fazer todo o trabalho novamente.

De posse do material que consideramos imprescindível para que pudessemos ter condições de registrar o que nos for revelado durante essa semana, o segundo passo consistiu em organizar tudo e combinar a saída. Decidimos que sairíamos na segunda – feira dia 13/07/2010 no ônibus da empresa Expresso Mato Grosso que sai de Aquidauana para as aldeias da terra Indígena Taunay/Ipegue às 14h00min horas. Ficou acertado que pegaríamos o

ônibus no ponto que fica ao lado do mercado municipal. Como não havíamos almoçado, porque ficamos um bom tempo procurando o bendito gravador e as fitas, resolvemos comprar alguma coisa no mercado Princesa, que fica do outro lado da rua em que pegaríamos o ônibus. Ficamos envolvidas com as compras, aproveitamos para comprar algumas coisas para levar para a aldeia, afinal vamos permanecer uma semana e acreditamos que precisamos colaborar com a família que vai nos receber e nos hospedar em sua casa durante esse período.

Já no mercado um pouco em dúvida sobre o que deveria comprar, perguntei para Lindomar o que exatamente deveria levar. Diante da minha dúvida Lindomar respondeu que era bom comprar frutas, iogurtes, carne, verduras, coisas que não tem na aldeia. Um pouco menos indecisa peguei um carrinho de supermercado e comecei a fazer as compras. Percorrendo as prateleiras comecei minhas compras: café, iogurte, maçã, miojo, salsicha para fazer cachorro quente, mussarela, presunto, charque para fazer um arroz carreteiro, carne moída, pizza, e pão. Comprei um saco enorme de pão, sempre vejo os Terena com um saco de pão, acho que eles gostam, aliás, nunca entendi porque compram tanto pão. Resolvi fazer como eles e comprei um saco enorme de pão para levar para a aldeia.

Tudo pronto, compras feitas, lá fomos nós para o mercado municipal esperar o ônibus. O tempo foi passando e nada do ônibus chegar, nisso como não tínhamos almoçado a fome começou a apertar, e nada do ônibus, estava atrasado como sempre segundo algumas pessoas que estavam esperando. A alternativa foi comer pão, agora estou começando a entender porque os Terena compram um saco enorme de pão, vivendo e aprendendo. Finalmente o esperado ônibus chegou, colocamos as compras no bagageiro subimos e lá fomos nós para a aldeia. Na estrada estava me sentindo uma Levi Straus, durante a viagem que dura aproximadamente uma hora e meia fiquei pensando se Levi-Straus levava pizza para a aldeia. Bom se ele não levava nós estamos levando, felizes da vida.

A viagem até a aldeia aconteceu normalmente, ainda no ônibus encontrei alguns professores com os quais trabalhei durante o período em que fui professora na escola indígena. Aproveitei para conversar um pouco com eles, também pude encontrar e rever alguns conhecidos, alunos, pais de alunos e amigos. Chegamos na aldeia Água Branca por volta das 16h00min e fomos direto para a casa da família da minha amiga Lindomar, companheira em todos os trabalhos de campo. Durante os dias em que ficarmos na aldeia ficaremos hospedadas na casa da família da Lindomar. Chegamos e encontramos a casa vazia, os pais da Lindomar estão em Sidrolândia, cidade que fica próxima à capital, Campo Grande, visitando a filha Mirian que está trabalhando e morando em Sidrolândia. Percebendo meu

estranhamento em encontrar a casa vazia, Lindomar me informou que com a nossa chegada seus pais anteciparam a volta e também deviam estar chegando à aldeia para nos receber. Como não tinha ninguém em casa, deixamos nossas malas, fizemos um lanche rápido e saímos para fazer nossa primeira visita.

Visita nº 01

Visita à casa da família de dona Lucila Felipe e senhor Salú José realizada no dia 13/07/2010
- Terça-feira às 16h30min horas.

Chegamos na Água Branca ao final da tarde, na ocasião decidimos por visitar a família de dona Lucila e do senhor Salú. Eu já os conheço do tempo em que fui professora na escola Francisco Farias, a escola da aldeia. Confesso que gosto muito desse casal, estão sempre alegres e dispostos a conversar, gostam de contar as histórias de hoje e de antes, como costumam dizer. Dona Lucila sempre alegre e sorridente gosta de perguntar se tenho marido, no seu entender é necessário ter marido, principalmente eu, porque ainda não tenho criança, para ela uma mulher tem que ter criança, diz que a mulher pode até não ter marido, mas tem que ter criança. As mulheres Terena se casam a maioria delas, com idade entre 15 e 18 anos e costumam ter no mínimo três filhos, é muito comum encontrar mulheres com sete, nove, doze filhos. Nas conversas com as mulheres elas revelam que acham muito estranho o fato de que eu, com 36 anos de idade, não ter sido casada e não ter tido filhos ainda. Algumas dizem inclusive que rezam por mim para que eu encontre um marido e com ele eu possa ter muitos filhos. Agradeço as orações mas confesso que ter muitos filhos definitivamente não está nos meus planos.

A caminhada até à casa de dona Lucila e do senhor Salú foi de aproximadamente cinco minutos. No caminho Lindomar me informou que o senhor Salú é seu tio avô, disse que na aldeia quase todos são parentes, e que os laços de parentesco costumam ser respeitados de acordo com a proximidade do parentesco, ou seja, existem os parentes de primeiro grau que são os avôs/avós, os pais e os irmãos/irmãs, tios/tias, os parentes de segundo grau que são os/as primos/primas e os parentes de terceiro grau cunhados/cunhadas, primos/primas mais distantes. Explicou-me ainda que na Água Branca as duas maiores famílias são: família Francisco e família Farias. E devido ao grande número de casamentos entre pessoas dessas

duas famílias, muitos são Francisco Farias, enfim quase todos os moradores da aldeia são parentes.

Chegamos e fomos recebidas pelas mulheres da casa que estavam sentadas no terreiro com as crianças, na ocasião dona Lucila estava acompanhada pelas filhas Rosenilda e Rosineide e de seus netos, no total eram sete crianças sendo três meninas e quatro meninos, o menor Odilon de um ano estava sendo amamentado por sua mãe. É comum na aldeia encontrarmos crianças de um ano ou mais sendo amamentadas por suas mães, a mulher Terena não sente nenhum constrangimento, como dizem elas em “tirar o seio e alimentar seus filhos em público”. As crianças pareciam estranhar a nossa presença, os menores se aproximaram de suas mães e ficaram olhando de longe, não se aproximaram nem da Lindomar que tem um laço de parentesco com eles.

Nessa visita fomos recebidas calorosamente por dona Lucila, a anfitriã da casa que nos abraçou e nos convidou a sentar e a se juntar a elas, trouxe duas cadeiras e sentamos em círculo para aquela conversa. Após nos acomodarmos dona Lucila pediu às crianças que se aproximassem e nos dessem bença, explicando que essa é uma forma de respeito das crianças da aldeia para com os mais velhos, não que fossemos tão velhas assim. Assim que as crianças terminaram de dar as benças dona Lucila perguntou como estávamos, perguntou sobre nossos estudos, sobre as pesquisas e lembrou o nosso trabalho na escola, a Lindomar como diretora e eu como professora. Após relatarmos como estávamos e de comentar um pouco do que tínhamos feito dona Lucila nos informou sobre as novidades da aldeia. Comentou sobre o terreno cedido ao lado de sua casa que será para a construção de uma escola de Ensino Médio medindo 70 x 100 metros. Relatou sobre a festa do dia 19 de abril, disse que havia muita gente, que a festa foi muito bem organizada, com fartura e muito churrasco, e que a festa estava muito bonita. Como estávamos comentando sobre a festa do dia 19 de abril, falei para dona Lucila que eu estava na festa nesse dia, e que na ocasião eu assisti as danças e vi que ela estava entre as mulheres dançando, ela riu e disse que se lembrava sim que eu estava presente e que eu tirei uma foto com ela naquele dia.

Na conversa Lindomar manifestou o desejo de pescar no córrego que corta a aldeia, e dona Lucila disse que o córrego estava seco por falta de chuva, pois há sessenta dias não chove na região, a seca castigo a região, e informou que está difícil pescar. Em seguida dona Lucila se lembrou de um outro lugar em que costumam ir pescar mais disse que é muito longe que precisaríamos andar muito e provavelmente dormir nesse local. Nesse momento o senhor Salú esposo de dona Lucila chegou, nos cumprimentou carinhosamente e se juntou a nós,

porém não sentou permaneceu o tempo todo em pé. Na conversa o senhor Salú perguntou sobre a nossa chegada na aldeia, se estávamos de férias e respondemos que sim, que estávamos de férias. Lindomar relatou ao senhor Salú que sente muita saudade da aldeia, que no dia 19 de abril, estando ela em São Paulo, logo ao despertar se lembrou da festa que ocorre na aldeia nessa data e comentou que era como se ela, naquele dia, estivesse ouvindo o som das flautas, que lhe vinha as imagens das danças, o barulho das taquaras, e que parecia ouvir os gritos dos dançarinos pela rua logo ao amanhecer o dia, despertando a comunidade. Nesse dia ocorre uma grande festa!!!! O senhor Salú disse que a festa esse ano foi muito bonita, que tinha muita gente. Continuamos por mais algum tempo comentando sobre a festa do dia 19 de abril, cada lembrança trazia alguns risos, os Terena riem muito, dizem que rir faz bem.

Em meio às risadas fiquei observando as crianças, como hoje está muito frio na aldeia as crianças estavam sentadas em cima de uma coberta estendida no chão de terra batida, próximas as suas mães, as duas filhas de dona Lucila, estas lhes vigiavam. As crianças curiosas prestavam atenção na nossa conversa, mas não interferiam, pareciam estranhar a nossa presença, ficaram de longe, não se aproximaram. Fiquei pensando como uma pessoa de fora sem contato com a questão indígena descreveria aquela cena. Provavelmente descreveria que viu algumas crianças mal tratadas, despenteadas e sujas, largadas no chão por suas mães que pareciam não se preocupar com elas, poderia até dizer que ficou com pena das crianças, devido à pobreza em que viviam, estavam largadas no chão, sujas, enfim coisa que frequentemente costumamos ouvir e que nos faz ver como o preconceito está presente, desqualificando o modo de ser de viver e de sentir do outro, quando este é diferente do convencional, ou seja, do padrão ocidental, daquilo que um dia nos ensinaram que é o correto. Já ouvi muitas mulheres da cidade dizer que as mulheres indígenas não sabem cuidar de seus filhos, que não se importam com eles. Acredito que mulheres como as Terena que amamentam seus filhos até quando eles querem não podem ser consideradas relapsas com suas crianças, me pergunto quantas mulheres não indígenas de fato amamentam seus filhos durante o período que eles precisam receber o leite materno?

O tempo estava fechado e nesse momento começou a chover, para fugir da chuva fomos convidadas a nos sentar em baixo de um caramanchão, uma espécie de varanda coberto com folhas de carandá, uma palmeira que existe na região, e sem paredes laterais. Dona Lucila foi gentilmente nos preparar um café, disse que um café bem quentinho ajuda a esquentar o corpo em dias frio. Nesse caramanchão tinha uma televisão que estava ligada na rede globo, muitas famílias na aldeia já tem televisão e antena parabólica, assim o mundo de

fora, está presente em muitos lares indígenas. As crianças se sentaram todas juntas e ficaram assistindo o programa que passava na televisão, a mãe de uma delas lhes trouxe mandioca assada, as crianças maiores colocaram os menores no colo abraçando-os na tentativa de se aquecerem e ficaram comendo mandioca assada e assistindo televisão. Aproveitando a oportunidade perguntei para as crianças sobre a copa do mundo se tinham assistido aos jogos e responderam que sim mais que o Brasil já Havia perdido e que já estava fora da copa do mundo.

Continuando a conversa, agora em baixo do caramanchão, o senhor Salú nos informou que é presidente do conselho tribal e que pretende se aposentar das funções que vem exercendo na aldeia assim que seu mandato terminar. Lindomar me explicou que o cargo de presidente do conselho tribal é muito respeitado na hierarquia tradicional da liderança Terena, cabendo ao presidente do conselho tribal as maiores decisões junto ao cacique e demais membros do conselho. O presidente é a pessoa de maior confiança do cacique, é com quem o cacique busca entendimento para solucionar os problemas que atingem a comunidade, por isso o presidente do conselho tribal é sempre uma pessoa mais velha, conhecedora da trajetória do grupo. Continuando a conversa o senhor Salú lembrou que estamos em ano eleitoral e nos informou que aguarda a visita de um dos candidatos a deputada estadual, o candidato a que ele se refere é o senhor Felipe Orro, ex-prefeito do município de Aquidauana, nos revelou que a sua família pretende apoiar esse candidato para deputado estadual, para governador o candidato que pretendem apoiar é o Zeca do PT e para presidente a candidata do PT Dilma.

No lugar em que estávamos sentados/as pude observar logo à frente algumas cabaças, uma espécie de moringa ou purungo para alguns. Perguntei ao senhor Salú o que era feito com as cabaças e ele me explicou que antigamente usavam para armazenar água, mais que era preciso limpar a cabaça e depois deixar de molho em um recipiente com água por vários dias para sair o amargo, mas como hoje tem geladeira não se usa mais a cabaça para armazenar água. Lindomar relatou que sua bisavó usava a cabaça como concha no processo de fabricação de melado e rapadura. Nesse momento dona Lucila se aproximou trazendo o café, que estava muito cheiroso, acompanhado por bolo de polvinho. O bolo de polvinho é muito apreciado pelos Terena, dona Lucila nos explicou que para fazer é preciso ralar a mandioca, prensar e deixar o caldo num recipiente curtindo por um dia. Passado um dia, no fundo do recipiente fica uma camada pastosa que é retirada e colocada para secar ao sol obtendo-se assim o polvilho. O bolo é feito com esse polvilho misturado com água e um pouco de sal e

depois é frito. Lindomar informou que esse é o bolinho de chuva Terena. Experimentei, achei gostoso mais um pouco gorduroso. Achei bom não abusar, mas Lindomar que é Terena e está acostumada se esbaldou comendo o bolo de polvilho.

A noite estava chegando e com ela o frio se tornava mais intenso, achamos melhor encerrar a visita. Na despedida ganhamos peixe e banana e fomos convidadas a retornar. Na volta para a casa onde ficamos hospedadas Lindomar informou que ser presenteada com algo significa a manifestação por parte de quem presenteia de uma profunda amizade, consideração e respeito. Já em casa consideramos que a visita pôde nos revelar alguns aspectos do cotidiano daquela família, observamos o cuidado das mães com os filhos, da avó com as filhas e os netos, o respeito e consideração com as visitas, a preocupação em nos dar algo e convidar para retornar. Quanto a essa primeira visita perguntei para Lindomar porque mesmo com o frio e o forte vento não nos convidaram para entrar na casa, e ela me explicou que dificilmente uma pessoa que não é indígena é convidada para entrar, disse que os Terena são muito receptivos mais que recebem as pessoas assim, no terreiro, nunca dentro da casa.

De volta a casa em que estávamos hospedadas

Ao chegarmos à casa da família da Lindomar, onde estávamos hospedadas, encontramos uma senhora que a pedido da mãe da Lindomar foi preparar o jantar. Essa senhora é casada com um dos tios de Lindomar, nesse caso, de acordo com os laços de parentesco, ela é parenta de terceiro grau da minha amiga. Muito gentil a senhora perguntou-me o que eu gostaria de comer no jantar, vendo que eu fiquei meio sem jeito ao responder Lindomar me disse que quando uma família Terena recebe alguém de fora em sua casa, alguém da cidade, fica preocupada em poder oferecer o melhor para que a pessoa se sinta bem e não estranhe muito. Como havíamos trazido algumas coisas da cidade eu disse que poderia ser um arroz carreteiro, que tinha charque e que era prático para fazer. A sugestão foi aceita, ficamos nos aquecendo próximas ao fogão de lenha, enquanto a senhora preparava o jantar, embora eu tenha me oferecido para ajudar, a senhora não aceitou e disse que para ela era um prazer estar cozinhando para nós, porque na escola nós ensinamos os filhos dela e que por isso ela gostava muita de nós. Enquanto esperávamos ouvimos um barulho de carro, era a família da Lindomar que estava chegando, a mãe dona Arminda, o pai (padrasto) o senhor Arcílio, o filho Moisés e o neto Maicon de três anos de idade. Todos nos cumprimentaram e em seguida foram guardar as compras que trouxeram da cidade.

Aproveitando que as mulheres estavam envolvidas guardando as compras, o senhor Arcílio aproveitou para fazer um fogo no chão da cozinha, disse que assim todos poderiam se sentar ao redor para conversar naquela noite fria. Nas casas Terena a cozinha é de chão batido com fogão de lenha e fica fora, não tem ligação com as outras dependências da casa como os quartos. Feito o fogo nos sentamos ao redor para jantar e conversar, a família estava reunida e conversava na língua Terena, nesses momentos eu permanecia calada, mas em nenhum momento me senti constrangida por não entender muito bem o que falavam, conheço algumas palavras em Terena mais meu vocabulário Terena é bem limitado. Para que eu pudesse participar da conversa repetiam em português o que estavam dizendo e na ocasião a mãe da Lindomar me ensinou algumas palavras em Terena, juntos compartilhamos daquele momento, do fogo, do jantar, das conversas e risadas.

Permanecemos por um bom tempo sentados/as ao redor do fogo, na aldeia todas as atividades são realizadas no seu tempo, sem pressa, esse é o jeito Terena de ser, calmo, tranquilo, às vezes reservados, observadores, tímidos, outras vezes alegres, brincalhões e amigos. Hoje ao redor do fogo essa família está alegre, é assim que me sinto também, alegre por existir e poder vivenciar momentos como este, com pessoas simples, porém sábias e com as quais eu aprendo todos os dias.

A conversa ao redor do fogo durou até mais ou menos umas nove horas, depois como estava muito frio e todos nós estávamos um pouco cansados/as resolvemos dormir. Dona Arminda preparou o quarto em que eu e a Lindomar iríamos ficar, me deu um cobertor e disse que se eu sentisse frio no guarda-roupa tinha mais cobertores e que eu podia pegar. Em seguida nos desejou uma boa noite fria de sono e foi deitar. Apagamos a luz e fomos todos/as dormir para acordar bem cedo no outro dia e aproveitar para realizar as visitas as famílias para a realização das rodas de conversa.

ANEXO - H**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 01**

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Meu nome é Sandra Nara da Silva Novais sou professora do curso de História da Universidade Federal de Goiás – UFG/Jataí e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A pesquisa cujo título é Saberes da Tradição: práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana – MS tem por objetivo identificar e descrever as práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana – MS buscando compreender como as práticas presentes na cultura Terena podem ou não dialogar com a educação oferecida nas escolas existentes nas aldeias. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que se baseia na descrição e compreensão das práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena investigadas, ou seja, buscamos compreender como se ensina e se aprende na cultura Terena.

Meu interesse pela pesquisa se deu pelo fato de ter sido professora de História nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue durante os anos de 2004 a 2009. Ênfase que foi o contato, a convivência e as aprendizagens que se deram nesse conviver com os Terena que me conduziram à pesquisa. Frente o exposto você está sendo convidado (a) a participar como sujeito da pesquisa, no entanto a qualquer momento antes da conclusão desta você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, bem como não haverá remuneração pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas, conversas informais e/ou imagens. Todas as informações serão para uso exclusivamente acadêmico-científico e asseguramos que não há qualquer risco com sua participação e também não lhe trará nenhum custo. Salientamos que seu nome será mantido em sigilo e que as imagens só serão utilizadas no trabalho mediante autorização.

Sandra Nara da Silva Novais

Pesquisadora responsável

(RG: 000767949/SSP MS / CPF: 779365311 - 49/ Tel. (67) 9647-7495/ professora assistente de História da Universidade federal de Goiás – UFG/Campus Jataí e aluna regular do Programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/ PPGE/UFSCar, orientada pela Prof.(a) Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data _____

Sujeito participante

Nome: _____

RG _____ CPF: _____

Assinatura: _____

Assinatura do investigador: _____

Local e data: _____

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 02

O seu/sua dependente está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Meu nome é Sandra Nara da Silva Novais, sou professora do curso de História da Universidade Federal de Goiás – UFG/Jataí e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A pesquisa cujo título é Saberes da Tradição: práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana – MS tem por objetivo identificar e descrever as práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana – MS buscando compreender como as práticas presentes na cultura Terena podem ou não dialogar com a educação oferecida nas escolas existentes nas aldeias. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que se baseia na descrição e compreensão das práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena investigadas, ou seja, buscamos compreender como se ensina e se aprende na cultura Terena.

Meu interesse pela pesquisa se deu pelo fato de ter sido professora de História nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue durante os anos de 2004 a 2009. Enfatizo que foi o contato, a convivência e as aprendizagens que se deram nesse conviver com os Terena que me conduziram à pesquisa. Frente o exposto seu/sua dependente está sendo convidado (a) a participar como sujeito da pesquisa, no entanto a qualquer momento antes da conclusão desta você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, e não haverá remuneração pela participação de seu dependente como sujeito da pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento. A participação de seu/sua dependente nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas, conversas informais e/ou imagens. Todas as informações serão para uso exclusivamente acadêmico-científico e asseguramos que não há qualquer risco com a participação de seu/sua dependente e também não lhe trará nenhum custo. Salientamos que o nome de seu/sua dependente será mantido em sigilo e que as imagens só serão utilizadas no trabalho mediante autorização

Sandra Nara da Silva Novais

Pesquisadora responsável

(RG: 000767949/SSP MS / CPF: 779365311_49/ Tel. (67) 9647-7495/ professora assistente de História da Universidade federal de Goiás – UFG/Campus Jataí e aluna regular do Programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/PPGE/UFSCar, orientada pela Prof.(a) Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

CONSENTIMENTO DO (A) RESPONSÁVEL PELO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado autorizo a participação do (a) _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisadora _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e autorizo a participação.

Local e data _____

Responsável pelo sujeito participante

Nome: _____

RG _____ CPF: _____

Assinatura: _____

Assinatura do investigador: _____

Local e data: _____

ANEXO J

Termo de anuência apresentado às lideranças Terena do Posto Indígena Taunay/Ipegue solicitando autorização para a realização da pesquisa 03

Meu nome é Sandra Nara da Silva Novais sou professora do curso de História da Universidade Federal de Goiás – UFG/Jataí e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A pesquisa cujo título é Saberes da Tradição: práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana – MS tem por objetivo identificar e descrever as práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra indígena Taunay/Ipegue de Aquidauana – MS buscando compreender como as práticas presentes na cultura Terena podem, ou não, dialogar com a educação oferecida nas escolas existentes nas aldeias. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que se baseia na descrição e compreensão das práticas e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena investigadas, ou seja, buscamos compreender como se ensina e se aprende na cultura Terena. Meu interesse pela pesquisa se deu pelo fato de ter sido professora de História nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas das aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue durante os anos de 2004 a 2009. Ênfase que foi o contato, a convivência e as aprendizagens que se deram nesse conviver com os Terena que me conduziram à pesquisa.

Frente o exposto venho por meio desta respeitosamente solicitar autorização para a realização da pesquisa. Os procedimentos metodológicos consistem em permanecer na aldeia para a observação participante junto às famílias, professores, presidentes das associações existentes e lideranças que aceitem participar concedendo entrevistas, conversas informais ou imagens. Ter acesso à documentação existente na escola, em especial as atas de reunião de pais e mestres e dados que informe o número de alunos matriculados, o índice de desistências e reprovação nos últimos dez anos (2000 – 2010). Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento. Todas as informações serão para uso exclusivamente acadêmico-científico e asseguramos que não há qualquer risco com a participação e também não trará nenhum custo para a comunidade bem como não haverá remuneração pela participação. Salientamos que o nome dos sujeitos serão mantidos em sigilo e que as imagens só serão utilizadas no trabalho mediante autorização.

Sandra Nara da Silva Novais

Pesquisadora responsável

(RG: 000767949/SSP MS / CPF: 779365311_49/ Tel. (67) 9647-7495/ professora assistente de História da Universidade federal de Goiás – UFG/Campus Jataí e aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pela Prof.(a) Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

ANUÊNCIA DA LIDERANÇA INDÍGENA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____ na qualidade de _____, autorizo a presença da pesquisadora na Terra Indígena para a realização da pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da pesquisa.

Local e data _____

Liderança Indígena

Nome: _____

RG _____ CPF: _____

Assinatura: _____

Assinatura do investigador: _____

Local e data: _____

ANEXO L

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado (a) para participar do trabalho da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos sob o título ainda provisório “A Feira Indígena Terena em Aquidauana - Mato Grosso do Sul”. A qualquer momento antes da conclusão deste você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a estudante ou com a instituição. Os objetivos desse estudo são: 1- Investigar quais as práticas sociais e os processos educativos que ocorrem durante a realização da feira; 2- Analisar a dinâmica que envolve essa prática social; 3- Apreender os processos educativos decorrentes dessa prática social. Sua participação neste estudo consistirá em conforme ficou combinado nas conversas que ocorreram durante a inserção conceder entrevistas, as quais não foram gravadas e imagens, neste caso fotografias, que poderão ser utilizadas para ilustrar o trabalho. Não há qualquer risco com sua participação e poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de que uma cópia do trabalho será entregue ao grupo que se dispôs participar da atividade, duas outras cópias serão entregues uma na associação existente na aldeia Limão Verde e na associação da aldeia Córrego Seco. Providenciaremos ainda a entrega de algumas cópias do trabalho nas escolas indígenas Terena do município de Aquidauana para que possam servir como fonte de pesquisa e incentivar futuros trabalhos. Serão confeccionados dois painéis para serem anexados um em cada quiosque onde é realizada a feira contando um pouco da história da feira indígena e da luta pela conquista desse espaço. Salientamos que seu nome e o da instituição a que está vinculado serão citados no trabalho mediante a autorização do grupo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do (a) estudante, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Sandra Nara da Silva Novais

Nome do Estudante

(RG: 000767949/SSP MS / CPF: 779365311_49/ Tel. (67) 9647-7495/ aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pela Prof.(a) Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Nome do Sujeito da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)