

QUEM DEVE ATUAR NA ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO: ÍNDIOS E/OU NÃO-ÍNDIOS?

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos
BRAND, Antonio

RESUMO: O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado denominada: *Educação Escolar na Aldeia Bananal: Prática e Utopia*, que abordou a escola de ensino médio na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, município de Aquidauana. O trabalho centra-se nas questões envolvendo a escolha de profissionais para atuar na escola de ensino médio nos PIN Taunay e Ipegue. A contratação de profissionais tem sido motivo de conflitos, diálogos e negociações políticas dentro da comunidade e desta com o entorno regional. O trabalho está apoiado em autores que trabalham com a temática da educação escolar indígena. A metodologia utilizada é a observação sistemática, enquanto professor/ e coordenador da escola de ensino médio e a realização de entrevistas com os vários participantes dos que integram o espaço escolar. As considerações finais apontam para a necessidade de atuação de profissionais índios e não-índios para a efetivação da proposta de educação diferenciada, a partir da ótica Terena.

Palavras-chaves: professores; escola de ensino médio; aldeias terena.

INTRODUÇÃO

O Terena é um grupo indígena pertencente ao subgrupo Guaná, de tronco lingüístico Aruak, que residiam no Chaco paraguaio, chegando ao Brasil por volta do fim do século XVII. O povo Terena participou ativamente da Guerra do Paraguai (1864-1870), tendo como consequência, suas aldeias destruídas e o povo disperso.

Alfredo d'Escragnolle Taunay, um dos principais cronistas dessa guerra [Guerra do Paraguai], afirmou que no distrito de Miranda havia mais de dez aldeias, constatando que os Terena formavam a maior população indígena da região. Suas aldeias estavam localizadas no *Naxedaxe*, a seis léguas da Vila de Miranda, no Ipegue a sete e meia, na Cachoeirinha e a três léguas dessa, encontrando-se no aldeamento *Grande*, além de outros pequenos centros. Entre três a quatro mil índios viviam nesses diversos pontos. Os Kinikináo aldeavam-se no *Evagarigo*, a sete léguas N.E. de Miranda: os Guaná no *Eponadigo*, a sete no *Laiad*: os *Laiana*, a meia légua da Vila de Miranda. Os Guaicuru encontravam-se na *Lalima* e perto de Nioac, e os falsos Kaduvéu em Amagalobida e Nabilek. E ainda os aldeamentos de *Matto Grande* ou do *Bom Sucesso*, perto de Albuquerque dos Kinikináo, como sendo o aldeamento modelo do Baixo Paraguai. (TAUNAY, 1931, p.19-20). Estes foram os aldeamentos indígenas registrados por Taunay quando de sua permanência entre as sociedades indígenas da região de Miranda, muitos dos quais foram

destruídos pela mencionada guerra, resultando na total desorganização das sociedades indígenas, devido à perda de sua autonomia política e econômica. (VARGAS, 2005, p.51)

Quando terminou a guerra, ao voltar para suas antigas aldeias haviam sido tomadas por fazendas. Espalharam-se então, para trabalhar nas fazendas constituídas. Este período foi denominado pelos Terena de “tempo da servidão”, cujo trabalho era quase escravo, pois, muitas vezes não recebiam e, ainda, sofriam humilhações por parte dos fazendeiros contratantes.

Findo o conflito, quando começaram a retornar aos seus territórios tradicionais, estes já haviam sido tomados em grande parte por terceiros. (...) O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este grande empreendimento de reordenação territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças à “liberação” das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra. E os Terena contemporâneos conhecem esse período – que para eles se estenderia do pós-guerra imediato à criação das reservas – como o tempo da servidão. (AZANHA, 2000, p.19)

No início do Século XX, mais precisamente em 1905, iniciaram as primeiras demarcações de terras dos índios Terena e com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) esse processo se acelerou. Atualmente, os Terena estão distribuídos em sete municípios do estado de Mato Grosso do Sul: Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Sidrolândia, e Rochedo. O Centro de Trabalho Indigenista relata a existência de Terena em Porto Murtinho (vivendo com os índios Kadiwéu), em Dourados (nas Terras Indígenas Guarani) e no estado de São Paulo (nas Terras Indígenas Araribá). Em Dourados e no estado de São Paulo os Terena foram levados pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) no ano de 1920 para “ensinar” as práticas agrícolas aos habitantes dessas terras indígenas.

De acordo com Carvalho (1995), os Terena viviam numa área entre a margem do rio Paraguai e o noroeste do Chaco, numa planície de clima quente no verão e ameno no período de junho a agosto, podendo em algumas épocas ser inferior a 10° C. Nesta época existiam vastas matas, rios e lagoas, permitindo os índios viverem da coleta, da caça e da pesca, ficando em destaque esta última como produto econômico.

Aos homens cabiam as tarefas de caçar e pescar. A caça era coletiva e distribuída entre familiares e amigos. A pesca era realizada individualmente, sendo as

atividades coletoras realizadas por ambos os sexos. Nesta coleta, além das frutas, ovos, mel e raízes utilizadas na alimentação, também, coletavam plantas para uso medicinal. Nos dias atuais nas aldeias dos Postos Indígenas de Taunay e Ipegue a pesca e a caça são realizadas nas fazendas circunvizinhas, por não haver rio e córregos perenes e a antiga região de matas foi ocupada por residências devido ao aumento populacional.

Segundo relatório do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1923, o PIN Taunay possuía uma população de 1130 indivíduos. Dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) mostram que no mês de setembro de 2008, as aldeias da região do Distrito de Taunay possuíam uma população permanente de 3922 indígenas, além de mais de mil e cinqüenta índios que residem fora da aldeia para trabalhar, mantendo, porém seus vínculos com a aldeia, retornando a ela constantemente.

Outros subgrupos da família Guaná, como os Laianas, Echoaladi e Kinikináo, também, residiam com os Terena no Chaco. Os Guaná ou Chané, como são chamados por alguns estudiosos os habitantes do Chacó, possuíam uma organização social separada em camadas, cuja filiação se dá pela linha paterna.

Estes textos demonstram que existia uma estratificação tribal em três camadas distintas: a) _ chefes (“grandes” e “pequenos”), b) _ Povo e c) _ cativos. (...) nos limitaremos a dar os nomes Terêna (sic) que corresponderiam a essas camadas(...). Respectivamente teríamos: a) _ Naati ou Naati-Atxé, b) _ Waherê – Txané ou Maxati-Txané (respectivamente: “gente feia” e “gente que pede”, sendo que este último termo, ouvimo-lo somente na aldeia Bananal, onde ele parece ser o equivalente de Waherê-Txané) e c) Kauti. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p.42)

As camadas podiam ser ascendidas pelo membro da camada social inferior. Os Terena dos PIN Taunay e Ipegue, assim definem as camadas sociais que existiam: Naati (“os que mandam”) correspondiam à nobreza do grupo, sua liderança; os Waherê – Txané (“os que obedecem”) eram pessoas da comunidade sem status social ou soldados e os Kauti eram os capturados em guerras, pertencentes às outras etnias que eram incorporados à sociedade Terena como trabalhadores ou serviçais. Qualquer pessoa pertencente a uma das três camadas poderia ser um Xuna – Xati, ou seja, conseguiram ascensão social através da morte de um inimigo efetuada em combate. A ascensão dependia basicamente de um desempenho guerreiro. No caso dos Kauti alcançavam a liberdade.

Atualmente os Terenas dos PIN Taunay e Ipegue não se organizam, socialmente, dessa maneira e não se identificam pela divisão em metades endogâmicas, cuja filiação é dada patrilinearmente. Segundo Cardoso de Oliveira (1976, p.49), a metade Sukirikionó, entendida como “mansos e sérios”, ganham vantagens em relação aos Xumonós, considerados “gozadores e bravos”, sendo assim entendidos pelos membros da aldeia: os Sukirikionó (“os bons”) e os Xumonós (“os maus”).

Pude perceber que as divisões ocorridas dentro das aldeias dos Terena dos PIN Taunay e Ipegue ocorrem devido a duas situações: a política e a religião, atravessando o espaço escolar. Cada grupo fala de si mesmo, quer ver seus membros atuando na comunidade e fazem questão de legitimar o seu poder na escola e para isso levantam “bandeiras” que os agregam e dissipam grupos coesos, sendo a discussão atual embasada na contratação do corpo docente, regida pela proximidade entre o grupo e pela atuação política dos profissionais da educação envolvidos na escola de ensino médio.

2 O impacto social na contratação do corpo docente.

Em grande parte da discussão sobre escola indígena o professor indígena está centrado como único colaborador capaz de legitimar o processo de efetivação das unidades escolares com práticas pedagógicas indígenas. A constituição Federal garante e a deliberação 6767 do C.E.E/MS cria a categoria de professor indígena no estado de Mato Grosso do Sul. Porém, como toda regra há suas exceções, no caso da Aldeia Bananal, essa idéia não é compartilhada por todos, devido a inúmeros fatores entre os quais perpassam o campo pedagógico, político e social.

O novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade. (BRAND, 2005)

Para uma melhor compreensão é necessário compreender o que é ser professor indígena? E o que é ser professor indígena Terena?

Ser professor de uma escola indígena é antes de tudo despir de nossa noção eurocêntrica de sociedade, inclusive as de etiqueta e higiene. É permitir ser e estar na condição de “trocas” e “ganhos”. Estando disposto a vivenciar o “obscuro” que lhe é permitido. Para aprender é necessário ouvir muito, mais do que falar, para não produzir efeitos contrários a sua atuação. Tem que saber o seu lugar, numa relação de gênero. Saber quando, onde e como conversar com o sexo oposto.

Ser professor de uma escola indígena Terena é ser e ter todos os atributos acima, adicionado a espontaneidade nas ações e o clássico sorriso no rosto. E permitir que o sorriso torne risos durante as aulas, como forma de autenticar o que se está aprendendo. Não é permitido encaixar cada qual em seu delimitado espaço, mas dar condições que nesse movimento entre os sujeitos construa tramas que fortaleça o saber científico com os saberes locais.

Substituir um professor oriundo da zona urbana por um indígena também tem provocado desencontros e insatisfações na escola de ensino médio na Aldeia Bananal. Alguns representantes da comunidade acreditam que existe a necessidade do professor-índio se preparar melhor para as atividades de magistério na escola de ensino médio, só a graduação não é significativa, existindo a necessidade de uma melhor preparação pedagógica que beneficie sua atuação enquanto professor-indígena, provocando assim uma “solidificação” dos conteúdos estudados na universidade e que serão trabalhados na escola de ensino médio da aldeia, dentro dos padrões da comunidade onde essa escola está inserida, dialogando com as comunidades que dela fazem uso. A comunidade Terena dos PIN Taunay e Ipegue afirma que opinam embasados no que os filhos conversam em casa sobre a atuação de cada profissional da educação dentro do espaço escolar, porém não são ouvidos pelos líderes locais permanecendo as decisões e outros acertos acordados politicamente.

Nesta perspectiva o professor que atua em escola indígena deve interagir nessa relação como meio de conquistar um espaço para o projeto de atuação do seu componente curricular, porque para o aluno Terena é o professor e não o conteúdo que é difícil. A dificuldade é a relação, pessoa-pessoa e não pessoa-conteúdo. Tudo o que é proposto no projeto da disciplina é desenvolvido eficazmente pelos alunos da escola na Aldeia Bananal.

Para começar a ter possibilidade de se dar conta disso e trabalhar essas questões, metodologicamente, o passo inicial para @s educador@s - professor@s ou acadêmic@s - que chegam à comunidade, mais que uma “pesquisa do universo cultural”, tem sido uma disposição de encontro: conhecer e se tornar conhecid@, constituir laços, criar vínculos. Não há um tempo determinado para que isso se realize; alguns o conseguem em poucos dias, outr@s demoram meses. O passo seguinte é a construção conjunta do projeto a ser desenvolvido. Também aqui não há uma receita a ser seguida. Sempre brotando do encontro e da confluência de interesses, algumas vezes o projeto vem quase pronto dos participantes da comunidade, outras vezes é um projeto dos alun@s estagiári@s, mas sempre é na interação que ele cria corpo e condições de começar a ser implementado. (AZIBEIRO, 2004, p.06)

Durante todo o período de atuação da escola-extensão na aldeia Bananal, apenas três professores são indígenas. Ao criar a escola indígena de ensino médio, dois professores não-indígenas foram substituídos por professores indígenas da localidade, causando um grande alvoroço entre os alunos. Um dos professores deixou as aulas após algum tempo e o outro permaneceu no cargo, com constantes conflitos com os alunos.

Existe uma preocupação por parte da comunidade ao término do ano letivo ou no período das férias de julho, quando os professores contratados temporariamente devem efetuar um novo contrato, devido a rescisão ocorrida nesse período tendo que ser novamente reafirmado ao início do período letivo. Nessa época, os alunos “fazem votos” que continuem professores não-indígenas que atuaram durante o semestre anterior, para continuarem a “aprendizagem” iniciada, acreditando que com isso terão assegurado a qualidade no ensino. Mas o que se pensa, como o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas) propõe, é que a terceira etapa da educação básica na Aldeia Bananal seja norteadas pelas ações concretas e vividas pela experiência de alunos e professores. E essa “experiência” compartilhada da ação do professor não-indio.

Os professores indígenas enfrentam dois grandes desafios, sendo o primeiro desafio que é o de se resituarem e recontextualizarem no interior de suas comunidades, para que possam exercer seu papel como protagonista de uma escola voltada para dentro, levando-os a perceber o seu passado enquanto continuidade a ser reconstruída, buscando refazer e repensar, com imagens e idéias de hoje e com os novos conhecimentos incorporados as experiências deste passado. O segundo desafio a ser superado pelos professores indígenas esta relacionado à necessidade de novos conhecimentos a partir da interação entre o conhecimento tradicional e os conhecimentos do entorno, ou seja, ao domínio dos conhecimentos básicos e necessários de caráter universal. (BRAND, 2005)

Segundo os próprios alunos a não aceitação do professor indígena está alicerçada nos seguintes aspectos, atravessados em alguns casos pela política, dificuldade relacional e domínio de conteúdo.

1º Dificuldade de expressão e relação: A maioria dos professores de acordo com os alunos, mesmo não falando o idioma Terena, se expressam mal na língua portuguesa. Uns apontam a timidez característica dos professores Terena do sexo masculino, como agravante. As professoras Terena em sua maioria não enfrentam esta problemática, se expressam bem durante as aulas. Neste mesmo viés, estão os conflitos ocorridos na relação entre professores indígenas e alunos indígenas, que segundo os alunos da escola de ensino médio da Aldeia Bananal, ocorre devido a não aceitação de uma maior aproximação por parte dos professores, que não aceitam “brincadeiras” e nem comentários efetuados pelos alunos enquanto se encontram em sala de aula.

Nós estávamos acostumados com os professores lá da cidade. Eles passavam o conteúdo, explicavam muito bem, deixavam a gente a vontade. E nós aprendíamos. Um dia chamei o professor de Marakaiá, ele havia lido o dicionário Terena, entendeu que eu chamei ele de “gato”. (risos). Ele não ligou levou na brincadeira, ainda usou o termo “gato” para explicar o conteúdo. Fui fazer a mesma gracinha, quando entrou um outro professor que é Terena. Me mandou pra fora. Sem falar que eu não entendia quase nada do conteúdo. Quando ele explicava, ficava perdida. Falava muito baixo. Passava demais de texto no quadro coisa que não acontecia antes. (Clara aluna da escola indígena).

2º Transmissão de conteúdos. Este item poderia ter colocado como subitem do anterior, porém para ilustrar a situação do professor indígena, assim preferi fazer. Para o aluno do ensino médio, o professor não-índio, apresenta o conteúdo com uma maior segurança. E oferece uma melhor explicação, sem se prender a uma única “linha de raciocínio”¹, principalmente na área das exatas, onde exige do professor exemplos que sejam capazes de despertar a atenção e permitir o raciocínio lógico-matemático para uma eficaz apropriação do conteúdo estudado.

Posso ser sincera. Prefiro as aulas dos professores não-índios. Ah, eu acho por que traziam mais coisas. Mais recursos... Acho que tinha

¹ Segundo os alunos é a forma como os professores indígenas explicam, ou seja, não oferecem uma explicação com outros detalhes metodológicos e teóricos.

mais experiência. Sabia como fazer a gente entender. Alguns professores daqui, sempre diziam que já fizeram sua parte e que agora era nossa vez de pesquisar e fazer os exercícios. Hum! Até trabalho a gente não conseguia fazer. Um dia fui na cidade e paguei pra um colega da minha irmã que fazia faculdade resolver. Acho que foi melhor. (Ex-aluna da escola MIHIN)

3º O cargo de professor sendo indígena. Os alunos relatam que além das dificuldades tratadas, o profissional indígena na escola quer ser o gerenciador do poder. O professor que antes era amigo, na comunidade passa agir com soberba sobre os seus “patrícios”². Não respeitando as explicações dadas a cada caso pelos alunos. E preferem muitas vezes se distanciar dos alunos, causando um rompimento nas frágeis relações da comunidade Terena. Que além dessa problemática pode ser quebrada por qualquer outra situação, inclusive a política. Perdendo o respeito junto a comunidade escolar. E em contrapartida o professor, de acordo com os alunos, torna relapso na sua atuação.

Depois que ele brigou com a nossa sala não dá mais trabalho. Só o conceito dele. A gente sofre, porque é verificado apenas o nosso desempenho na prova. E que prova. Oh, que eu estudo bastante e não consigo. Foram reclama dele. Olha o que deu pura confusão. Quem sai prejudicado é sempre os alunos. (Ex- aluno da escola MIHIN).

Esta questão é considerada polêmica pelos vários sujeitos que estão a “margem” da comunidade Terena, é o permitir a atuação de um “diferente” etnicamente atuar num espaço considerado como diferença. As lideranças criam projetos e condições que se fecham em sua realidade. Os jovens que na escola estão inseridos querem manter, ainda por certo tempo a relação com a zona urbana, que possuem através dos professores não-índios, que trazem todos os dias as “informações” sobre a sociedade envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola de ensino médio da Aldeia Bananal que recebe alunos dos PIN Taunay e Ipegue, a comunidade escolar assegura que ainda não é o momento do professor indígena assumir a escola plenamente, deve primeiro se preparar e só então a

² Termo utilizado pelos Terena para designar membros da sua etnia.

mantenedora (Secretária de Estado de Educação) substituir os professores não-índios gradativamente por professores indígenas.

Para os alunos indígenas que estudam na escola de Ensino médio, os professores necessitam investir parte de sua renda em aperfeiçoamento profissional e não apenas esperar os cursos de formação continuada oferecida pela escola ou pela Secretária de Educação, só assim conseguirá apropriar de práticas pedagógicas que façam de suas aulas não apenas “aprendizagem de conteúdos”, mas acesso/ garantia de qualidade de vida e autonomia frente ao que é imposto pela sociedade nacional.

Com as situações abordadas, não desejo afirmar que uma escola indígena não possa ter professores indígenas, pois é assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases, que as aulas serão ministradas preferencialmente por professores indígenas, mas o que os Terena do PIN Taunay e Ipegue desejam é que seja mantida a relação na escola indígena com os profissionais da educação que são não-indígenas .

É fato. A escola da Aldeia Bananal, para uma melhor significação dos “saberes”, deve se voltar para si, articulando através da diferenças ali encontradas uma convocação de professores que atendam às expectativas da comunidade, numa relação entre professores índios e não-índios, pois assim estará favorecendo uma prática pedagógica que contribua no processo de ensino aprendizagem.

Como num cinema, onde o que garante a bilheteria cheia não é apenas o espaço físico onde o filme estará sendo exibido, mas também os atores e seus personagens, que mesmo em pequenas participações no enredo, permiti a personagem principal uma ascensão no desenrolar da história. Essa personagem é discretamente tirada de cena e o protagonista toma para si e aos poucos o seu lugar. Pode sentir falta sim de sua atuação, mas a personagem central que tomou o seu lugar se torna o produto e não é mais mera parcela. Nenhum, nem outro existe mais por si próprio, mas é construído um novo espaço, onde a atuação desses traz refletidas as ações de quem não está mais presente fisicamente, mas há quem se utiliza de seu discurso e de suas práticas. Assim pode ocorrer a substituição dos professores, com apropriação gradativa do espaço do outro. Os professores não-indígenas e indígenas neste momento trocariam entre si as teorizações e as metodologias a partir da sua cultura, num diálogo constante cuja mercadoria seria a troca de experiências e saberes.

REFERÊNCIAS

AZANHA, Gilberto. **Povos indígenas no Brasil: Terena**. Disponível em: < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1048> >. Acesso em 10 jan. 2008.

_____ **As terras indígenas Terena de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano-editorial> >. Acesso em 09 fev.2009

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução subalternidade**. Disponível em:< www.mover.ufsc.br > Acesso em 17 mai.2009

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores indígenas – um estudo de caso**. Anais ANPED, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

MATO GROSSO DO SUL. C.E.E **Deliberação 6767** de 25 de outubro de 2002. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas de Mato Grosso do Sul.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **Os índios Terena e a Guerra do Paraguai (1864 – 1870)**. Disponível em:< www.ifch.unicamp.br/ihb/textos/vvargas.pdf > acesso em 02 jun.2007.