

Estilos de Aprendizagem e de Ensino na Escola Indígena Terena

Marta Regina Brostolin¹

Simone Figueiredo Cruz²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “*Os diferentes sentidos do aprender e ensinar no contexto cultural indígena*” vinculado ao NEPPI/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas e do projeto “*A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti*” inscrito na linha três, Diversidade Cultural e Educação Indígena, no Programa de Mestrado em Educação, da UCDB. Ambos, através de vieses diferentes, investigam os sentidos do aprender e ensinar no contexto cultural indígena. O grupo em questão pertence à etnia Terena, segunda maior população indígena de MS, da Aldeia Buriti, uma das nove aldeias que formam a Terra Indígena Buriti, situada no município de Dois Irmãos do Buriti. A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, psicopedagógicos, históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos. Aborda a relação entre aprendente e ensinante e o “modus operandi” da escola, ou seja, seu gênero de ensino e o estilo de ensinagem do professor. Nessa relação, o professor como sujeito que ensina envolvido ou não com a transmissão, influirá também na construção do estilo de aprendizagem do aluno ao transmitir seu próprio estilo de lidar com o saber. A pesquisa de campo se concretiza através de viagens à aldeia Buriti e que se constitui em momentos fundamentais para conhecer o objeto em estudo. A contribuição da metodologia de história oral contada por professores nos permite entender a relação dinâmica entre ensinante e aprendente. Entretanto, a proposta de uma escola indígena diferenciada apresenta-se ainda como um desafio a ser vencido pelas comunidades indígenas de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação indígena. Interculturalidade. Estilos de aprendizagem e ensinagem.

¹ Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação e Doutorado em Desenvolvimento Local. Atua na Universidade Católica Dom Bosco como docente na graduação e pós-graduação Lato Sensu, pesquisadora do NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas e coordena os Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: brosto@ucdb.br.

² Pedagoga, Psicopedagoga, Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco orientanda do Prof^o Dr. Antonio Brand. Atua como coordenadora pedagógica no Colégio Auxiliadora, docente na pós-graduação Lato Sensu na UCDB e Libera Limes; e psicopedagoga clínica. E-mail: simonefc66@hotmail.com.

ABSTRACT

This work presents results from the research project “*the different senses of learning and teaching in the indian cultural context*” linked to NEPPI (Nucleus of Studies and Researches of Indian Populations) and in the project “*The Terena child: the dialog between the indian education and the school education in Buriti village*” inscribed on line 3, Cultural Diversity and Indian Education, in the Educational Master Course, of Universidade Católica Dom Bosco. Both, through different obliquities, investigate several senses of learning and teaching on indian cultural context. The indian group in question belongs to Terena ethnic group, the second biggest indian population of Mato Grosso do Sul, of the Buriti village, one of the 9 villages that forms the Buriti Indian Land placed in the city of Dois Irmão do Buriti. The research is based on the cultural studies, in a perspective of interculturality, considering the anthropologic, psychopedagogical, historical territories and sustainability of this peoples aspects. It approaches the relation between learner and teacher and the school “modus operandi”, what means, its gender of teach and teacher style of teaching. In this relation, the teacher as individual who teaches involved or not with the transmission, will influence in the construction of learning student style when transmitting its own style of dealing with knowledge. The field research concretes through trips to Buriti village and that forms fundamental moments to know the studies’ object. Oral history methodology contribution related by teachers allows us to understand the dynamic relation between teacher and learner. However, the proposal of a differentiated indian school still presents itself as a challenge to be beaten by the indian communities in general.

KEY-WORDS: Indian education. Interculturality. Styles of learning and teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta resultados ainda parciais do projeto de pesquisa “*Os diferentes sentidos do aprender e ensinar no contexto cultural indígena*” vinculado ao NEPPI/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas e do projeto “*A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti*” submetido ao Programa de Mestrado em Educação, linha três - Diversidade Cultural e Educação Indígena, da Universidade Católica Dom Bosco. Ambos, através de vieses diferentes investigam os diversos sentidos do aprender e ensinar no contexto cultural indígena.

O grupo em questão pertence à etnia Terena, segunda maior população indígena de Mato Grosso do Sul, em torno de 24.000 pessoas (FUNASA, 2007), da Aldeia Buriti, uma das nove aldeias que formam a Terra Indígena Buriti, situada no município de Dois Irmãos do Buriti. A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, pedagógicos, históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos. A revisão literária traz contribuições significativas que abrem as discussões, entretanto, encontra-se lacunas neste campo que ainda requer muita investigação.

Mangolin (1999) discute que a escola indígena foi ou ainda é gerida fora do contexto, imposta e estranha ao índio. Mas, pode se transformar em um lugar de articulação de informação, práticas pedagógicas e reflexões destes povos sobre seus passados e futuros servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado. Veiga (2003, p.7) confirma essa idéia ao dizer que “a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro”. Nesta perspectiva, a educação escolar poderia potencializar e abrir reais possibilidades de vida, o que considera como processo de construção do conhecimento intercultural, propiciando o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar formal.

A construção desta escola só pode ser pensada com a participação da comunidade, numa visão de um empreendimento coletivo. Entretanto, como fomentar este diálogo se temos muito a conhecer sobre o paradigma indígena? Neste sentido, urge o conhecimento e a valorização do processo histórico educativo vivido nas famílias e na comunidade estabelecendo o intercâmbio entre os saberes

tradicionais e os novos conhecimentos.

Em busca dessas respostas partimos da pesquisa exploratória que, segundo Alves Mazzotti e Gewandszalder (1998, p.160), tem por principal objetivo “proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados”. Esse momento exploratório se deu através de viagens de campo à aldeia Buriti constituindo-se em momentos fundamentais para conhecer a realidade da população em estudo. Nesse processo, a contribuição da metodologia de história oral atribui importância ao sujeito da pesquisa, sujeito da história, que, entre possibilidades e limites, se apresenta construtor de seu destino (MEIHY, 1996).

As histórias orais contadas por professores trouxeram o conhecimento do processo de educação escolar dispensado às crianças daquela realidade. Este diálogo foi guiado por um roteiro semi-estruturado, de modo a nortear a entrevista e, posteriormente, transcritos para fidelidade das informações. A observação se fez presente o tempo todo, especialmente, no cotidiano junto às pessoas da comunidade e no ambiente escolar. As visitas exigiram aperfeiçoamento da capacidade de observação e registro de tudo que estivesse tangível aos olhos, independente de ser significativo ou não no primeiro momento, para não incorrer no erro de descartar aspectos que poderiam vir a ser importantes.

Investigar sobre como se dá o ensino escolar, sem perder de vista o contexto histórico e as construções iniciais de identidade e cultura, se transformou em um solo fértil para a discussão e concretização de uma educação adequada às necessidades da comunidade indígena da Aldeia Buriti. Nesse propósito, apresentaremos a seguir um breve histórico do povo Terena visando situar o leitor em relação ao universo da pesquisa.

Os Terena: Breve Histórico do Povo Poké

Das etnias que vivem em MS, os Terena são os que estabelecem e mantêm estreitas relações com a comunidade não índia envolvente. Os dados históricos comprovam estas relações que foram sempre marcadas por tensões.

Desta forma, considerar o processo histórico de territorialidade (as lutas em torno da posse e garantia de territórios) e suas implicações para os povos indígenas fizeram-se importante neste estudo, para situar os processos pelos quais estes

povos já passaram, bem como, reconhecer os direitos conquistados ao longo desta caminhada de mais de 500 anos de colonização. É preciso entender que não há possibilidade das populações indígenas seguirem com seu modo de vida sem terra e sem os recursos naturais indispensáveis à vida, apesar de terem incorporado em seu dia a dia muito dos hábitos e costumes dos não índios.

Esta luta pela posse dos territórios, que se arrasta ao longo da história, representa a reivindicação à participação nas relações de poder que envolve a sociedade e a sobrevivência étnica e cultural destes povos. Brand (2001, p.37), afirma que a “constante luta pela garantia dos territórios, e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos”. Nesta dimensão, pode se considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser, sociedades etnicamente diferenciadas, exigindo as condições necessárias para tal. Essas condições são definidas por Oliveira (1999, p.20) ao conceituar territorialização como:

[...] um processo de reorganização social que implica: criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição de controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

Portanto, a questão territorial diz respeito, as suas próprias reorganizações sociais, culturais e porque não dizer de sua própria identidade étnica, ressaltando que todo indivíduo é construído culturalmente no espaço e grupo ao qual pertence. Como se esta situação não bastasse, a terra que está sob seus domínios se encontra com os recursos naturais amplamente comprometidos por conta das ações inadequadas de desmatamento e de cultivo, sem preocupação com o meio ambiente, pondo em risco, também, a sua sustentabilidade.

Frente às questões de territorialidade e sustentabilidade, o caminho que muitos índios estão buscando é o da educação para que possam se preparar, adequadamente, para os embates nestes confrontos e atuarem com mais eficiência e eficácia a favor de seus direitos. A busca pela educação escolar, seja ela básica e ou superior, vem sendo motivo de empenho para os povos indígenas, pois é através

da formação acadêmica que acreditam conquistar melhores condições de sustentabilidade e, conseqüentemente, de cidadania.

Nesse processo histórico, as populações indígenas de modo geral e, o povo Terena, em particular, sobreviveu a um sistema universal e monocultural, no qual vivenciou o processo de integração e homogeneização, sofrendo discriminação, preconceito, marginalização de seu conhecimento tradicional, sua identidade, enfim, de sua cultura.

Frente a tudo isso, os Terena vem demonstrando alteridade, enorme coragem e resistência no enfrentamento das adversidades que lhe são impostas pela sociedade, que vai desde o confinamento em áreas reduzidas impostas pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio – nas primeiras décadas do século XX, ao solapamento de seus recursos naturais, levando-os a um processo contínuo de empobrecimento e a um significativo crescimento demográfico, o que agrava a questão territorial e econômica (BROSTOLIN, 2005).

É nesse ambiente que se constitui o sujeito Terena, na relação com seus pares, com a mãe terra, a quem têm um vínculo de vida, as suas tradições que luta para resgatar e manter e a incorporação ao seu patrimônio cultural de pautas e equipamentos culturais de outros povos, o que lhe favorece a adaptação em outros ambientes e lhe garante a sobrevivência.

Segundo Carvalho (2001, p.110) em suas pesquisas, os Terena são filhos naturais da terra e se autodenominam um povo POKÉ que significa terra, pois para eles “nossos antepassados saíram da terra, nós vivemos da terra, dela tiramos nosso sustento, nela construímos nossas casas, temos nossos vizinhos, somos desta terra mesmo”. Nota-se um discurso carregado de sentidos e significados para estes povos sobre a terra que é de onde saem, de onde vivem e para onde retornam.

Para entender essa dinâmica relacional dos Terena com o meio, faz-se necessário trazer um pouco do cotidiano da população pesquisada, ou seja, da comunidade Terena da Aldeia Buriti.

É uma comunidade formada por aproximadamente 900 pessoas, subdividida em 11 vilas (famílias), cada uma tem o seu líder e juntos com o cacique formam o Conselho Tribal da Aldeia. Predomina a religião católica e as festas e os rituais do grupo ligados aos acontecimentos que lembram Poké – a terra (plantio, colheita e outras atividades estacionais, relacionadas pelos antigos ao aparecimento de certas

constelações do céu) sobreviveram na atualidade, encaixados dentro do calendário cívico-religioso cristão, junto com outras comemorações que o grupo adotou: Dia do Índio, Dia de São Sebastião, São João, Finados, Natal.

A maioria dos habitantes não fala mais o idioma materno. O abandono da língua materna, como forma de comunicação, é mais comum entre as gerações mais jovens que, em geral, não falam ou não entendem o Terena; as gerações intermediárias (seus pais) entendem a língua, mas não falam; as gerações mais velhas (os avós) geralmente se comunicam no idioma materno. Entretanto, já existe iniciativa na aldeia que visa resgatar, através das histórias contadas pelos idosos do grupo, a história Terena. Nesse propósito, a escola vem realizando um trabalho de revitalização da língua, introduzindo em seu currículo aulas de Terena, fato este confirmado pelos depoimentos dos professores:

[...] Eu acho é o seguinte que não só a escola, por exemplo, onde eu trabalho, mas como a comunidade inteira precisa de buscá novamente a língua Terena que já tá no esquecimento há muito tempo. Olha, eu quando era criança em 1954 a aldeia inteirinha falava a língua Terena, aí a partir de 1965 pra cá aí já começou [...] A Língua Terena ir sumindo devagarzinho, com aquele povo antigo foram falecendo, e aí os novos pais não botaram em prática aquilo que era necessário pra nossa comunidade, hoje a gente tem que buscá, incentivá as crianças, talvez os pais, as mães prá pode levá os seus filhos a escola aprender falar a língua Terena (Prof^o Ramão Alves).

Além do artesanato, o importante que a gente cita sempre é o resgate da nossa língua, para que nós pudéssemos [...] Porque através da língua que nós se identificamos (Prof^o Ramão Ramires).

A medicina tradicional ainda é praticada na aldeia pelo pajé bem como o uso de ervas. As danças do Bate Pau (masculina) e Siputrema (feminina) estão sendo retomadas, principalmente, através do incentivo da escola, assim como a língua, o artesanato e a cerâmica, embora devido a degradação do meio ambiente, a matéria prima praticamente inexistente. Em sua entrevista, o Prof^o Noel Patrocínio, de 76 anos, revelou como reavivou a dança na Aldeia Buriti.

Quando cheguei aqui faltava o cultivo da dança, muitos não conheciam mais, quando fui contratado como professor em 1981, na escola da Aldeia Córrego do Meio conheci o filho do cacique Gabriel, Gervásio Gabriel ele sabia dança e tocava pifi (flauta de taboca) e Osorinho, um idoso da aldeia, tocava sanfona. Eles gostavam e animavam as festas e bailes. Então, trouxe para esta escola os dois para ensinar e ensaiar a dança, a roupa e assim contaminei a juventude e começamos a dançar (bate pau os homens e Ema as

mulheres) aqui na Buriti. Revivi, reacendi o fogo que estava apagado. Hoje Gerson e Arildo que são mestres da dança.

Apesar do contato intenso com outras culturas e o fenômeno da globalização, que invade e altera a cultura dos povos no momento em que os meios de comunicação disseminam diferentes usos e costumes de todos para todos, os Terena conseguiram manter sua identidade cultural mediada pelas tradições (aspectos da identidade oriundas do sentimento de pertencimento à cultura étnica, racial, lingüística, religiosa e nacional) e traduções (aspectos resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade, da hibridez e dos deslizamentos). Neste cenário, de interferência no ambiente social e natural das comunidades indígenas, as quais foram transformadas e degradadas diminuindo a oportunidade de uma vida digna com trabalho, educação e saúde busca-se pensar a educação escolar oferecida na escola e a construção de uma proposta diferenciada fundamentada num diálogo intercultural.

Educação Escolar Para o Índio: Em Busca de uma Etnoeducação

A escola para os povos indígenas surge de forma impositiva, com a chegada dos colonizadores em conjunto com a ação evangelizadora da Igreja, tendo como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra. Neste período, a educação seguia o modelo tradicional, com base nesses dois princípios, caracterizada pela transmissão de informações tidas como verdades absoluta e inquestionável, onde cabia ao aluno apenas armazenar na memória os conteúdos e devolvê-los quando solicitados. Este modelo de aprendizagem muito contribuiu para ação integracionista, destruindo desta forma a cultura indígena e a forma de organização existente.

De acordo com Silva (2001, p.96), “quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios”. Criou-se uma distancia significativa entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena proposta e a prática escolar nas aldeias.

Historicamente, a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em Português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.

A criação do SPI (Sistema de Proteção ao Índio), em 1910, serve de marco para a segunda fase. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século.

A terceira fase começa no final dos anos 70, ainda durante o período militar, quando começaram a surgir no cenário político nacional organizações não – governamentais voltados para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

Essa terceira fase foi marcada pela atuação de diferentes entidades e instituições pró-índio, enquanto um novo momento mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Indígena com objetivo de contemplar concepções e filosofias educativas dos povos indígenas no Brasil.

Outro marco dessa terceira etapa da história da educação escolar para os índios, é a criação, a partir de 1981, em várias regiões do país, de Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígenas, os NEIs. Congregam, em geral, pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, técnicos de Secretarias de Educação e Cultura Estaduais, entre outros, os quais vêm se dedicando à realização de cursos, encontros, pesquisas e propostas de educação para povos indígenas. Paralelamente, e em consonância com o surgimento das organizações não governamentais pró-índios no país, no período da ditadura militar, o movimento indígena começou a se organizar, dando origem à quarta fase da história da educação indígena.

A partir dos anos 80, houve uma intensa articulação indígena nas mais diversas regiões do país, quando foram realizados encontros, congressos e

assembléias que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo era a reestruturação da política indígena do Estado. As mudanças ocorridas a partir da década de 90 estabeleceram um marco legal na legislação escolar indígena com uma nova configuração que embora assegure uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, concretamente persiste um desencontro entre a institucionalização do sistema de ensino representado pelos municípios e estados e as práticas dos professores nas salas de aulas.

Neste contexto, os professores passam a reivindicar a implantação de um sistema de ensino próprio baseado na etnoeducação, termo utilizado por Bodnar in Kuper (1993, p.279) que o define como “un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el egercicio del control cultural del grupo étnico y si interrelación com la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”. Assim, espera-se que o aluno não somente aceite a tradição cultural, mas que a reconstrua criativamente, re-significando-a, isso demanda esforço e capacidade para elaboração e criatividade.

Nota-se que o distanciamento entre as propostas e as práticas educativas escolares na aldeia pode ser diminuído se o papel dos professores indígenas for reforçado e respaldado como instrumento do povo. Rubisntein, em análise a questão afirma “se na escola moderna cabia apenas ao mestre a transmissão, na escola contemporânea cabe também ao mestre instigar seus alunos para que reflitam e reconstruam a tradição cultural” (2003, p.54).

Educação Escolar: falando em gêneros e estilos de ensinar e aprender na escola indígena

Na modernidade, o gênero de ensino e aprendizagem, a relação com o conhecer e o saber dentro da escola era distinto do atual. A disciplina como submissão à autoridade do mestre era o que mais estava em evidência na escola não havendo espaço para um aluno crítico e contestador. O aluno deveria repetir o conhecimento ministrado nas aulas pelo professor, que era uma espécie de guardião, que verificava a fidelidade do aluno em relação ao que fora a ele

ministrado. A hierarquia era fisicamente marcada, na sala de aula, pela mesa e cadeira do professor, postas acima do nível das carteiras dos alunos.

Esse quadro também é encontrado nas escolas indígenas e em situações ainda mais críticas através dos missionários que buscavam evangelizar a população e do SPI que utilizava a escola para introduzir novos hábitos e novas necessidades, tornando-se assim a escola uma aliada importante para o processo civilizatório conduzido pelo Estado.

Na atualidade, a forma como estão dadas as regras que sintetizam as relações entre adultos e as crianças contribuiu para um outro gênero de ensino e aprendizagem. Hoje, o processo de ensino aprendizagem é mais desafiador para o professor e também para os alunos, pois em virtude de múltiplos e complexos fatores, o professor está enfraquecido em seu papel, desautorizado de seu significado social e, por esta razão, muitas vezes, não consegue a posição necessária para exercer com competência sua função de ensinante.

Nesse contexto, a partir do gênero de ensino adotado em cada escola, o professor desenvolve seu estilo próprio de ensinar. Portanto, o gênero marca as semelhanças, enquanto o estilo marca as diferenças. Mas o que caracteriza esse estilo? Do ponto de vista semântico, a palavra derivada do latim “stilus” se associa à feição especial ou ao caráter de uma produção escrita, ou a maneira especial de exprimir os pensamentos ou de expressá-los através da escrita.

Fagali (2001) aprofunda suas pesquisas sobre o assunto e amplia seu significado entendendo o estilo como uma forma muito particular de o sujeito se revelar, no contato consigo mesmo e com o outro, na sua forma de aprender e ou ensinar utilizando diferentes mecanismos de captação e processamento da realidade; um jeito próprio de expressão mediado por uma linguagem verbal ou não verbal; uma tendência a utilizar determinados padrões comportamentais e mecanismos de natureza afetiva, ao dialogar com as emoções.

No caso do sujeito da aprendizagem, ele pertence ao gênero dos escolares e deve-se reportar ao que se espera dele como aluno e escolar. Porém, para pertencer ao grupo de escolares, ele terá que se submeter às regras do modus operandi da escola, ou seja, seu gênero de ensino e ao estilo de ensinagem do professor. Nessa relação, o professor como sujeito que ensina envolvido ou não com a transmissão, “influirá também na construção do estilo de aprendizagem do aluno ao transmitir seu próprio estilo de lidar com o saber, ou seja, como o professor, na

relação com os alunos, manifesta seu entusiasmo por aquele conhecimento e como o conhecimento o entusiasmou” (RUBINSTEIN, 2003, p.133).

No entanto, a aprendizagem escolar é predeterminada por uma aprendizagem informal que ocorre no seio familiar desde que o bebê existe e que atravessa o universo escolar. Segundo Rubinstein (2003) as pessoas a quem a criança se apega nos primeiros anos de vida têm papel fundamental e fundante na sua constituição psíquica. Os primeiros ensinantes, ou seja, essas primeiras relações com os adultos significativos que nem sempre são tranquilas, influirão no seu desenvolvimento e explicam as diferenças entre as pessoas.

A condição de imaturidade e de dependência do bebê faz com que a relação que se estabelece entre ele e os adultos que lhe são significativos seja fundamental para a sua sobrevivência física e emocional e para a sua constituição como ser humano. Portanto, o filho não somente garantirá a continuidade da espécie ao se desenvolver como um ser semelhante, mas permitirá a continuidade simbólica das gerações. Desta forma, o sujeito é sujeito por que se insere num contexto cultural, em sistemas simbólicos, nos quais ele se submete às regras do grupo.

Nas sociedades indígenas, nesse processo educativo, os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido. Tradicionalmente, a educação do índio se dava informalmente, em contato com os adultos em suas atividades diárias, ou formalmente, através de seus rituais e comemorações, integrando, sobretudo, três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco (MELIÁ, 1979). O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas, sendo essas relações transmitidas para seus membros, especialmente para os mais jovens, concretizando-se assim, a ação pedagógica. Segundo Veiga (2003, p.37) “a educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento de seus pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possui”.

Entretanto, se o aprender inicia-se nas aprendizagens informais, na aprendizagem formal as condições são diferentes. A expectativa do adulto que convive na escola com a criança, é mais orientada pela norma padrão. O aprendente ocupa geralmente uma posição menos singular, mais anônima e com menos possibilidade de autoria e a disponibilidade do professor de espera e de

acolhimento, muitas vezes, é menor que a dos pais.

Em relação à criança, ela deverá entrar na escola, mostrar sua condição de fazer um novo nascimento, isto é, fazer uma nova separação, começar a demonstrar sua condição de ser que pode trabalhar e tolerar o esforço resignar-se diante do desconforto, pensar autonomamente, conviver com seus companheiros, suportar discriminações e intolerância e, apesar de tudo isso, construir e criar. Cabe, portanto ao aprendente, construir seus próprios significados, isto é, apropriar-se do conhecimento. A apropriação envolve autonomia para poder pensar utilizando-se de seus próprios recursos, integrando-os aos diferentes significados que se apresentam. Enfim, aprender com os adultos e seus pares, reconstruindo o conhecimento acumulado pelas gerações, dando-lhes um significado singular.

O processo de escolarização na aldeia buriti

Na Aldeia Buriti, a educação escolar não é um processo recente, ela existe desde a década de 30. Teve seu início entre os anos de 1935 a 1940, quando surgiu a primeira escola na aldeia com o nome de XV de Novembro, criada pelo SPI com as seguintes características: paredes de tábuas, cobertura de telha e o piso era de cerâmica, tipo ladrilho.

A entidade mantenedora era o SPI e a escolha do nome não era em homenagem a ninguém, simplesmente foi escolhido pelo Chefe de Posto, funcionário do SPI. A escola atendia uma média de 40 alunos e, muitas vezes, esse número diminuía devido à saída para as fazendas para trabalhar. Os professores não índios não tinham formação e era um professor por ano, sendo ensinado português em forma de ditado e algumas contas de matemática. A língua materna não tinha nenhuma influência no ensino naquele tempo, pelo contrário, havia um movimento pelo desuso. O material utilizado era apenas um caderno doado pelo SPI. Apenas em 1991, o Decreto nº 054 cria a Escola Pólo de Primeiro Grau Antônio Castilho na aldeia.

Durante esse período o ensino sempre foi ministrado em português o que contribuiu para o quase desaparecimento da língua materna. Os conhecimentos tradicionais não foram incorporados aos conteúdos escolares e os mesmos foram ministrados sem qualidade suficiente para ultrapassar os limites de uma educação

formal voltada para uma escola rural. Esse modelo de educação para o índio configurou um gênero de ensino tradicional e integracionista onde o professor assumiu o papel de disciplinador como estilo de ensinagem e o aluno, impossibilitado de uma participação mais ativa, adotou um estilo de aprendizagem passivo, de receptor, ou mero espectador na relação ensino-aprendizagem.

Atualmente, a escola desponta buscando o seu espaço, no desejo de criar o seu Projeto Político Pedagógico para que dessa forma, a comunidade possa colocar em prática seus saberes culturais. A escola, hoje denominada de Alexina Rosa Figueiredo, nome dado em homenagem a anciã com mais idade da comunidade, 115 anos, é mantida pela Prefeitura Municipal de Dois Irmãos do Buriti.

A estrutura física da escola é nova, de alvenaria e foi construída há uns cinco anos pela prefeitura municipal. Possui 9 salas de aulas de aula, uma cozinha, um banheiro masculino e outro feminino, uma sala e banheiro para os professores e atende em torno de 300 alunos, da pré-escola ao ensino médio. O corpo docente e administrativo é formado por 19 professores indígenas, a maioria com formação em nível superior. Os recursos didáticos disponíveis são: televisão, retroprojeter, mimiógrafo e rádio.

Os livros didáticos são apenas para os alunos do ensino fundamental e a merenda escolar é fornecida pela Prefeitura de Dois Irmãos do Buriti. As atividades culturais no espaço escolar acontecem semestralmente, em três noites, com apresentações e exposições, tendo por referência a cultura Terena. A comunidade participa das atividades escolares através da APM (Associação de Pais e Mestres) e a Associação de Professores que ainda está em fase de organização.

Em resposta aos novos preceitos legais, a comunidade Terena da Aldeia Buriti representada pelos professores organiza-se para romper com esse gênero de ensino e busca formular uma nova concepção de educação indígena pautada em seu contexto cultural. Esse trabalho vem gradativamente sendo construído como podemos constatar pelo depoimento de professores:

Educação diferenciada, concordo, a base de toda cultura deve e tem que ser respeitada. A constituição de 1988 abre as possibilidades para educação indígena, está no papel ainda não chegou na prática. Já temos pequenos fomentos é preciso continuar a luta (Profº Noel Patrocínio).

O currículo da escola, a gente tá trabalhando em cima dele, então de acordo com todos os outros professores, coordenadores e direção,

trabalhando para que eles possa realmente oferecer toda essa questões pra nós [...] Tá sempre conscientizando os alunos pra que eles possam tá realmente, é [...] tentando resgatar a nossa cultura, a nossa identidade realmente, não só na parte da cultura [...] Mas, no meio social da nossa comunidade, procuro dar minha opinião pra que nós possamos realmente trilhar um caminho melhor pra nossa comunidade (Profº Ramão Firmino).

Bom, hoje agente tem uma coisa, já conseguiu espaço pra sala de aula, uma escola, agora ela é indígena, mas o currículo em si, o que veio pra gente ainda não é indígena, e nós tamos nessa luta, isso ainda não tá sendo bom né, não tá sendo bom porque tá sendo imposto pra nós, agente necessita de tê o próprio conhecimento local [...] (Profª Edineide Bernardo Farias).

Os depoimentos acima, pequenos fragmentos de um universo maior da pesquisa apontam um novo gênero de ensinagem e aprendizagem, ou seja, um novo cenário para a escola indígena que aos poucos se vai construindo pautada na interculturalidade buscando conciliar a especificidade de cada realidade com as concepções universais. Nesse processo, os professores procuram compreender aspectos relacionados com a subjetividade, não estão apenas envolvidos com os conteúdos acadêmicos, não tendo olhos para enxergar os alunos, mas os percebem como sujeitos da aprendizagem que pelo falar, silenciar, não prestar atenção, sinalizam quais são as possíveis representações relacionais que explicam suas atitudes frente ao conhecimento. Desta forma, “a escola torna-se um lugar para aprender por meio das relações verticais com os mestres e horizontais com seus pares” (RUBINSTEIN, 2003, p.52).

Neste contexto, os professores indígenas passam a assumir a responsabilidade de ser o sujeito que transita em dois mundos: o do indígena e o do não indígena; desafiando-se a encontrar e manter o equilíbrio deste complexo processo de inter-relação entre as diferentes culturas e interesses. Mediar às bases dos mecanismos da educação indígena como: o tratamento que dedicam às crianças, como as corrigem e o valor da oralidade e do aprender fazendo com a rotina da escola e os seus conteúdos é o grande desafio destes professores.

Sendo assim, compreender o estilo de aprendizagem do aluno é importante compreendê-lo no contexto sociocultural, é útil analisar o funcionamento da instituição escolar nos aspectos que influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem ou contribuem para a construção de sua auto-imagem. Em suma, cada aprendente, dependendo de seu estilo de aprendizagem, reage de modo

diferente ao gênero e estilo de ensinagem.

Os estudos realizados juntos aos Terena, demonstram um estilo de aprendizagem mais voltada para o perceptivo, com enfoque na experiência direta, na percepção dos detalhes, de fatos concretos, no ver, ouvir, tocar e fazer. Esse jeito de aprender e ser representa muito bem a cultura Terena e seu modo de vida, onde os sentidos do saber indígena são um importante referente de memória e identidade comunitária. Sua cosmovisão, seu pensamento e a convivência refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra.

A partir dessa dinâmica relacional sua identidade se enraíza e se prolonga na terra, justificando assim se autodenominarem povo Poké, povo ligado a terra, sendo exímios agricultores. Neste processo, um aspecto significativo do ensinar e aprender indígena corresponde à experiência histórica que dá à vida um sentido dialético transformador da experiência comunitária, fazendo, por exemplo, da resistência, da sabedoria e da paciência uma maneira de interpretar e responder ante a injustiça e a exploração sofrida ao longo dos tempos. Esse estilo de aprender e ser são percebidos atualmente por meio da forma como lidam eficientemente com as emergências e crises, adaptando-se as diversas situações impostas pela sociedade do entorno e garantindo desta forma seu ethos Terena, ou seja, seu estilo moral e estético, sua atitude ante a si mesmo e diante do mundo que a vida reflete (MUNÕZ, 2003).

Considerações Finais

Frente ao exposto, entende-se, portanto, que é nessa relação dinâmica entre ensinante e aprendente que se pode construir a etnoeducação, ou seja, uma educação verdadeiramente indígena. Entretanto, a proposta de uma escola indígena diferenciada apresenta-se ainda como um desafio a ser vencido pelas comunidades indígenas de modo geral.

Neste cenário, a educação escolar, apesar de fazer parte do contexto educacional indígena, é uma construção do não índio e é fundamental assegurar que este espaço seja interessante e significativo para o grupo étnico. É uma provocação a desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos de educação, exigindo um novo pensamento, disponibilidade para experiências de descentramento, deixando de lado as certezas. Segundo Fleuri (2003 p.17), “é uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e oportunidades, uma proposta democrática”.

A educação escolar indígena está delineada na Constituição de 1988, nas leis nacionais e órgãos competentes, porém, de forma muito ampla, percebe-se insuficiências e dificuldades em efetivar o que está previsto como, também, de atender as reais necessidades de cada etnia. Apesar da constituição brasileira e das legislações estaduais reconhecerem os direitos aos povos indígenas, ainda há muito que se fazer na prática em relação a todas as etnias de culturas diferentes. Não basta a lei prever ou garantir a posse dos territórios, de educação, de direitos à saúde, entre outros, mas é preciso ações que concretizem o que é dito e de direito.

No que tange a população Terena, representada neste estudo pelos professores da escola da Aldeia Buriti, constata-se que estão conscientes da necessidade de reconstrução de seu projeto político pedagógico, trabalho este em andamento. Afirmam estarem avançando nesse processo de forma gradual, percebe-se uma maior conscientização e mobilização dos professores e lideranças ao buscar junto às universidades e órgãos públicos, apoio para viabilizar seus projetos.

Destaca-se então nesse contexto, o comprometimento com a comunidade no sentido de acreditarem que é possível a construção de uma escola devidamente alicerçada em pressupostos teóricos consistentes, das várias áreas do conhecimento, quanto conhecimento formal e seus conhecimentos tradicionais,

compreendendo-se como fundi-los apropriadamente para se construir um currículo adequado para a escola indígena. Este sim é o grande desafio para concretizar a etnoeducação.

Mas para que isto aconteça, deve-se chamar atenção para a urgência na formação inicial e continuada dos professores. Neste cenário, os professores desempenham um papel fundamental, através do planejamento e direcionamento de suas ações pedagógicas, trazendo para a sala de aula os saberes tradicionais de seu povo, efetivando seu trabalho vinculado a esta perspectiva. Através de seu trabalho, os professores visam à formação de cidadãos que no seu dia-a-dia compartilharão de um mesmo espaço, com outros diferentes, não permitindo, entretanto, que esta diferença se traduza em desigualdades ou na formação de guetos isolados ou em exclusão social e econômica.

Por este caminho, a educação pode se propor a criar esta ponte entre o indivíduo e a aprendizagem para que o mesmo possa se encontrar com mais dignidade e capacidade no mundo globalizado, desfrutando de seus direitos e deveres como cidadão, superando suas dependências, constituindo-se autor para gerir seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI J. A, GEWANDSZNAJDER F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira,1998.
- BRAND,A. *Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade*. Série-Estudos, Campo Grande-MS, n.12, p.35-43, jul./dez. 2001.
- _____. Os desafios da Interculturalidade e a educação infantil. In: *Rumbo a la Interculturalidad em Educacion*. México: Casa Abierta al Tiempo, 2002.
- BROSTOLIN, M. *El papel da educación en programas de desarrollo local en poblaciones indígenas*. 2005, 384p. (Tese de Doutoramento). Universidade Complutense de Madri, Espanha.
- CARVALHO, I. M. *O povo Terena e a política de educação escolar indígena em MS*. Franca, 2001. Tese de doutoramento. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, campus Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”.
- FAGALI, E. Q. *Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade*. São Paulo: Unidos,2001.
- _____. *A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente da quinta série*. 2001, 250p. (Tese de Doutoramento) São Paulo: PUC.
- FLEURI, R.M. (org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KÜPER, W. *Pedagogia intercultural bilingüe – experiências de la region Andina*. Quito/Equador, 1993.
- MANGOLIM, O. *Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade*. Campo Grande:UCDB, 1999.
- MEILÄ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MEIHY, J.C.S. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- RUBINSTEIN, E. *O estilo de Aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- OLIVEIRA, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

_____. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

VEIGA (Org.). *Escola indígena: identidade, étnica e autonomia*. Campinas, SP: ALB, 2003.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.23, p. 5-15, 2003.