


DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA¹

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.046-012>

Elisângela Leal da Silva Amaral

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

RESUMO

Este trabalho é resultado de um denso contato com a Educação Escolar Indígena (EEI) Terena de boa parte do estado de Mato Grosso do Sul. O contato com professores indígenas Terena, por ocasião da participação da autora na elaboração e efetivação, bem como atuação docente na Pós-Graduação em Língua e Cultura Terena foi a principal motivação para a realização da pesquisa. Em sequência, os anos de moradia na aldeia, em contato direto – por profissão e/ou amizade com professores Terena – propiciou uma longa observação do funcionamento real das escolas, em aldeias. Esta pesquisa é uma parte dos trabalhos iniciados a partir de então. Trata do conhecimento de professores Terena sobre os direitos para a EEI conquistados pelos indígenas e garantidos em documentos oficiais; nesta fase sobre a Resolução 05 de junho de 2012.

Palavras-chave: Sentidos; Ensino; Educação Escolar; Direitos e Professores.

1 INTRODUÇÃO

“O pessoal está se reunindo para mudar essa escola. Estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós”. (Relatório do II Encontro dos Professores Indígenas do AM e de RR, Manaus, 1989 – grifo nosso).

Apesar de 30 anos após o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre, percebe-se que “ver como seria a escola ideal para nós” (idem) ainda é uma lacuna presente em escolas indígenas terena. Diante disso e de muitas outras questões relacionadas a essa, justifica-se a necessidade desta pesquisa. Entre o que se tem e o que se idealiza ter, há uma agravante: a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Nesse sentido, objetivamos observar o que se tem documentado na sociedade brasileira, e o que foi apropriado pela comunidade escolar terena. Buscando resultados que propiciem algum entendimento sobre esses dois elementos, utilizaremos os instrumentos de análise oferecidos pela Análise de Discurso

¹ Texto apresentado para cumprir requisitos na Qualificação fora de área ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP- como resultado de um dos projetos de pesquisa realizado pela autora – Terra Indígena de Buriti. Doutorado concluído em 2024.

Orlandiana - AD, afinal, não cometeremos aqui a ingenuidade de interpretar o material coletado, já que correríamos o risco de sermos afetados por nossa origem “colonizadora”, ou pelo que propõe a educação escolar branca. Apropriarmos de um método de análise científico, nos exime de possíveis afetações e nos permitirá a oportunidade de apresentar resultados confiáveis para o campo da educação escolar indígena.

Nesse sentido, tomaremos discursos de sujeitos professores indígenas terena das duas Escolas da referida Aldeia. Buscaremos identificar, nesses discursos enunciados, efeitos de sentidos que esclareçam a relação entre a prática escolar e a regulação oficial da educação escolar indígena, a partir do que propõe a resolução 5 de 22 de junho de 2012, que se apresenta como registro oficial mais moderno, a partir da Constituição de 88.

Os dois primeiros tópicos discutem a identidade do povo indígena, de forma mais generalizada, no contexto histórico brasileiro e os modos relacionais que, geralmente, regulam as questões entre indígenas e não indígenas, ou seja, o modo como o não indígena usa para definir o “índio” e suas questões. Em seguida traçamos um panorama bastante restrito sobre a dita escola indígena. Depois disso, procuramos apresentar o indígena Terena por meio de pontos que marcam sua configuração histórica e comportamental. Abrimos um espaço destinado ao funcionamento do campo teórico da Análise de Discurso (AD), para, melhor compreensão de nosso dispositivo analítico. Finalmente dirigimo-nos às análises de enunciados recortados dos discursos de sujeitos Professores Indígenas.

Nossa preocupação, enquanto pesquisadores, situa-se em submeter o objeto de análise ao dispositivo de análise, a fim de que o resultado seja terena. E não o que alguns pensam ser terena. Nesse sentido, os discursos coletados serão transcritos sem revisão, permanecendo em sua forma original. Esses discursos, conforme autorizado pela AD, serão subdivididos em grupos de acordo com o que se objetiva pesquisar: a educação escolar indígena específica; diferenciada; intercultural e bilíngue/multilíngue. Quanto aos anexos, são os discursos na íntegra e o questionário usado na coleta de dados.

2 DE QUE(M)EU LHE FALO ASSIM

As questões indígenas tais como identidade, espaço, lutas, educação, avanços, conquistas, etc. têm sido temas de inúmeras pesquisas, entretanto é muito comum observar o quão “brancas” são. Observando várias relações na academia, não é difícil perceber o quanto têm se repetido as atitudes colonizadoras. Os aventureiros portugueses de 1500, nos registros que deixaram, estampavam o quão estranho lhes pareciam os nativos, seus hábitos, suas vestimentas. – ou ausência delas - e suas práticas sociais. A partir desse estranhamento, iniciaram o chamado processo civilizatório, tão interpretado, criticado e reprovado.

A questão que se coloca nesta pesquisa é: até que ponto nós, pesquisadores da modernidade, não incorremos no mesmo “erro”? Ou, para ser mais polida, em que medida não utilizamos das mesmas práticas de 1500? Ao pensar a educação escolar indígena, por exemplo,

Os portugueses consideravam que as instituições e os fundamentos filosóficos do sistema educacional europeu eram “universais”. Ao não encontrarem vestígios dessas instituições nas sociedades indígenas, concluíram que tais sociedades eram carentes de práticas educativas consistentes e, portanto, de concepções pedagógicas que as norteassem, legando esse preconceito etnocêntrico à sociedade brasileira, que o internalizou até os dias atuais. Para eles, não se tratava da oposição de dois sistemas educacionais diferentes, mas do choque entre, de um lado, o sistema universal – obviamente o deles – e, de outro, a ausência de sistema nas sociedades indígenas. Assim, a inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horários, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada. (Freire. 2004, p. 16).

Palavras como “consideravam”, “concluíram” são partes de discursos que apontam para um sujeito dominador, e como tal, tendo a si mesmo reservado o direito de avaliar, julgar, decidir, sobre a vida de “todos” a partir de suas próprias convicções, colocando sua própria sociedade e o que nela há como modelo para qualquer outra.

Lá os portugueses, como nação superior aos “selvagens” encontrados, posicionaram-se diante deles num jogo de projeção esquematizado por Pêcheux (1990, p. 82): “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.”

Assim, temos o “preconceito” herdado de nossos ancestrais europeus - referido por Freire (2004, p. 16) – que, pelo viés da AD, podem ser tomados como “já-ditos”, (Pêcheux, 1990, p. 85), muito utilizados em novas práticas e novas pesquisas. São “interdiscursos” (Orlandi, 2017, p. 20), uma maneira científicizada de dizer que o tratamento ainda dado aos indígenas, hoje, por muitos pesquisadores – e qualquer um de nós está relativamente sujeito a isso – é herança dos portugueses. Porque “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas.” (Orlandi, 2012, p. 32), logo, os efeitos de sentidos produzidos pelas pesquisas acadêmicas, estarão inscritos em dadas "formações discursivas" (Orlandi, 2015, p. 41), que afetam a construção do discurso. Além disso,

Do ponto de vista do discurso, o preconceito é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais, e fortemente mantida por relações imaginárias atravessadas por um poder dizer que apaga (silencia) sentidos e razões da própria maneira de significar. (Orlandi 2012, p. 222).

Nesse sentido, olhar o “índio” hoje, sua identidade, suas perspectivas, seus anseios e seu modo de vida a partir dele, do seu próprio discurso – e não dos discursos ditos sobre ele, parece-nos uma forma mais autêntica de construir este trabalho sobre ele. Assim, antes de lançar julgamentos sobre a educação escolar indígena, optamos por recortar alguns tópicos: “Quem é o sujeito indígena terena de uma Aldeia específica do MS?”; para melhor vislumbrar “Quem é o sujeito professor indígena terena de uma Aldeia específica do MS?”; historicamente posicionados, para então procurarmos conhecer a educação escolar indígena da

Aldeia, buscando compreender os sentidos construídos em relação a essa temática, por meio das ‘condições de produção’ desse modelo de educação.

Ao se lançar um olhar para as questões da Educação Escolar Indígena Terena, ao se fazer uma leitura das ações e das leis direcionadas a essa temática, tem-se alguns sentidos resultantes de interpretações possíveis, entretanto, o que se pretende aqui não se restringe à interpretação, mas avança para o campo da análise de questões relacionadas à realidade em questão, o modo que aponta para a compreensão:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos.[...] Quando se interpreta, já se está preso a um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam escutar outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (Orlandi, 2015, p. 24).

Obviamente, não se pretende em um texto como este “esgotar” essas interrogações, mas “inaugurar”, neste espaço de circulação a que temos tido acesso, uma série de reflexões e apontamentos sobre essa temática, que, paulatinamente, irão sendo retomadas em tempo oportuno.

3 O HISTÓRICO DO SUJEITO INDÍGENA NO BRASIL – OBSTÁCULOS QUE “DESAUTORIZAM” POSSÍVEIS AUTORES, OU FORMAM AUTORES PASSIVOS

É preciso mencionar que um “discurso” em especial, motiva a construção deste texto:

Em Terra à vista (1990), falo da nossa contradição: Submetidos aos desígnios (dever ser) da civilização ocidental, do processo civilizatório – leia-se colonizador – somos seres culturais quando resistimos em nossas diferenças, e para isso perdemos a possibilidade de termos uma história, já que é pela parcela que nos cabe da civilização ocidental que somos contados em uma história (a da colonização, ou seja, a do colonizador). Nessa história, não falamos, somos falados. Não somos seres históricos, mas culturais. Ao apagar a nossa historicidade, borram/barram, no mesmo gesto, o político e o social. (Orlandi, 2009, grifos nossos).

Deslocando as palavras da autora para a temática da Educação Escolar Indígena (EEI), vários aspectos podem ser abordados. Comumente, ao se pensar escola, pensa-se em grade curricular. Ao se falar de conhecimento – neste momento, daquele que se tem como praxe ensinar na escola – tem-se um direcionamento para o conhecimento científico. E a ciência transpõe fronteiras, sejam elas quais forem. Tomando por base, por exemplo, os conhecimentos que são avalizados pelo ENEM: **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** (química, física, biologia, energia e preservação ambiental; **Ciências Humanas e suas Tecnologias** (história, sociologia, geografia e filosofia; **Linguagens e Códigos** (português, literatura, artes, educação física e línguas); **Matemática**, (comparações numéricas, sistemas de medidas, álgebra, interpretação de gráficos e tabelas, etc.), requerem métodos e teorias desenvolvidos e utilizados por diferentes povos e nações, a fim de atender-lhes nos objetivos a que se propõem.

Por esse aspecto, enquanto sociedade em busca do saber, almejamos o avanço da civilização ocidental em todos os níveis de seu desenvolvimento. E, nesse sentido, nós nos abrimos à nossa parcela de herança europeia: a do colonizador - de 1500 ou dos dias atuais. Entretanto, ao assumir essa “genealogia”, perdemos a outra: de povo constituído neste solo denominado Brasil, uma pátria, político-economicamente, não mãe gentil a todos os seus filhos, devido ao fato de que, por muitas vezes, aborta, por esse viés, a existência do negro e muito mais a do “índio”, bem como sua essência, seus saberes.

[...] “Os portugueses descobriram o Brasil”. Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra. “Havia” selvagens arredios que faziam parte da terra e que, “descobertos”, foram o objeto da catequese. São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico “transparente”: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro, através de um “salto”. (Orlandi, 2008, p. 66)

Para Orlandi (2008, p. 66), o indígena vem sendo alvo de um processo de silenciamento, já que “[...] o silenciamento produzido pelo Estado não incide apenas sobre o que o índio, enquanto sujeito, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E, quando digo Estado, digo Estado brasileiro do branco. Estado este que silencia a existência do índio enquanto sua parte e componente da cultura brasileira.”. Partindo dessa(s) realidade(s), além de nós, brasileiros, chamados não indígenas, vivermos o apagamento de um passado – ainda presente – sem construção, sem história, temos entre nós, nessa terra mais garrida, cujos risonhos, lindos campos têm mais flores – embora algumas sejam veementemente impedidas de desabrochar -, os indígenas, “selvagens arredios” (idem), fazendo, ainda hoje, parte deste espaço. E, nesse ponto, faz-se necessária uma indagação: “como o sujeito terena tem reagido a tudo isso?”

Eu fico muito tentada a mencionar aqui o desabafo de um professor indígena, que em uma de nossas discussões profere: “É preciso tirar o lixo de debaixo do tapete!” Sim, é preciso. Mas que lixo é esse? E quais as consequências de expô-lo? E : que efeitos de sentidos estão sendo produzidos ou silenciados aí?

Tratar de questões indígenas não é tarefa fácil. A ideologia do silenciamento se materializa nas mais diversas modalidades. E, em alguma medida, às vezes se apresenta até mesmo como estratégia(s) de sobrevivência. Numa sociedade que escreve a história do outro, dentro de algumas universidades, há quem diga que a educação escolar indígena “já é questão resolvida”. Nesse sentido, é preciso refletir à luz da ciência, da fundamentação.

No seu texto *Colonização, globalização, tradução e autoria científica*, (2009, p. 181- 187), Eni Orlandi coloca algumas questões sobre o saber e a produção científica valorizados, tendo como base a produção científica:

Acontece que, quando esta prática é atravessada pelos efeitos da colonização, ela ganha contornos específicos e produz resultados significativos. Como sabemos, a ocidentalização é declinada na história segundo suas modalidades: colonização, globalização e outras formas que se sustentam em relações de força, de poder, *hierarquizando as posições* ainda que se fale em unidade. (Orlandi, 2009, grifo nosso).

No contexto em questão, a autora coloca que a produção científica valorizada é a internacional, que ela trata como a do “colonizador”. Daqueles que ainda hoje exercem domínio sobre a nação brasileira em suas diversas esferas, inclusive impondo seu saber científico à custa da desvalorização ou detrimento do que se pesquisa e produz no Brasil. A autora ainda acrescenta que

Desse modo, e ao modo da colonização, somos apenas acréscimos, especificidades “culturais” que se juntam à história científica dos países de primeiro mundo com nossos “dados”. De certo modo, somos parte da experiência científica “lá”. Funciona, pois, sempre uma *deixis* discursiva que em sua “essência” (ideologicamente posta), nos separa do “espaço científico”, do “lugar da ciência”. Veremos como, nessas condições, pensando discursivamente, se não há lugar para o sentido não há lugar para o sujeito de ciência “daqui”. (Orlandi, 2009, p. 183)

Deslizando essas considerações para as relações entre “brancos” e “índios”, na sociedade brasileira atual, a situação não só se assemelha, como se agrava ainda mais. Para compreender a dimensão disso, faz-se necessário analisar, pelo menos, aspectos relacionados à identidade do indígena - a que ele tem e a que a sociedade constrói para ele - e a "identidade" da legislação sobre a E E I, num contexto mais amplo.

A constituição brasileira, conforme texto apresentado pela FUNAI, postula algumas prerrogativas, das quais observaremos aqui a parte inicial:

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.[...] é fundamental para o estabelecimento de relações do Estado com povos indígenas que reconheçam e respeitem a autonomia dos povos indígenas e suas formas próprias de organização.

Neste ponto, mais importante que interpretar e\ou analisar o texto, consideramos relevante buscar o que ele significa para o professor indígena, ou seja, conhecer que leitura dele é possível ser feita por esse sujeito.

4 BREVISSIMA ABORDAGEM SOBRE A ESCOLA INDÍGENA

A partir do direito assegurado pela Constituição brasileira, resultado de lutas e conquistas indígenas, a escola surge. Não é propósito deste estudo desenhar o histórico da escola, dada a vastidão de discussões

e informações que se fariam necessárias. Entretanto, também não dá para não tocar minimamente nessa questão.

A partir da perspectiva adotada aqui, resume-se muito bem a problemática nas palavras de D'Angelis e Veiga:

[...] os índios não sabem para que serve uma escola; eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; se quer melhorar ou quer piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem coloca a escola sabe o que quer com a escola. (1997, p 214).

Outro resumo se faz relevante por trazer pontos específicos dos interesses originais da chamada “escola indígena”:

Em 1953, a Unesco publicou o documento *The use of vernacular language in education*, estabelecendo que “the best medium for teaching is the mother tongue of the student”. Dessa forma, os programas iniciais de educação bilíngüe passaram a assumir esse axioma como básico. Posteriormente, em 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovou o Convênio 107, chamando a atenção jurídica internacional para a integração das populações indígenas às sociedades nacionais e a promoção no uso de suas línguas maternas. Atualmente, diversos países latino-americanos ratificaram o Convênio da OIT. Do mesmo modo, as Constituições desses países introduziram artigos referentes às línguas e culturas indo-americanas. Por exemplo, segundo a Constituição do Brasil aprovada em 1988 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)”, Art. 231. No aspecto do ensino, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, Art. 20. Assim, o Brasil conta, hoje em dia, com bases legais para desenvolver uma educação bilíngüe e intercultural. Além da Constituição Federal, há o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto 1.904/96 que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro) – e o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (MEC/SEF/DPEF). (Mori, 2002 p.7)

Essa escola, que surge nesse contexto, vai ganhando forma(s). Sem discutir qual ou quais, usaremos o DOCUMENTO BASE: Segunda Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – II CONEEI, para nos pautar numa forma mais generalizada, mais global. O documento relata (p. 4) que “Em 2009, vinte e um anos após a promulgação da Constituição, o Ministério da Educação (MEC) realizou a I CONEEI, organizada em três etapas: (1) Comunidades Educativas; (2) Regionais e (3) Nacional.”. Relata ainda ter havido participação de 50.000 educadores indígenas e não indígenas. Totalizaram-se 1.836 Conferências nas Comunidades Educativas; 18 Conferências Regionais; tendo ocorrido a etapa nacional em 2009, Luziânia – GO com participação de 210 povos indígenas. Na página 5, diz-se que o evento configurou-se um marco histórico onde “pela primeira vez o Estado brasileiro assumiu a posição de considerar os povos indígenas como sujeitos protagonistas das decisões políticas que incidem na condução de seus sistemas educativos.” Foi considerado ainda um “termômetro” em que se mediria “a educação escolar oferecida aos povos indígenas OU praticada por eles.” (grifo nosso). Dos resultados, mencionarei apenas a proposição de

destaque: um Sistema Próprio de educação Escolar Indígena, defendido nas 18 Conferências Regionais, cujo número de pedidos nas 1.836 Conferências em Comunidades não foi especificado ali.

O documento menciona o Censo escolar de 2015, indicando a presença de 3.085 escolas indígenas no Brasil, sendo 273 (9%) na Região Centro Oeste, com um *déficit* de 30% de prédios próprios para funcionamento. Totaliza ainda 285.303 alunos matriculados para 17.707 professores. Também não abordaremos aqui outros problemas infraestruturais envolvendo o abastecimento de água e o esgoto.

São pautas do II CONEEI, 2017 cinco eixos: I – Organização e Gestão da EEI; II – Práticas Pedagógicas Diferenciadas na EEI; III - Formação e Valorização dos Professores Indígenas; IV – política de Atendimento à EEI; V – Ensino Superior e povos Indígenas.

Como já foi dito, objetiva-se com este tópico apenas configurar as condições de origem e de existência da dita “Escola Indígena”. Dois pontos, porém, podem ser destacados: há dois lados nesse espaço; MEC e CONNEI; a Educação Escolar Indígena ainda tem sua instância maior sob o domínio do não indígena.

5 BREVE ABORDAGEM SOBRE O POVO TERENA

Saber a origem dos povos é muito difícil. Em geral, cada povo cria mitos e lendas para explicar sua origem. O mito sobre como os Terena foram criados pode ser contado de várias maneiras. As diferenças entre as versões narradas estão ligadas ao momento e à situação vivida pelo povo quando contam essa parte da sua história. (Bittencourt & *Ladeira*, 200, p. 22)

Originários dos povos Guaná (Layana, Kinikinao e Exoaladi), após atravessarem o rio Paraguai, permaneceram na região de Miranda – MS. “A saída dos Terena da região do Êxiva foi um marco histórico que nos é repassado oralmente pelos nossos anciãos’ (Lindomar, 2012. p. 27). Hábeis agricultores, na Guerra do Paraguai, foram grandes aliados do exército brasileiro, fornecendo-lhes também alimentos. Acreditaram nas promessas de terem resguardados seus territórios.

Em seguida, um acontecimento importante afetaria a vida dos Terena, a Guerra do Paraguai. O momento mais significativo da vida dos Terena foi a Guerra do Paraguai (1864-1870). Esta guerra, na qual participaram muitos países - Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai - envolveu também os escravos de origem africana e povos indígenas habitantes das regiões próximas ao rio Paraguai. Os Terena e Guaicuru aliaram-se aos brasileiros e lutaram para preservar seu território. Após a Guerra do Paraguai, muitas mudanças aconteceram na região e, para os Terena, ela significou a perda da maior parte do seu território, que passou a ser disputado pelos proprietários de terras brancas, que chegavam cada vez mais para plantar e criar gado. (Bittencourt & *Ladeira*, 200, p. 26)

Entretanto, segundo o pesquisador Terena Antônio Carlos Seizer: “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” (Seizer da Silva, 2009. p. 23)

Assim que, em vez de terem as terras resguardadas a realidade foi outra:

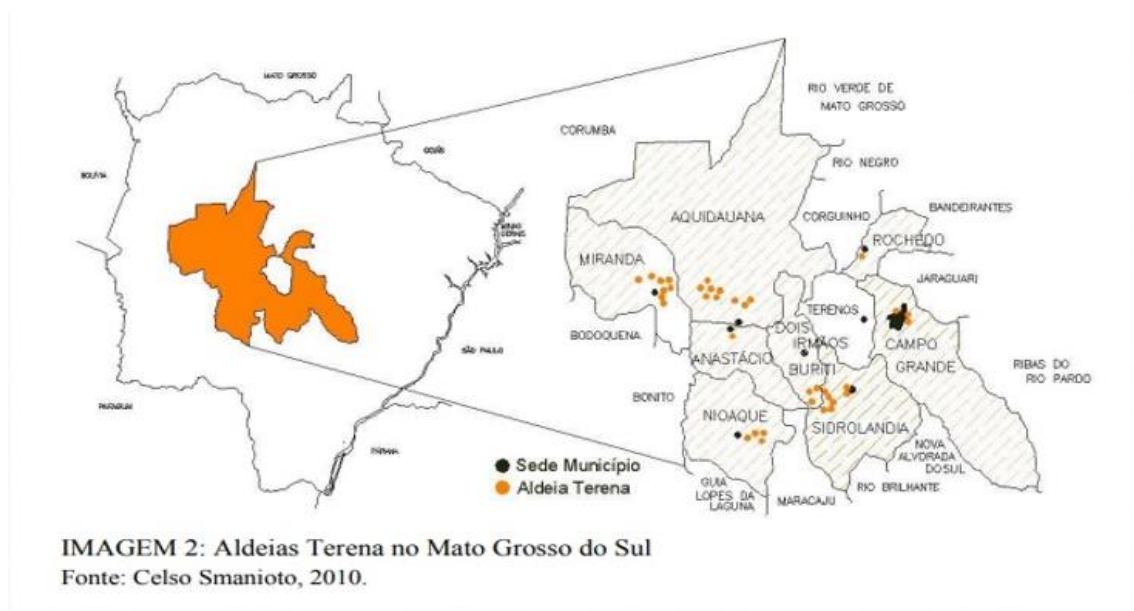
Entre os anos de 1904/1905 foram demarcadas as quatro primeiras áreas para os Terena, no então Estado de Mato Grosso, pelo Marechal Rondon. Essas áreas estavam localizadas, na época, no município de Miranda. São elas: Bananal, Cachoeirinha, Ipegue e Lalima. Conferindo os manuscritos de Rondon acerca dessas demarcações, percebe-se que, em todas essas áreas, houve invasões sucessivas, com diminuição do Patrimônio da União de usufruto das comunidades indígenas em cada reavivitação realizada. (Cardoso, 2004, p. 17)

Antes do efetivo contato com os soldados brasileiros, na Guerra do Paraguai, os Terena mantinham seus costumes e tradições. Povo harmonioso entre si e com os não indígenas por eles denominados *purútuye*. Tendo seus costumes transformados pela convivência com o não indígena, ainda receberam o apelido ofensivo “Bugre”, repudiado por eles.

Na era do militar Rondon, que era filho de terena, tiveram algumas de suas terras delimitadas. Resistentes, há décadas lutam por sua autonomia, seja pelo estudo, seja pela ocupação de cargos em diversos segmentos da sociedade. Hoje, também se organizam em cidades nas chamadas “Aldeias Urbanas”.

Entretanto muitos deles lutam para melhorar sua qualidade de vida mantendo o que resta de suas estruturas dentro das aldeias, ou, “nas bases”, como dizem, procurando reconstruir sua própria organização social e sua identidade, vivendo com suas famílias.

Mapa das aldeias terena na atualidade:



Segundo o pesquisador terena Reginaldo:

Atualmente, os Terena se organizam em dois tipos de lideranças: a tradicional, formada pelo cacique e seus membros eleitos pela comunidade por meio do voto direto e aberto; e as lideranças políticas partidárias, que fazem parte da base política da prefeitura municipal ou governo estadual. (Reginaldo, 2019, p. 20.)

Além dessa organização clivada entre as sociedades interna e externa, eles se organizam em suas bases buscando fortalecimento na união com seus próprios pares, conforme explica Reginaldo:

[...] os Terena do Estado de Mato Grosso do Sul, que se organizaram para resistir ao modelo vigente, criaram “A Grande Assembleia Terena” (HanaitiHo'únevoTêrenoe), por meio da qual são discutidos todos e quaisquer direitos relacionados a eles, em todos os seguimentos (educação, saúde, questões de terra e territórios, etc.) (Reginaldo. 2019, p. 20.)

Hoje somam aproximadamente 25. 000 *terenoé*, em sua maioria no Estado de Mato Grosso do Sul.

6 DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

(DEED 0103) [...] do meu ponto de vista, **diferenciada**, ela já abrangeria todos os níveis de conhecimento, né?

Citamos esse enunciado apenas para marcar o efeito de sentido de reforçar o que foi analisado anteriormente. Mantém-se a configuração do enunciado (EEE0101), logo os efeitos de sentido produzidos ficam reafirmados por ele.

(DEED 0104) Então, eu acho que sim. **Diferenciada?** Ée.. porque nós temos aí um currículo que abrangeee, éee, a língua portuguesa e aí o terena. Aa.. eu acredito queee ... nessa questão há, há sim. No meu ponto de vista.

O sujeito, ilusoriamente, posicionar-se por meio do uso do marcador de pessoa explícito”, e parecer apropriar-se do que diz, por meio do uso de “acho”, esse enunciado é um exemplo de “discursos francamente *disponíveis*”. Continua havendo o uso da forma futuro do pretérito, marcando a não existência de uma educação escolar diferenciada. O sujeito discursa posicionando-se, novamente como seu próprio outro, porém logo é posicionado no “discurso francamente disponível”. Diz o que tem de dizer, após um “Ée.. relutante em sair. Ocorre alguns intercalamentos de expressões titubantes – “Ée.. /abrangeee, éee/ Aa.. / queee – e apresenta a causa para a existência da educação diferenciada: “porque nós temos aí um currículo”. Novamente salta uma luta entre um sujeito “relutante” ou “resistente” ante um tema, fazendo uso de um discurso suspenso, que salta da margem vindo à baila, e outro que se apropria de um discurso

disponível, autorizado, emprestado. Em “Aa.. eu acredito queee ... nessa questão há, há sim. No meu ponto de vista.” Ele “se diz” intercaladamente novamente: mesmo após ter dito um “sim” disponibilizado, salta uma marca de uma espécie de individuação pressionada por uma dada força, efeito do uso de “eu acredito”; novo titubeamento e a contradição saltada pelo uso de “nessa questão”. Ou seja, a causa, a prova para a existência da educação diferenciada, efeito de sentido que constituía um sujeito interpelado por uma dada força, passa a ser reduzida, restringida, pelo uso de “nessa questão”, escapando aí um efeito de sentido que traz consigo um sujeito dividido entre o “dever dizer” e a resistência a isso. Posições sujeitos reafirmadas por “há, há sim”, num esforço marcado pela tripla afirmação de algo que ele ou o seu outro acabara de negar.

(DEED 0105) Diferenciada é quando a ahaa própria escola, ela cria um currículo, quando ela cria uma organização didática eee isso se torna uma escola diferenciada.

O uso de “isso”: “currículo” e “organização didática”; ao modelo do que acontece em (DEED 0104), inscrevendo-se no espaço do “discurso disponível”.

(DEED 0106) (Educação Escolar Diferenciada) No momento ainda não. Eu não considero que aa educação escolar indígena ainda ela é diferenciada. Porque tem muitas coisas ainda ée que estão em andamento. Eeee, por estar em andamento, inda ela não é diferenciada e outra coisa é porque muitas vezes aa, a educação, pra ela ser diferenciada, não é só deixar de do, ée o currículo, por exemplo o currículo hoje que está, que vem por parte da secretaria. Mas pra mim umaa éee educação diferenciada é quando elaaa engloba é todas as, todas as áreas, ou seja, elaa vincula, não somente naa, específico na língua, mas também que elaa, ela ali, ela faz umaa éheee – como é que eu posso dizer? (pausa) - na-não é mistura a palavra, mas é mais ou menos uma coisa assim, né?, que elaaa éeee não deixa só praa, pra língua, né?, pra língua materna, mas que ela acha uma maneira ali de englobar todas as disciplinas.

O enunciado anterior, apesar de ainda marcado por algumas titubeações, constitui, por seus efeitos de sentido a identidade de um sujeito “resistente”. Porém, ao resistir, ele traz a presença do “discurso francamente disponível” pela negação: “não é só deixar de do, ée o currículo, por exemplo o currículo hoje que está, que vem por parte da secretaria.” E na construção dessa negação, pelo simbólico, pela falha, pelo equívoco e pela interpretação da exterioridade constitutiva e da historicidade discursiva do discurso formulado, saltam dois efeitos de sentido reveladores: 1- “o currículo hoje que está” – e aqui temos uma mostra da inscrição do sujeito na língua, do linguístico abstrato sendo aliado à materialidade da língua: O currículo – elemento do qual se traz informações, permanece hoje – marcador temporal que posiciona essa realidade antiga no agora, na atualidade – está – verbo de sentido completo, pelo abandono da construção pelo sujeito resistente; - o que permite o efeito de sentido de permanência, pela historicidade: como sempre foi - mas que, também, olhado nesse contexto pode ligar a algo que o sujeito omite aí, porém, conclui: está [posto]. Então tem-se que a educação escolar indígena diferenciada não é indígena e não é diferenciada.

Nesse enunciado, marcado pela resistência, encontrou-se uma outra forma para concluir a afirmação: “que vem por parte da secretaria”. Linguisticamente, vir por parte da Secretaria de Educação é a característica do currículo até então, definidor da educação escolar indígena diferenciada. Historicamente, é a marca do controle do “colonizador” sobre o indígena.

(DEED 0107) É, por exemplo, essa, essa educação diferenciada, elaa, como eu disse agorinha, ela abrangee vá, vária, várias áreas, né?, por exemplo, a etnomatemática, né?, vou citar um exemplo da etnomatemática, ela pode ali, ao mesmo tempo, trabalhar o currículo que é posto, né?, e, ao mesmo tempo, ela pode criar o próprio, né?, então, mais ou menos nesse sentido. Isso que não tem (na escola onde trabalha). (...)

A construção “vá, vária, várias áreas” marcada por uma espécie de gradação faz saltar o esforço do romper com o conceito disponível da presença de uma só área denotando o diferencial. Entretanto o peso do posto retorna: “vou citar um exemplo da etnomatemática, ela pode ali, trabalhar o currículo que é posto [...] e, ao mesmo tempo, ela pode criar o próprio” – “ao mesmo tempo”: eis aí a fronteira estabelecida, o ponto do conflito, da contradição do sujeito professor indígena terena da Aldeia: posicionar-se entre o que “deve ser” e o que “quer ser”. “né?”: busca tripla, insistente, de confirmação do que é discursado, busca por algo que apoie esse posicionamento.

(DEED 0108) Diferenciada, olha, pelos, pelo que eu pesquisei e pelo que, antes, quando eu estudava, ahaa os professores falavam muito “escola diferenciada”

Se “o que digo me diz”, em “meu” contexto amplo, nessa historicidade, o silêncio me protege. Esse enunciado constrói um sujeito que não se assujeita, mas não resiste; numa espécie de silenciamento da resistência, ele é constituído pela busca do discurso autorizado, ou disponível; entretanto anuncia que, ao dizer, não é ele quem diz.

(DEED 0109) “E trazer pra realidade os conhecimentos locais, eu acho que é uma, assim, tentar colocar, na sala de aula, os conhecimentos locais, e fazer com que, através desses conhecimentos, você possa descobrir, né, o mundo, através, por meio desses conhecimentos, éee, ver que outras realidades, éee, são iguais os seus conhecimentos”.

Em “E trazer pra realidade os conhecimentos locais” saltam efeitos de sentido identificadores de um sujeito resistente, denunciante: existe uma “realidade”, e dela não tem feito parte “os conhecimentos locais”. Nesse contexto cuja temática do discurso é a educação diferenciada, salta ainda o efeito de sentido de haver uma realidade se opondo aos conhecimentos indígenas. Essa realidade é o que se vivencia na escola indígena: o que está sendo denominado de realidade é a escola, que se situa dentro da aldeia. Concomitantemente, “os conhecimentos locais” também se situam dentro da aldeia, porém não são a

“realidade”. Logo, dentro da aldeia indígena, a realidade não é indígena! Então há duas forças, e uma força que não é indígena tem dominado a força indígena.

Já em “E trazer pra realidade os conhecimentos locais” adicionado a “eu acho que é uma, assim, tentar colocar, na sala de aula, os conhecimentos locais” identifica-se o sujeito resistente, apropriando-se do recurso linguístico do uso do infinitivo como imperativo, ele se inscreve na língua convocando outros para “trazer os conhecimentos” e “tentar colocar na sala de aula”. Entretanto o uso de “tentar” produz o efeito de sentido de uma força oposta pronta a combater essa prática, na escola situada dentro da aldeia sob a égide de uma constituição que declara a existência de educação escolar indígena diferenciada, desde 1988.

(DEED 0110) mas, então, se nós fôssemos pesquisar a fundo, descobrir muitas riquezas, acho que teríamos essa escola diferenciada, e a nossa cultura estudar a fundo. E descobrir, e descobriríamos isso. Mas, assim, hoje acho que é fragmentada essa, o conceito de escola diferenciada.

O uso de “mas” produz efeito de sentido de algo que vem se sobrepor à situação anterior. “então” iniciando uma conclusão que é interrompida por um novo fator: “se nós fôssemos pesquisar a fundo”, apresenta uma condição para a existência da educação diferenciada. O que produz efeitos de sentidos de algo ainda não identificado, não praticado e carente de ser “descoberto” - agora pelo indígena – o que, apesar de esquecido, de escondido, sua memória, de algum modo, reconhece como “riquezas”.

Após esse intercalamento para a apresentação da condição mencionada, é retomada a conclusão trazida nesse enunciado: “então acho acho que teríamos essa escola diferenciada”, reforçando a possibilidade de se ter, negando sua existência.

(DEEE0111) “Se existe... eu não posso falar que não existe, né?, mas pelo menos a ideia, na ideia de alguns professores, é fazer com que a escola, ela seja diferenciado, né? No sentido de ser bilíngue, é, praticar a cultura, e... eu creio que seja isso.”

Em “ eu não posso falar que não existe, né?” o posicionamento do sujeito frente a um outro repete a modalidade de discurso autorizado; ilusoriamente mantendo-se obediente, rebela-se pela própria tentativa de negar a realidade, de assujeitar-se a um discurso permitido a ele. E se fortalece em sua resistência com o enunciado depois da conjunção adversativa “pelo menos a ideia, na ideia de alguns professores, é fazer com que a escola, ela seja diferenciado”. E, novamente, pode-se perceber um clive no sujeito indígena que, ‘de posse de um discurso autorizado’, não o nega explicitamente, mas ao dizê-lo, posiciona-se em um dizer de que se apropria como o seu, na ilusão de tê-lo criado apoiando-se em suas observações.

(DEED 0112) “acho que a palavra já fala, “diferenciada”: você trabalha uma coisa diferente. Diferente do que? Diferente doo, do que vem do governo pra nós. Como eu disse anteriormente, não que você vai deixar de fazer, mas você diferenciar de acordo com o que é a realidade dos nossos alunos”

Em “acho” o discurso que identificaria o sujeito ecoa ante a sua ocultação pelo uso da forma elíptica e num “sentido pronto” da palavra “diferenciada”, produzindo um sentido de esconder-se no próprio discurso. Na sequência, é retomada a divisão do sujeito com um outro em si mesmo, com o qual dialoga, num jogo de pergunta e resposta por meio do qual a ideologia salta, mesmo após aparente titubear - dooo - : diferente do que o governo envia. A metáfora em questão desloca um sentido da palavra na lei “educação diferenciada” para uma história de libertação do domínio imposto pelo governo. Amparado pelo trabalho entre paráfrase e polissemia, o discurso produz o deslocamento, também, da posição de sujeito colonizado a sujeito autônomo, resistente, terena. Como quem bate e esconde a mão, entre os saltos de uma posição a outra, ele retoma sua posição autorizada por “Como eu disse anteriormente, não que você vai deixar de fazer, mas você diferenciar de acordo com o que é a realidade dos nossos alunos”. Em “não que você vai deixar de fazer” retorna ao discurso autorizado, disponível, entretanto o equívoco da língua o auxilia em sua resistência velada, semi-aparente em seus *flashes*. Assim, o uso de “realidade de nossos alunos” permite-lhe, parafrástico-polissemicamente, jogar em seu clive: é o sujeito do discurso autorizado, posicionando-se na temática sobre educação escolar; porém também é o sujeito do discurso de resistência, que negou aquilo “que vem do governo pra nós”.

(DEED 0113) Sim. Está tendo educação diferenciada até mesmo por causa de, como eu te falei, né?, a língua terena em si a gente tá trabalhando, mas, pra ser diferenciada, não precisa ser, não é só preciso estar ali, no papel. Tem que acontecer na prática, a educação diferenciada. Como eu disse anteriormente, eu procuro trabalhar o máximo, sugar o máximo de mim mesmo pra poder tar ensinando a cultura pros nossos alunos, né? E os professores em si também trabalham isso, mas acredito que, pra ser diferenciada, é possível fazer mais do que a gente já está fazendo.

Discurso fortemente marcado pela contradição, produzindo um efeito de sentido, que não vai contra o que tem sido analisado até aqui, mas de intensificação dos sentidos produzidos. Em “Tem que acontecer na prática, a educação diferenciada”, deslocando-se os sentidos produzidos pelo uso conjunto das formas verbais grifadas, é produzido um sentido imperativo de vir a existir a educação diferenciada.

(DEED 0114) Uma educação escolar diferenciada é uma educação que, éee, até o próprio nome diz, é diferente, né? Onde você aplica não só aquele modo tradicional, mas sim de uma forma, de outra maneira, de uma outra forma diferenciada. Com seu próprio jeito, né? Às vezes o aluno fica só naquele mesmice de quadro, lousa, lousa e sala de aula, então uma educação diferenciada, ela proporciona a você é, “desvivenciar”, né? É, somente em sala de aula, aprender somente em sala de aula, mas sim, é, aprender de uma outra maneira, uma outra maneira diferente, uma outra maneira que possa contribuir na educação de ensino, né? Isso é o que eu entendo sobre educação diferenciada.

Eis aí o real da língua, o equívoco, a não transparência traindo o sujeito adâmico que acredita estar na origem do dizer, esquecimento número 1, aliado ao esquecimento número 2, crendo eu tinha de dizer assim: “desvivenciar”. Qual tem sido a “rotina vivenciada” nesse prisma de saberes ou de dever saber? Pois

bem, o discurso identifica um sujeito resistente, denunciador, produzindo um efeito de sentido de atestado para algo que, na prática, na vivência, não há. A oposição ao que se tem vivenciado, seria a educação diferenciada, em sua forma ou etimologia, inventada pelo deslocamento de sentido da palavra utilizada, que se acabou de dizer, mas que não existe na língua usada.

(DEED 0115) Sim. Sim, uma educação diferenciada. / Onde há por lei que temos que ter uma educação diferenciada e eu como indígena ée observo essas, essas, essa linha de pensamento, né?: temos que ter uma educação diferenciada. E, no meu ponto de vista, no que mais abrange, é a questão do, da educação da língua terena, do ensino de língua terena. É, já observei professores, professoras, emm, em, em trabalhar uma educação que fosse, assim, contribuir pra, pra um método de ensino de língua terena, porque o que mais dificulta o tra, o que mais peca numa educação diferenciada, numa escola indígena, são materiais específico pra língua terena. E eu acho que, isso, é, faz com que o professor de língua terena, é, procure meios, métodos, pra que você possa estar trabalhando uma educação diferenciada. Assim, mais voltada e que possa contribuir mais pro ensino. Eu acho que a língua terena é uma educação diferenciada, né?, tanto como a “Questões indígenas”, aa, o ensino de questões indígenas, né?, abrange nisso.

Esse discurso, em sua superfície linguística, inicia-se afirmando e reafirmando a existência da educação escolar indígena diferenciada. Então ampara-se num discurso de autoridade – ou autorizado: a lei. Na sequência, o sujeito é apresentado como indígena. E posicionado como tal, o enunciado que se segue a essa identificação passa a ter uma sequência de titubeamentos. Isso produz um efeito de sentido de novamente se clivar entre o discurso autorizado e o discurso de resistência. Novamente o “temos que ter uma educação diferenciada”, repetindo-se o efeito imperativo. A novidade que vai surgir aí fica relacionada à questão do material diferenciado e novamente menciona-se o currículo: Língua Terena e Questões Indígenas.

(DEED 0116) Ah, eu penso que a (educação) escolar indígena, primeiro que o, os povos indígenas do Brasil eles já saiu dessa utopia de, da década de 60, 70, quando, a maioria dessas liderança, na verdade, já morreram, que batalhava, que um dia chegasse no Brasil a tal de educação escolar indígena diferenciada. Só que, isso nós conseguimos, isso as comunidades indígenas já têm. Esse é um dos privilégio, agora, fazer ela funcionar de, como tem de funcionar, ela tá difícil, mas num tá... nunca é tarde.

Nessa formação discursiva identifica-se um sujeito-indígena-resistente, historicamente posicionado na historicidade da questão. O uso de expressões como “utopia”; “a tal” produzem o efeito de sentido da distância que havia entre os povos indígenas e essa educação diferenciada. A não transparência da língua, remete aí a um processo histórico-social, no qual de demarca em “primeiro” ponto no discurso, a saída dele, ou o abandono. Num movimento metafórico, em que a “utopia” não é “abalada”, mas há uma saída dela. Segue-se a isso a materialidade de um passado de luta travada por lideranças indígenas, silencia-se o como, mas a história materializa-se em “morreram”, “na verdade”: essa verdade marcada nesse discurso, opondo-se a outros “sem verdade”. Em “que batalhava”, o sujeito assujeitado à língua, faz uso de um adjetivo

oracional caracterizador de “lideranças”. Deslizando-se os sentidos metaforicamente pelo uso de “batalhas”, vem à baila um campo de confronto entre, pelo menos, dois lados/grupos opostos: indígenas e não indígenas (indígenas e colonizadores – ainda que modernos); uma batalha se dá com confrontos, embates, disputas por poder; uso de “armas” (armas de fogo, e outros objetos; limitações; leis; intimidações; entre outras e a própria língua – usando-se a língua portuguesa da “nação brasileira oficial” em detrimento das línguas indígenas, das diversas outras “nações brasileiras” silenciadas, apagadas, não oficializadas e negadas. Afinal, analisando-se os contextos amplo e restrito, em que pé se davam as discussões entre níveis tão desiguais de domínio de língua portuguesa? Em que pé se davam as finalizações de cada etapa nesse mesmo viés?

Em “isso nós conseguimos, isso as comunidades indígenas já têm” finda-se uma etapa, efeito de sentido produzido por “conseguimos” “temos”. Ocorre o uso de um divisor temporal entre o passado e o presente: “agora”; saltando um efeito de contradição entre o dito e o praticado, entre a lei conquistada e assegurada e a prática da educação. “fazer ela funcionar de, como tem de funcionar”: efeito de sentido: ela ainda não funciona. A educação escolar indígena diferenciada, retomada em “ela” tá “difícil”. Por deslizamento de sentido, algo difícil não é algo que não se tenta, mas algo que para vir a ser encontra dificuldades (Que dificuldades?). Opondo-se aos obstáculos para tal prática tem-se: “mas num tá... nunca é tarde”, produzindo-se um efeito de continuidade da busca por, da esperança de, ainda que o real hoje seja a não concretude e a(s) dificuldade(s) para.

(DEEE0117) Então nunca nós vamos alcançar a educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, se nós professores não se qualificar, buscando os novos conhecimentos, especializações, ée, mestrado, um doutorado, ee, isso eu acho que tem que partir também dum consenso, do próprio professor

Introduzido por um elemento de conclusão, o enunciado ainda traz uma condição para a implementação da EEID marcada pelo uso de “se”. Nesse discurso social, há uma formação discursiva de resistência e luta pela autonomia/autoria firmada em “qualificar” – qualificação por titulação. Efeito de sentido de apropriação das “armas” institucionalizadas e utilizadas pelos não indígenas, cuja posse pode garantir a eles, professores indígenas a construção que almejam.

7 DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL

(DEEI 0118) uma educação intercultural naa, dentro dos povos terena? Ah, uma educação intercultural para mim seria... você trazer a cultura pra dentro, né?

À semelhança de EEIE0101, O uso da forma “seria” desloca de outros discursos o sentido de dependência de um fato anterior a essa possibilidade de realização; possibilidade ainda não realizada.

(DEEI 0119) É, eu percebo que a gente precisa fomentar isso, né? E não só num, vamo pegar aí, no dia 19 de abril, né? Que é muitaa. Então nós precisamos buscar nossa história que é milenar. Eeee, nós temos conhecimento superficial, né? Mas se nós for mais a fundo, né? Com certeza que nós vamos trazer muito mais, né?,

Novamente, os efeitos de sentido de trazer à existência, visto que não há.

(DEEI 0120) Então eu acho que nós temo muita coisa pra ser levantada na, dentro do, da história de um povo. E esse conhecimento, elaa precisa ser. Mas como, né? Será que só nós, que somos professores que temos que envolver nisso?

Além de marcas já comentadas anteriormente, em “só nós, que somos professores”, o realce demarcado na forma “só” traz à baila, nesse discurso social com características de suspenso, um “apenas”, “grupo restrito”, cuja força não totaliza a força necessária ao funcionamento de um dado modelo de educação.

8 DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE/MULTILÍNGUE

(DEEB 0121) uma educação escolar bilíngue, seriaa, você comunicar em duas língua. No casoo, a nossa escola, ée, dizem que é bilíngue, né?, mas que na minha opinião.. ela não é bilíngue. Pelo fato dee são poucas as pessoas que falam a língua materna, entendeu? Hoje é usado mais o português. Então, pra mim, éee, teria que ter as duas, né? Teria que ser a língua terena, todos os alunos e professores comunicando e também com outra língua nacional que é o português. Então onde temos aí essa questão que se fala que a língua materna, que é a primeira língua, e língua portuguesa que é a segunda. E eu percebo que seria uma escola dessa forma, aonde essas duas língua estariam bem afinada dentro duma comunidade ou até mesmo dentro da escola.

O uso de “seriaa”, novamente desloca de outros discursos o sentido de dependência de um fato anterior a essa possibilidade de realização; possibilidade ainda não realizada.

O enunciado “dizem que é bilíngue” inscreve-se num processo parafrástico que ancora o esquecimento número dois, no qual o sujeito se ilude acreditando ter escolhido essa maneira de dizer. Assim, ao escolher a forma “dizem” inscreve-se na língua indeterminando o sujeito. Assujeitando-se, afasta de sua formulação a proximidade ou a participação em atestar que a educação escolar na aldeia seja bilíngue. Entretanto, remete a “autoria” daquele já dito, um interdiscurso existente, porém afastado pelo anonimato do sujeito que lá o disse.

Ao passo que em “minha opinião”, posicionado como origem do dizer, se apropria, demarcado pelo possessivo de primeira pessoa, do discurso de negação da existência de educação escolar bilíngue na referida escola.

(DEEB 0122) Bilíngue, bilíngue é, no meu caso, eu me considero como bilíngue, né?, eu se.. sou fluente na língua terena, né?

O assujeitamento à língua, o uso do discurso francamente disponível, demarcado 5 vezes pelo uso de primeira pessoa, projeta um sujeito que se identificou com tal formulação, apropriando-se dela, posicionado como autor do dizer.

(DEEB 0123) Então eu penso que, como se trata da escola bilíngue, a escola de/da Aldeia de, ela deixa, éee, não digo a desejar, mas eu penso que ela tá aí, pra funcionar, mas ela não tá alcançando seu objetivo, tanto é que a língua portuguesa, por exemplo, ela é a primeira língua. Vamos supor: numa carga horária de 4H para língua portuguesa, éee, nós temos aí a língua materna: uma aula, por exemplo. Então ela tá desporeio. Então eu penso queee ela tem muito pra avançar, nessas questões. Então na escola, a escola bilíngue, na Escola Ndeti, ela é uma, ela tá tipo ímpar. Ela tá atrás ainda do que é pra acontecer. Agora, eu penso que, eu não sei, porque a legislação tá aí. Ela ampara tudo isso. Nós temos a resolução 05, temos aaa do, a própria Constituição mesmo. Nós temos lá/lá ooo, a, a LDB; mas elaa, eu não sei o que tá acontecendo pra isso funcionar com bilíngue. Porque professores temos... éee, eu penso que essa parte aí é de professores mesmo. Principalmente da coordenação colocar, fazer fun/funcionar, porqueee ela tá desporeio.

Em (DEEB 0123), repete-se a constituição do enunciado (DEEB 0122) no entanto, salta também o que chamei anteriormente de sujeito clivado entre o discurso autorizado, disponível e o discurso apropriado, projetando relances de um sujeito que diz o que deve dizer em oposição com um sujeito resistente: “ela deixa, éee, não digo a desejar, mas eu penso que ela tá aí, pra funcionar, mas ela não tá alcançando seu objetivo”. Ele deve dizer que ‘ela não deixa a desejar’, titubia (éee) resistindo; em sequência vem à baila a apropriação de outra formulação, demarcada pelo uso da primeira pessoa e por uma necessidade de dizer “penso”, ilusoriamente, marcando a resistência e a apropriação de algo que estava à margem. O conflito entre esses dois posicionamentos fica demarcado pela repetição de “mas”, metaforizando o efeito de contradição e de maior peso no que se diz após essa forma, efetivando-se a negação, um salto: “ela [a EEB/escola] não tá alcançando seu objetivo”

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou entender o sensível, o corpo, visando compreender o sentido deste laço que nos une mesmo em situações totalmente adversas e que fazem com que um sujeito mesmo massacrado faz ainda eco na história e no simbólico, não deixando de ser um sujeito social. (Orlandi, 2006, p.7)

Reiterando que esse corpus foi analisado sob o referencial teórico da AD orlandiana, não se pode não reiterar também as questões históricas do sujeito indígena terena como contexto amplo a ser considerado. Nesse sentido, em face da não transparência da linguagem tem-se como uma das tantas condições de produção os mais de 500 anos de resistência dessa nação silenciada pela nação brasileira oficial que lhe envolveu. Logo, se pensarmos o silêncio fundante do discurso, é possível pensar ainda nas formas que surgem na/para formulação do discurso, dentro de diversas formações discursivas de um povo invadido, reprimido, perseguido, massacrado e [sob]revivente.

Os terena de hoje, parte dos chamados povos indígenas que restaram e se reorganizaram, detêm uma identidade atual, porém nunca dissociada daquela das nações indígenas “colonizadas”. O passado histórico de um povo é parte de sua identificação para si e para o outro. O jogo de poder continua latente, demarcado no jogo da projeção social imperando no EU e no OUTRO; no QUEM SOU EU PARA LHE FALAR ASSIM; no QUEM É O OUTRO PARA QUE EU LHE FALE ASSIM e no QUE EU LHE FALO ASSIM. Os ditos que foram ditos em outros lugares, muitas vezes foram ditos em confrontos de sangue, de abuso, de desapropriação, de extermínio. Os interdiscursos nunca me refletiram tanto a precaução, a proteção, tanto que muitas vezes, encaminharam-se os tópicos a outros direcionamentos.

Para responder, o sujeito terena contemporâneo, que para nós só “parafrasticamente” o pode ser este, usaria mesmo a metáfora da ema, da qual ele próprio se apropria em sua Kipae, como pesquisadora, não me vejo com direito de fazer além disso. Assim, ele continuará sendo.

Se a pergunta original desta pesquisa era “O que é uma educação escolar específica; diferenciada; intercultural; bilíngue?”, os discursos analisados comprovaram os efeitos de sentidos das fronteiras invisíveis que separam brasileiros do Brasil, hoje. Encontrei respostas do que não procurava, e confesso que preferia não ter encontrado algumas delas. Eu que sou parte deles e de um chamado outro, que é monstruosamente algoz de seu semelhante. A análise do discurso é uma lente perversa, eficaz para mostrar os sentidos de verdades que nossa sociedade branca (a custo de muito choro) silenciou/ tenta silenciar. Somos descendentes disso.

As análises dos enunciados dos quatro tópicos pesquisados produziram efeitos de sentidos identificadores de três educações escolares indígenas: 1 – aquela que os guerreiros batalharam para ter e que culminaram com os registros legais; 2 - aquela que o Estado brasileiro construiu/constrói; 3- aquela que o sujeito indígena professor terena almeja/constrói por meio de sua resistência.

Sobre 1, educação batalhada, mencionada por um sujeito posicionado como militantes das décadas de 60,70, continha os delineamentos do que os povos, na figura daqueles guerreiros, reivindicavam.

Em relação a dois, trata-se da efetivação de leis e resoluções que declaram os direitos dos indígenas nas questões levantadas nessa pesquisa, mas que se posicionam no lugar de ditar a eles o que fazer. É assim que o Estado decide o que é bom para o indígena e de que ele precisa.

Já o terceiro tipo identifica uma EEI presente no papel, encarada, de um lado, como um presente de grego: metaforicamente, da História deslizam-se efeitos de sentidos de que não devo aceitar presente do colonizador, mesmo que ele agora se chame república; de outro: “quem é ele para que me fale assim?”. A ema em seu passo para frente quer escolher onde pisar, a direção a tomar. Ela quer autonomia e rejeita o selo de D. Manuel. De sua parte, o Estado insiste em configurar para os povos indígenas, logo também para os Terena, o modelo de educação.

O sujeito terena dança o kipae; segura o passo ao usar os discursos de direito, individuado pelo Estado, assumindo um discurso social autorizado, disponível; porém é tomado de saltos que traz à tona discursos outros, com os quais se identifica, do qual se apropria em formações discursivas de resistência.

São discursos furtivos, que identificam muito efemeramente discursos nos quais, ante o Estado, o Terena não é, continua silenciado, agora, por dizeres obrigatórios e jurídicos. Nessas condições de produção, o discurso do sujeito professor terena vem à baila, por meio de um discurso marginalizado por esse Estado, em rompantes. Daí sua identidade clivada, que observamos muitas vezes nas análises.

Tal processo é retardador: tem retardado o avanço na EEI da Aldeia que ainda não é plenamente específica, nem diferenciada, nem intercultural, nem comunitária para o sujeito terena resistente. Retarda o Estado, em sua política de colonização de um povo ainda na tentativa de obrigá-lo a caber em seus moldes. Retarda o Brasil em sua pluralidade e diversidade como nação, pois concentrando suas riquezas – econômicas e culturais – na mão de poucos, restringe-se à Idade Medieval, em política e comportamento.

A Educação Escolar Indígena será indígena a partir do momento em que nós, os brasileiros donos da língua brasileira oficial, do alto de nossa ignorância, conseguirmos analisar o vocábulo que usamos para caracterizá-la: “do índio”. O anseio de se posicionar como donos da terra ainda impera congelando esse colonizador atualizado na posição de dono do que não é dele. À nossa frente, a ema já entendeu isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT. Circe Maria & LADEIRA Maria Elisa. *A história do povo Terena*. - Brasília : MEC, 2000. 156

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96*. Brasília. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de out. 1998*.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*, Parecer n. 14, set. 1999.

- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução, n. 005, Jun. 2012.*
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília. 1988.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Resolução, n. 003, Nov. 1999.*
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Segunda edição. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Plano Nacional de Educação, n. 10.172, 09 de jan. 2001.*
- CARDOSO, Wanderley. *Aldeia Indígena de Limão Verde: Escola, Comunidade e Desenvolvimento Local.* 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - UCDB - Universidade Católica D. Bosco, Campo Grande - MS. <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7877-aldeia-indigena-de-limao-verde-escola-comunidade-e-desenvolvimento-local.pdf>
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola.* Cad. CEDES [online]. 1999, vol.19, n.49, pp.18-25. ISSN 0101-3262.
- _____. D'ANGELIS, W.; VEIGA, Juracilda. *Leitura e escrita em escolas indígenas.* Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- FACÓ SOARES, Marília. *Alguns aspectos do Ensino Bilingue Indígena.* In VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz R. (orgs.) *Desafios atuais da educação escolar indígena.* Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005
- MORI, Angel, H. Corbera. *In Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - formação de professores: educação indígena.* MARFAN, Marilda Almeida (Org). Brasília : MEC, SEF, 2002. 204 p.; v.4
- _____. *Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99 p. 7/8.*
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo – II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 2005*
<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>
- _____. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos.* 3ª impressão da 6ª edição. 6ª. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007. v. 1. 181p.
- _____. *Os Silêncios da Memória. Papel da Memória,* Campinas, p. 57-71, 1999.
- _____. *Terra à vista- Discurso do confronto: Velho e Novo mundo/ série. ed.-* Campinas, SP: Editora da UNICAMP,1990.
- _____. *ANÁLISE DE DISCURSO: Conversa com Eni Orlandi.* Entrevista concedida a Raquel Goulart Barreto TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez. p 1-7. 2006. Disponível em

<<https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>>

ORLANDI, P. Eni.; GUIMARAES, E; TARALLO, F. *Vozes e contrastes. Discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. *Mulher Terena: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica. Seno Têrenoe: Kixoku ko 'itukeyea mekuke Yoko kóóyene xapa viyénoxapa Yoko nâti*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - UCDB - Universidade Católica D. Bosco, Campo Grande - MS.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlo. *Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia / 2009*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.

SILVA. Rosa Helena Dias .*Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias*. Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999 <<https://docplayer.com.br/8159771-Movimentos-indigenas-no-brasil-e-a-questao-educativa-relacoes-de-autonomia-escola-e-construcao-de-cidadanias.html>>