

A ESCOLA INDÍGENA E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES: SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR TERENA

Ana Alice dos Passos Gargioni¹

RESUMO: O presente artigo objetiva identificar representações da Escola indígena para professores Terena. Atentando para esse fato, empreendemos uma análise interpretativa de materialidades recortadas do papel, respostas de um questionário aplicado aos docentes, e da tela, postagens de um blog escolar intitulado Terena Digital, de modo a interpretarmos os efeitos de sentidos produzidos em seus dizeres. Frente a complexidade contemporânea de delineamento de uma educação escolar indígena inclusiva, observou-se um desdobramento de imagens no fio discursivo, representações que tratam sobre a (re)configuração da instituição escolar tanto como um local político de resistência e de transformações culturais quanto como sua figuração enquanto local de assimilação.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; representações; escola indígena; professor Terena.

ABSTRACT: This article aims to identify representations of the indigenous school for Terena teachers. To this end, we undertook an interpretative analysis of linguistics materialities of the paper, answers of a questionnaire applied to the teachers, and linguistics materialities of the screen, posts of a school blog named Terena Digital, in order to read the meanings effects produced in their sayings. Faced with the contemporary complexity of designing an inclusive indigenous school education, there was an unfolding of images in the discursive thread, representations that deal with the (re)configuration of the school as both a political place of resistance and cultural transformations as well as its figuration as a place of assimilation.

KEYWORDS: discourse; representations; indigenous school; Terena teacher.

Introdução

Desde a promulgação dos direitos indígenas impressos constitucionalmente em 1988, muita coisa foi transformada na educação escolar indígena. Voltada às especificidades culturais e linguísticas de cada comunidade, a Escola indígena ganhou destaque frente ao desafio de cumprimento de um ensino diferenciado, com discussões sobre a autonomia indígena em favor da valorização e do respeito às práticas culturais e aos processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2002).

A prescrição de um modelo de ensino escolar por meio das catequizações e missões jesuíticas ou protestantes e posteriormente em consonância à política nacionalista, determinaram aos nativos padrões sociais em desconformidade às suas práticas étnicas. Para disciplinar os corpos e torna-los dóceis (FOUCAULT, 1987), essa imposição de valores do colonizador, uma das formas de controle e coerção governamental, teve como resultado

¹É mestra em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: aagargioni@gmail.com

séculos de extermínios, glotocídios e a resistência indígena perante medidas políticas aplicadas pela instituição Escola.

Diante destas considerações, é possível notar duas linhas reflexivas a respeito da Escola indígena. Por um lado, ela se fundamenta como um benefício para o acolhimento da diferença e para a celebração da diversidade na contemporaneidade. Por outro lado, a Escola indígena é enxergada como unidade de transgressão cultural, tendo em vista um breve passeio histórico (BRASIL, 2007).

Ambos os posicionamentos sustentam sentidos em circulação através dos tempos e é a linguagem a responsável por materializar efeitos passíveis de ressignificações e ecoar visões de mundo. Dentro desse contexto, este estudo², a partir de uma análise de cunho interpretativo e diante do método arqueogenealógico foucaultiano, busca observar como algumas imagens da Escola são manifestadas no discurso de professores indígenas no papel e na tela e descrever essas representações a partir de uma visão desconstrutivista.

A escola indígena e os Terena

A catequização, as missões jesuíticas, a política nacionalista de outrora negaram por séculos o valor da tradição indígena e impuseram uma nova ordem social. Atrelada a este modelo organizacional encontrava-se fundamentalmente a Escola, disciplinadora de corpos, mecanismo de conversões e coerções. Línguas, culturas e demais especificidades dos povos nativos passaram a ser miradas como condicionantes para opressão cultural por meio de uma educação formal.

Diante da recusa dos costumes e modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos indígenas, e dada sua história marcada pela discriminação, negação e rejeição, a instituição escolar é alvo de indagações sobre a adequação de seu papel como o local de/para a valorização das práticas indígenas (SICHRA, 2005). Apesar disso, com a proposição da interculturalidade nos artefatos constitucionais, nota-se que a Escola pode ser também um veículo de ressignificação sociocultural com vistas ao empoderamento e a autonomia das comunidades indígenas nos territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009) a fim de amenizar as desigualdades sociais e manter o direito à diferença.

² Este artigo é parte da pesquisa *Escrit(ur)a de si e alteridade do professor Terena no espaço papel-tela* realizada pela autora (GARGIONI, 2014).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), os processos próprios de aprendizagem e a utilização da língua materna foram assegurados aos povos indígenas. Tais direitos cooperaram ao fortalecimento das práticas sociais e culturais de cada comunidade. Diversos outros documentos legais foram criados, tais como diretrizes (BRASIL, 1993), referenciais (BRASIL, 1998), no intuito de proporcionar aos povos indígenas um ensino voltado às especificidades, de caráter diferenciado, intercultural e bilíngue.

Nesse cenário, a comunidade Terena de Miranda, em Mato Grosso do Sul, constituída por cerca de seis mil e quinhentos indígenas (IBGE, 2010) aldeados em três territórios indígenas (TI): Cachoeirinha, Pilad Rebuá e Lalima, busca pela (re)adequação diária dos princípios da Educação Escolar Indígena, atravessados pela complexidade dos ideais expostos. Na aldeia Cachoeirinha, localizada a quatorze quilômetros da zona urbana, a maior parte da comunidade é falante do Terena e vem atribuindo funcionalidade à língua em situações diversas de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas da grade curricular, em reuniões escolares e, sobretudo, no cotidiano, esboçando também práticas de letramento como uma ação afirmativa.

Por essa razão, os professores indígenas selecionados para responder o questionário desse trabalho lecionam na Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, na aldeia Cachoeirinha, e também alimentaram as postagens do blog escolar intitulado Terena Digital³. O professor 1 (P1) é graduado em Física pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e leciona física e matemática. O professor 2 (P2) é mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e atua como Coordenador da Escola. Ambos são colaboradores na Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Aquidauana, curso que propicia aos acadêmicos indígenas o deslocamento de verdades construídas e cristalizadas, delineando caminhos para a contemplação e efetivação da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo, da autonomia e da afirmação étnica, fatores que devem contemplar o ambiente escolar indígena.

Falar sobre minorias e minorizados (cf. CAVALCANTI, 1999) na pós-modernidade implica considerarmos um contexto no qual a diversidade, a diferença, as desigualdades e os movimentos inter/pluri/transculturais deixam a margem e passam a constituir o centro das discussões. Diante disto, cabe a nós enxergarmos a paisagem atual como cenário propenso a

³ <http://terenadigital.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 Jan. 2014

representações múltiplas, para interpretarmos o mundo com outros olhos e com os olhos dos outros, neste caso dos professores Terena, a fim de compreendermos os sentidos ecoados a respeito da Escola indígena durante a escuta das vozes de seus protagonistas.

Discurso e representações

A concepção de linguagem adotada no presente artigo é entendida como um processo de interação verbal, um processo dialógico (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988), no qual “a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações” (CARDOSO, 1999, p. 25). Nesse aspecto, discurso deve ser compreendido mediante o reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem e como “efeitos de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1996, p. 38), uma vez que a linguagem se define como o lugar privilegiado de materialização da ideologia, ou ainda, a via por meio da qual se pode compreender o funcionamento ideológico.

Esse viés discursivo considera o contexto histórico-social como parte constitutiva e (re)produtora do sentido, levando em conta as condições de produção de um dado discurso na busca por uma das significações. Considerando, pois, a linguagem como o lugar que o subjetivo e o simbólico se chocam com o real, o discurso é visto como o ponto nodal na materialização ideológica do enunciado na cena enunciativa.

O discurso como prática discursiva advém da formação de saberes e constitui outras práticas não discursivas e deve ser pensado, enfim, como uma prática reguladora da língua com outras práticas no campo social. Trata-se, ainda, de um jogo polêmico e estratégico, espaço no qual saber e poder são articulados (GREGOLIN, 2001), pois enquanto saberes são difundidos, relações de poderes vão sendo tecidas, já que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 09).

Para Foucault (2002), as práticas discursivas regem uma ordem do discurso, que determina o que pode ou não ser dito; os modos de utilização do discurso são sempre regulados, regulamentados de acordo com o posicionamento subjetivo, e de condições de possibilidades específicas e, destarte, são submetidos a determinados procedimentos de

controle discursivo (interno, externo e do sujeito, ou da palavra, da produção e da recepção do sentido) (GREGOLIN, 2001).

Adotamos o aspecto que na cena da enunciação o sujeito é produtor do simbólico a partir de seus enunciados, e do imaginário discursivo de um dado momento social e histórico, em determinada condição de produção, enquanto é também produto dos mesmos. Esses argumentos retomam o atravessamento das teorias psicanalíticas relacionadas à subjetividade na Análise do Discurso de linha francesa, possibilitando as considerações acerca da impossibilidade de rompimento da constituição do sujeito no discurso na e pela linguagem, que lhe permite a construção de traços de sua singularidade e diferença, marcas de identificações na rede discursiva, fal(h)as do inconsciente e representações de mundo.

A desconstrução, um dos pressupostos da pós-modernidade e de teorias pós-estruturalistas, enfim, visa desestabilizar discursos, de modo a provocar reflexões e irromper novos sentidos acerca da verdade construída e discursos sobre ela, propiciando a compreensão de que todo discurso está perpassado por micropoderes (FOUCAULT, 2007), que, por sua vez, legitimam verdades e constituem relações de poder-saber.

Ao considerarmos a articulação entre discurso e relações de poder, entendemos que as representações desencadeadas são significativamente produtivas, pois são focos e efeitos de um poder instável e móvel. O discurso atrelado às condições históricas de sua produção, à uma memória discursiva composta de interdiscursos, de formações discursivas, de já ditos pré-construídos, e à subjetividade provoca efeitos de sentidos diversos irrompidos pelo fio discursivo, que dizem respeito à constituição de identificações e imagens da Escola para os professores indígenas.

Segundo Hall (1997), o mundo não está refletido no espelho da linguagem, as interpretações de mundo são enunciadas a partir de visões e práticas culturais de cada comunidade e, por isso, podem representar valores compartilhados, que organizam e regulam práticas sociais e influenciam condutas. Os significados são produzidos por meio da representação feita das palavras usadas, das histórias contadas, das imagens projetadas, das emoções sentidas e dos modos que os sujeitos idealizam, classificam, atribuem valor e conceituam funções simbólicas em sistemas de representação (HALL, 1997). Assim, para compreender “modos de experiência vivencial nas sociedades contemporâneas a partir de seus próprios modelos de representação” (OLINTO, 2010, p. 31) e alguns significados atribuídos à

instituição escolar para os Terena, buscamos identificar as representações da Escola indígena para seus professores a partir de indiciamentos discursivos.

Representações da Escola

A investigação das representações da Escola pela via da Análise do Discurso de linha francesa demanda criar tessituras interpretativas de focos de poder e resistência derivados da materialidade linguística. Tomando os recortes como gesto analítico inicial, eles compreendem sequências discursivas que deslocam sentidos legitimados e permitem mobilizar outros efeitos significativos frente a evidências materiais sintáticas. (ORLANDI, 1996).

Os recortes discursivos apresentados na análise foram feitos a partir do método arqueogenológico de Foucault (2007), que considera a materialidade linguística composta por focos de poder, nos quais “um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2007, p. 95-96). Neles, o fio discursivo materializa ideologias, desmascara relações de poder atravessadas e esboça representações contempladas nos dizeres. Diante disso, selecionamos recortes que, a partir de regularidades e dispersões indiciadas, autorizaram efeitos de sentido no enunciado pela enunciação.

Para o artigo, elencamos três recortes (R1, R2 e R3) de dizeres dos professores Terena (P1 e P2) sobre a Escola indígena, um retirado do blog Terena Digital, alimentado pelos docentes, e dois do questionário previamente aplicado. Os recortes dessas materialidades se deram, pois neles gestos de interpretação, que perpassam subjetividades e projetam representações acerca da instituição escolar, por vezes, rompem o imaginário social e tendem a (re)definir práticas discursivas, logo, práticas sociais.

Ainda sobre os procedimentos adotados na análise, há nos recortes itens lexicais e/ou frases em negrito. Esses grifos foram adotados para destacar o que está sendo analisado, como por exemplo, o funcionamento do discurso, a fim de interpretar de que maneira o item ressaltado, apresentado entre aspas no corpo da análise, significa no contexto discursivo. Em alguns momentos, aplicamos também a retextualização de sequências discursivas para possibilitar coerência e fluidez ao leitor durante a dinâmica de mediação interacional.

A fim de delinear as imagens irrompidas nos dizeres do papel e da tela, considerou-se que a Escola em cenários interculturais necessita de uma atividade de ensino diferenciada e específica. Diversos documentos legais, tais como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o Decreto nº 6.861/2009 e outros, dispuseram diretrizes e parâmetros para a educação formal em comunidades indígenas. Essa “nova” Escola recebeu uma (re)configuração política, embora esteja suturada pelos dizeres oficiais das instituições do outro.

O enunciado abaixo foi retirado do blog Terena Digital em uma publicação intitulada I Seminário de apresentação de pesquisas bibliográficas. No recorte⁴, P1 formula questões sobre a Escola indígena e seu respectivo papel frente a comunidade:

R1: O mapa foi construído pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI, cuja idéia era integrar os índios a demais sociedade brasileira. Tais fatos e matérias utilizados **ainda** nas escola, **principalmente** na área de ciência sócias, requer momento de análise e elaboração de novas proposta pedagógicas para servir de subsidio para as escolas indígenas. **O momento é isso, envolver** alunos, professores, comunidades e liderança indígena. Apresentação como esta, **oportuniza** a pessoa **construir assumir** compromisso e **colaborar** com a melhoria da sociedade indígena. **Construindo** sociedade **intelectual** e **formando** novas gerações de pessoas que pode **ir além** de **uma simples** conclusão de ensino médio. Chegar na faculdade já com certo grau de conhecimento sobre a pesquisa.

De acordo com os princípios defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), documento que padroniza o ensino nacional, a educação formal está totalmente entrelaçada à relação Escola-sociedade. As instituições escolares, segundo o documento oficial, têm por função formar cidadãos competentes para as atividades produtivas do mercado de trabalho. Assim, a educação é destinada à escola como um elemento simbólico de desenvolvimento do social e do intelectual.

Com relação à diversidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância em considerar a realidade do aluno, utilizando os conhecimentos prévios e específicos como suporte para um ensino contextualizado e significativo. Sob este viés, a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) contemplou a mudança paradigmática da Educação Escolar Indígena, imprimindo um novo caráter às práticas educacionais interculturais e bilíngues. Esta sistematização oficial

⁴ Os recortes (R1, R2 e R3) foram fielmente transcritos e reproduzidos aqui.

projetou a readequação de um ensino assimilacionista e integracionista decorrente de séculos para uma perspectiva dita diferenciada e inclusiva.

O ambiente escolar adentrou a sociedade indígena como um local de assimilação, de “adestramento” desde a conversão (ORLANDI, 1990), e como unidade de transgressão cultural. No enunciado P1, a presença do advérbio temporal “ainda”, denota a ligação entre o tempo passado e o tempo presente da ação proposta pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), faz sobressair o efeito de continuidade da ação integracionista da Escola. A utilização dessa marca adverbial também estabelece um período da enunciação considerado subsequente a outro (NEVES, 2000, p. 268), marcando um ponto de contato entre as funções do Serviço de Proteção aos Índios e da Escola do branco no dizer do professor indígena.

O fio discursivo traz a marcação de outros (SPI ou Serviço de Proteção ao Indígena), conferindo heterogeneidade ao discurso, que convocam interdiscursos que habitam as questões tutelares. Para Barreto (2011), houve um período em que a tutela-incapacidade foi a disposição tutelar instaurada, que considerava o indígena incapaz e civil somente após ele taxado como integrado. Estes apontamentos caracterizavam o indígena como um ser inferior em relação aos demais, constituindo-o como um indivíduo a ser adestrado para a vida ordinária.

Os dizeres da pacificação também entrecortam a memória discursiva. De acordo com as interpretações de Orlandi (1990), a pacificação pode ser conferida na intervenção no espaço físico e no espaço do poder e da representação política do branco sobre o indígena. Pacificar é instituí-lo ao governo, assim como foi feito na disposição tutelar debatida.

O advérbio de modo “principalmente” enfatiza a área de Ciências Sociais como responsável pela (re)produção das questões indígenas. É durante o conteúdo programático dela que estereótipos, preconceitos e uma história de “descoberta” são (re)produzidas e é nela que a cidadania e os direitos sociais devem ser deflorados. A necessidade de mudança paradigmática nas matérias escolares a partir da problematização das práticas discursivas sobre o indígena e sobre o branco voltam nossa atenção às discussões sobre a construção dos saberes.

Responsáveis pela fixação de identidades, a construção de verdades, isto é, de saberes, apresentada em P1 pelo item “matérias” é controlada por um princípio delimitador do discurso: as disciplinas (FOUCAULT, 2002). Para o autor (2002, p. 31), as disciplinas são princípios de limitação do discurso e se dirigem a um plano de objetos, de técnicas, métodos,

domínios determinados e bem definidos. Não se trata de tudo aquilo que pode ser dito ou aceito sobre determinado assunto, mas de tudo aquilo que tenha sido legitimado como verdade. Elas se encontram “no verdadeiro” do discurso da época, adaptando-se em um “campo de saber-verdade” para ter validade ou credibilidade.

De acordo com Silva (2012), os povos indígenas vêm desenvolvendo sistemas próprios de pensamento, produção, expressão e transmissão de conhecimento e concepções acerca do mundo desde antes a escolarização. Resultantes desses processos há conhecimentos científicos e filosóficos exclusivos, epistemes formuladas em condições próprias e únicas, características que compõem as especificidades de cada comunidade, o rompimento metodológico e a ruptura disciplinar em um contexto interétnico.

Nesses movimentos de sentidos e nessa multiplicidade de vozes, flagramos uma construção da imagem do ambiente escolar. Os gestos de interpretação permitem que a retratemos como um espaço de exclusão e segregação, pois continua a (re)produzir os ideais do SPI: integrar os índios a sociedade brasileira. A partir desse ponto de vista, verificamos não se tratar apenas de uma questão linguística e ou social, mas um conflito no estabelecimento e legitimação de um conhecimento – poder-saber – de uma sociedade indígena.

Na voz de P1, irrompem as construções verbais “envolver”, “oportuniza”, “construir”, “assumir” e “colaborar” que remontam aos aspectos positivos do ambiente escolar. Por meio de uma formação discursiva educacional, constituída pelos dizeres dos PCN, do RCNEI, da LDB e outros, o enunciador, a partir do efeito desses itens verbais, relata uma nova forma de organização da comunidade Terena: um local de envolvimento, oportunidade, construção, responsabilidade, autonomia e auxílio da e entre a sociedade indígena.

O item lexical “intelectual”, isto é, o que se refere ao intelecto, à mente, ao cognitivo (FERREIRA, 2000, p. 432), aliado às formas verbais no gerúndio “construindo” e “formando”, que demarcam atividades ainda em execução, indica que uma inédita sociedade indígena vem sendo edificada: uma sociedade intelectual.

Para Foucault (1979; 2010), o intelectual é aquele sujeito ligado ao aparelho de informação e que habita uma posição de poder-saber. No entanto, o saber do intelectual é sempre parcial em relação ao de quem se fala, da massa. Ele desenvolve o papel de permitir que um saber não legitimado entre no sistema de informações, possa ser difundido e ajudar

aqueles que desconhecem a realidade intelectual. Segundo o autor (1979), não é que a massa não saiba o que acontece, mas sim porque

existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade [...] O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Diante deste aspecto, o intelectual de que fala Foucault (1979; 2010) é o sujeito da consciência e da eloquência e empresta sua voz para uma massa inaudível. Assim, a formação intelectual de vozes indígenas para o trabalho crítico de elaboração e análise de novas propostas pedagógicas pode subsidiar o ensino dos conhecimentos engendrados pelo branco e aqueles da tradição nas instituições escolares indígenas, e tanto a finalização do ensino médio quanto a entrada na faculdade contribuem ao rompimento da história de marginalização e submissão dos povos indígenas no Brasil, possibilitando o desenvolvimento social, político e étnico de acordo com os valores e concepções específicas e/ou agregadas ao sistema cultural formado na atualidade: inter-pluri-transcultural, além de garantir a Escola indígena aos professores Terena como um espaço de autoridade para a legitimação comunitária.

A construção de uma sociedade intelectual, no dizer de P1, faz emergir a possibilidade de mudança dos saberes difundidos na Escola pela área de Ciências Sociais. Se o intelectual é aquele que legitima o saber de uma minoria, o intelectual indígena será o aparelho de informação e o construtor de “verdades”- disciplinas - sobre a história dos povos indígenas e, especialmente, dos Terena. Nessa esteira, a expressão “ir além” pode ser deslocada e corroborar esse efeito de sentido. Entendida como a transposição dessa comunidade, a expressão ir além imprime uma ruptura na significação como foco de poder. Evoca estratégias de resistência, construir uma sociedade intelectual, a intervenção e o empoderamento do saber Terena.

O ambiente escolar, então, é reproduzido como o campo dessa possibilidade efetivar-se, onde os Terena podem ir além, ora por meio da faculdade, ora formando novas gerações de pessoas que possam ir além de uma simples conclusão de ensino médio, embora esta última ação também possa ser interpretada como um estágio incipiente. Esse efeito decorre da expressão “uma simples”, minimizando o papel do ensino médio como algo singelo, pequeno

dentre as possibilidades da faculdade, de ser um intelectual e colaborar com a melhoria da sociedade indígena.

Nas sequências discursivas “momento de análise” e “elaboração de novas propostas pedagógicas para servir de subsídio para as escolas indígenas”, a Educação Escolar Indígena, num jogo de desconstrução das palavras e (d)efeitos de sentidos, pode ser comparada a um corte de tecido que, apesar de já possuir um molde, precisa de (re)ajustes para vir a ser uma colaboração e não apenas para servir, ter serventia. Esse momento de análise constitui-se como um processo de mão dupla na elaboração e na sutura de uma Educação Escolar Indígena específica, intercultural e diferenciada que serve na e à diferença.

O processo de fortalecimento étnico, de ações de respeito aos direitos coletivos e, também, de mudança e autodeterminação pedagógica, pode ser visto pelo enunciado “o momento é isso”. De acordo com Lévy (2005), o ambiente virtual pode desterritorializar uma informação. Isso se deve ao fato de haver um desengate entre a presença-ausência no espaço físico e temporal desse espaço. No entanto, sendo o virtual passível de efeitos, a temporalidade metamorfoseada na sequência discursiva “o momento é isso” corrobora a afirmação de que essa assertiva cria o efeito de uma duração descontínua, coexistente à realidade física, geográfica e temporal, a virtualização como dinâmica do mundo comum.

Essa construção demarca, portanto, o tempo presente, na urgência do hoje, a contemporaneidade como período de (trans)formação, momento, segundo P1, de ir além, de ultrapassar sua atual posição/condição, tempo de exercer atividade intelectual, representando assim a nova configuração da Escola indígena Terena como foco de resistência e poder.

As relações de poder são correlações de forças. Nelas, além do poder, encontramos as resistências que, entendidas como a reação dos sujeitos contra as forças que lhe são impostas, são também situações estratégicas complexas numa determinada sociedade. Onde há poder, há resistência, e sua, rede, assim como a das relações de poder, partem de todos os lados, estão presentes em toda rede e campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2007). Elas tratam dos pontos transitórios e móveis, são irregulares e provocam comportamentos de grupos e indivíduos.

Acreditando que as resistências geram poder em virtude das desigualdades (FOUCAULT, 2007), os dizeres acerca do ambiente escolar Terena no espaço digital do blog (re)significam a instituição em questão como local de autodeterminação e organização social, política e étnica, de resistência e também de integração. As imagens advindas do dizer de P1

representam uma Escola que, embora, integracionista e, por isso, assimilacionista, figuram um local de prosperidade.

A exposição do evento I Seminário de apresentação de pesquisas bibliográficas reforça nossas reflexões acerca da Escola como um novo território de empoderamento indígena. A articulação política promovida por meio do blog é, sobretudo, uma nova esfera da manifestação étnica. A tomada de voz dos professores Terena com ensino superior, daqueles que foram além do ensino médio, vem habilitando o ambiente como um possível local de (re)construção de práticas discursivas e (re)produção de saberes, antes, ignorados. Tal fato se dá, especialmente, por meio da construção e formação de uma elite intelectual, da qual P1 se posiciona.

O professor-intelectual-indígena e também a Escola, outrora concebida por um modelo de poder soberano, têm na visibilidade o foco redefinido. As relações de poder possibilitam a inversão do olhar para aqueles infames (FOUCAULT, 2003) e é o blog o mecanismo que torna a comunidade Terena extraordinária e perceptível ao olhar do outro, por (su)portar o registro de suas verdades e tornar audível seus dizeres, a realidade Terena.

Os dizeres de P2 vêm nos mostrar outros posicionamentos a respeito da Escola. Eles se chocam por dois posicionamentos e acabam por demarcar a Escola como uma estratégia, por meio das respostas de P2, quando questionado: Há preconceito na escola em relação aos povos indígenas? e Qual a importância da escola no seu contexto social e histórico?, respectivamente:

R2: A sociedade vem **observando** que a **conquista** dos **povos indígenas** vem acontecendo **graças ao sucesso** dessa **comunidade através** da escola, ou seja, **muitos indígenas** tem tido a **oportunidade** de **lutar por melhorias** para a **comunidade graças à mudança** no modo de pensar e agir que vem sendo provocado pela escola.

R3: A escola é uma **ferramenta** importante que as **comunidades indígenas** podem utilizar para **brigam pelos próprios direitos** que vem sendo desrespeitados desde o período colonial. Assim a escola **terá** de fato sua importância para a **comunidade, a partir do momento** que começar a **instigar os próprios indígenas a brigarem pelo respeito** dos direitos, começando principalmente pela implantação das escolas indígenas, que **realmente** valorizem a cultura, as tradições e os costumes do povo. Caso contrário, a escola **sempre continuara** sem nenhuma importância social e muito menos histórico **dentro** das **comunidades indígenas**.

O primeiro enunciado reitera a discriminação sofrida por causa da Escola indígena, (re)criando efeitos de sentidos sobre a Escola como objeto de progresso da sociedade. Via

memória discursiva, ele traz o discurso cristalizado na sociedade dominante a respeito da Escola: o ideal de progresso marcado como uma função escolar. Essa interdiscursividade é irrompida a partir da materialização dos itens lexicais “conquista”, “sucesso”, “oportunidade” e “melhorias”.

A partir dessa manifestação ideológica, cabe problematizarmos o cruzamento desses dizeres no discurso de P2. Conforme estudos de Bittencourt e Ladeira (2000), uma das justificativas dos Terena para buscar o trabalho nas changas, isto é, atividade canavieira, trazia à baila a impossibilidade do jovem adentrar o mercado de trabalho nas cidades, em decorrência da baixa escolarização:

eles sabem que a changa é o único destino que lhes é reservado, caso queiram construir suas vidas nas aldeias. Sabem também que, com pouca escolarização, estarão competindo em condições de extrema inferioridade num mercado de trabalho nas cidades. A possibilidade de sobrevivência [...] é como prestadores de serviços, trabalhando como empregados domésticos, empregados de comerciantes ou como mão-de-obra para serviços gerais (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 98).

A baixa escolarização é considerada um obstáculo na concretização de uma vida melhor. Com a criação da categoria Escolas indígenas e o reconhecimento de sua interculturalidade, especificidade, diferenciação e bilinguismo, a Educação Escolar Indígena, juntamente aos territórios etnoeducacionais, pautam-se num ensino que prioriza as questões culturais e sociais particulares de cada etnia. (BRASIL, 1996; 2007; 2009).

A valorização pela língua materna, aliada a essa nova corrente de pensamento, passou, então, a modificar as relações de trabalho no interior das comunidades. A Escola outrora local de integração desdobra-se agora como local de ensino e da transmissão de saberes e campo de possibilidades aos já escolarizados. Diversas políticas educacionais têm sido desenvolvidas para a formação de professores indígenas já que um ensino específico requer professores sensíveis às especificidades, pois a qualificação desses professores deve ser fundamentada em um currículo diferenciado, visando ao atendimento das particularidades étnicas.

Retomando a discursivização de P2, notamos que a construção do enunciado se baseia em uma relação de causa e consequência. A mudança no modo de pensar e agir desencadeada pela Escola resultou na oportunidade de lutar por melhorias que, por sua vez, desencadearam o sucesso da comunidade e a conquista dos povos indígenas. Assim, temos no dizer de P2 que a Escola produz uma série de efeitos no Estado, que são formuladas como estratégias na

mudança de *status* da sociedade indígena, a saber: Escola > pensamentos > ações > oportunidades > melhorias > sucesso > conquista.

Ainda nessa perspectiva, a locução “graças à”, na acepção “com ajuda de”, implica complementação por construções positivas. A recorrência dessa expressão nas relações de causa-efeito marcam a referência aos aspectos eufóricos da agregação da Escola à sociedade indígena, ou seja, “a conquista [...] graças ao sucesso dessa comunidade e a oportunidade de lutar por melhorias [...] graças à mudança no modo de pensar e agir”. A Escola é protagonista nesse processo, pois é através dela que a sociedade indígena modificou suas práticas de pensar e agir.

Ao discorrer sobre os resultados da inserção da Escola na comunidade indígena em muitos indígenas tem tido a oportunidade de lutar por melhorias para a comunidade [...], verificamos o caráter de evolução e crescimento atribuídos à Escola. É nesse viés que examinamos o entrecruzamento dos dizeres dos PCN ao atribuir a função de desenvolvimento tecnológico e social à Escola. Embora permaneça o discurso progressista, P2 deixa escapar efeitos sobre o olhar a que é submetido. O enunciado “a sociedade vem observando que a conquista dos povos indígenas vem acontecendo” é a justificativa utilizada pelo sujeito professor indígena para o preconceito vivenciado. Não se trata deles, isto é, do ser indígena, mas do que lhes foi dado: oportunidades e melhorias para a comunidade. Os olhares vigilantes da sociedade hegemônica examinam com atenção, acompanham o desenvolvimento dos povos indígenas por meio da observação (FERREIRA, 2000, p. 540).

Os dizeres de P2 ainda reproduzem a Escola como um local de progressão e desenvolvimento social-estratégico, onde o sucesso e a conquista acontecem, onde lutar por melhorias é possível, e também a marcam com uma formação discursiva bélica materializada pelas escolhas lexicais “conquista” e “luta”, atribuindo à instituição a função de organizar confrontos e interesses a serem disputados.

Sobre a importância da Escola no contexto indígena, o outro recorte de P2 vem constituído de pontos de tensão e contraditoriedade. A metaforização do item lexical “escola” como uma “ferramenta” oferece-nos a primeira imagem da Escola. Isso porque a utilização de um substantivo para nomeá-la é também oferecer uma representação construída no nosso imaginário. Segundo o dicionário, ferramenta é um instrumento (FERREIRA, 2000, p.346), isto é, algo que serve na execução de um trabalho. Que trabalho seria esse?

Para P2, um importante trabalho: o estratégico, que pode ser significado a partir dos efeitos de seu dizer. Constituídos numa (con)fusão entre o discurso legal – constitucional, pedagógico, o discurso histórico, o discurso bélico e o discurso étnico, nos dizeres do enunciador a representação de Escola e da função escolar são pautadas entre o local de assimilação e o de articulação político-social. Imbricados esses discursos apelam pela efetividade dos direitos indígenas e o respeito às diferenças.

O discurso de P2 ilustra um dos conflitos vivenciados: a imposição de uma instituição que não pertence às comunidades indígenas, aliada ao desrespeito dos seus direitos. O sujeito professor Terena, então, determina a Escola como uma ferramenta importante para brigar pelos próprios direitos. Segundo Ferreira (2000, p. 116), entendemos brigar como disputar por alguma coisa, embora o desdobramento de efeitos de sentidos invoque, principalmente, os sentidos bélicos. A retomada dos dizeres “brigar” e “brigarem” marcada pelo período colonial impositivo reforça a imagem de uma Escola que tem como função, senão obrigação, brigar pelos próprios direitos e instigar os próprios indígenas a brigarem pelo respeito dos direitos.

A representação dessa Escola advém do local da assimilação. Aqui entendemos como assimilação a tentativa de tornar indivíduos semelhantes. Trata-se, sobretudo, de homogeneização, padronização e, por conseguinte, do apagamento de especificidades e de diferenças. Diversos foram os modos de assimilação dos povos indígenas no Brasil: a pacificação, a conversão, a catequese, entre outros. O que todos têm em comum são conflitos de ordem cultural-ideológica na fronteira entre o velho e o novo.

Em linhas gerais, no período designado por Contemporaneidade na história dos Terena (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000), a educação estatal proposta pelo Serviço de Proteção ao Índio deu continuidade as práticas políticas do período colonial, nas quais o processo de assimilação podia ser visto no “adestramento” de silvícolas, na prática de conferir civilidade àqueles “da selva” (BRASIL, 1973). Estes objetivos tinham como meta integrar os indígenas a partir da adaptação às novas formas de (sobre)viver: uma nova língua, religião, crença, costumes e tradições. (BRASIL, 2007). Desse modo, a Escola ainda hoje tem uma perspectiva assimilacionista, dada a sua função sistemática e um regime disciplinar, que funcionam individualizando sujeitos, já que todos aqueles sujeitos ao controle passam a ser individualizados (FOUCAULT, 1987).

Na problematização da materialidade linguística e possíveis efeitos de sentido dessa discursivização, a construção verbal “terá” e a expressão temporal “a partir do momento que”

remetem a um tempo futuro, situando o enunciado como algo que ainda não aconteceu. Nesse sentido, uma Escola com ensino específico, intercultural, diferenciado e bilíngue, direito assegurado desde 1996 pela LDB (BRASIL, 1996), ainda não se concretizou: essa situação que não se efetivou e, posto assim, não existiu, apresenta o choque entre a realidade e a expectativa do enunciador.

Pelos dizeres, o enunciador marca uma realidade para seu povo: “a escola sempre continuara sem nenhuma importância social e muito menos histórico dentro das comunidades indígenas”. Nessa discursivização, o advérbio temporal “sempre” produz o efeito de continuidade, frequência e constância da ação isto é, se a Escola não brigar e não instigar, isto é, não possuir uma função política, de autoafirmação étnica pelos próprios direitos, partindo dos próprios indígenas, ela “continuará” sem valia. Essa construção verbal denuncia a imagem da Escola da realidade, pois se continuar implica o prosseguimento de uma ação, sabemos que essa ação já se realiza: trata-se de algo “sem nenhuma importância social [...] e histórico dentro das comunidades indígenas”. A ênfase dada pelo advérbio espacial “dentro” emerge a condição específica e diferenciada dessa situação (FIORIN, 2005; NEVES, 2000). A Escola do branco (fora) é diferente das necessidades das Escolas indígenas (dentro), na qual P2 está inserido.

“Escolas indígenas, que realmente valorizem a cultura, as tradições e os costumes do povo, uma ferramenta [...] para brigar pelos próprios direitos e [...] instigar os próprios indígenas a brigarem pelo respeito dos direitos”, compreendem as expectativas do enunciador P2, marcadas, sobretudo, pelos efeitos do advérbio modalizador “realmente”. Para Neves (2000, p. 244), o item expressa uma intervenção do falante na definição da validade e do valor e, no caso de realmente, confere efeito de verdade aos fatos, algo fora de dúvida. Diante disso, ele irrompe como um lapso uma tentativa falha de afastamento do sujeito ao seu dizer, de conter os sentidos que lhes escapam ao não falar por um eu ou um nós, mas sempre por uma pessoa subvertida.

Para Fiorin (1996), a embreagem actancial constitui-se como um mecanismo de neutralização da categoria de pessoa. Ao utilizar várias vezes “comunidades indígenas”, “muitos indígenas”, “comunidade” e “povos indígenas”, o enunciador P2 afasta-se do enunciado por meio do emprego de substantivos na terceira pessoa do plural/singular no lugar da primeira pessoa plural/singular, a fim de uma maior objetivação do dizer. Esse eu-nós escamoteado no discurso por meio do ele/eles constitutivos da enunciação e em concordância

aos substantivos enunciados subvertem-se para “ênfatar o papel social em detrimento da individualidade” (FIORIN, 1996, p. 100) e conjectura uma debreagem enunciativa anterior, uma tentativa de contenção dos sentidos e de eliminação das marcas de enunciação do texto. Por tal motivo, acreditamos que P2 enuncia pela coletividade de sua comunidade, reforçando o papel da Escola como o espaço de articulação para os Terena.

O mesmo dizer também nos leva ao rompimento com a possibilidade de existência de uma Escola originalmente indígena. Esses ideais foram cedidos pelo branco, o direito lhe foi atribuído, pois pertence a uma sociedade de direito. A Escola sequer é fruto de uma organização cultural indígena e, mesmo que fosse, seria impossível conter seus sentidos ao envolver subjetividades. As representações de P2 sobre a Escola, portanto, caracterizam-na como espaço de assimilação enquanto não efetivarem os direitos assegurados pela lei, e como lugar de articulação e de estratégia no desenvolvimento das especificidades.

Considerações Finais

É possível perceber que as representações da Escola para os sujeitos professores Terena P1 e P2 atravessam os dizeres das práticas sociais e discursivas da exclusão, na perspectiva integracionista e assimilacionista. Contudo, esses mesmos dizeres ilustram uma Escola (re)configurada, aos poucos sendo (trans)formada em local estratégico de organização política, social e autoafirmação étnica, num modo de resistência aos locais e posições que lhes são (con)cedidas pelo branco, lugares sempre na margem.

O ambiente escolar indígena Terena passou a funcionar como um local de autodeterminação e organização social, política e étnica, local da resistência e também da exclusão. As imagens da Escola como um local de assimilação/integração ainda perpassam o os sujeitos P1 e P2, e desdobram-se em dizeres acerca da não efetivação dos direitos indígenas e sobre a continuidade de práticas exclusivas dentro desse ambiente. Entretanto, a Escola é também figurada como um local de prosperidade, visto que ali P1 materializa uma estratégia de inclusão e empoderamento dos Terena na sociedade majoritária: a formação do intelectual. Por meio deste processo, eles poderão conquistar melhores empregos e mais respeito no meio intercultural onde (con)vivem. Vemos, para esses efeitos, a reiteração de dizeres progressistas,

constitucionais, étnicos, invocando em P2 a Escola como um mecanismo de desenvolvimento das especificidades, representada como lugar de articulação estratégica dos Terena, que ainda (des)vela uma não passividade da comunidade em face das imposições da Escola do e para o branco.

Pudemos compreender que há marcas de pertencimento e empoderamento nos dizeres dos professores Terena. Após a implantação dos direitos indígenas, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e demais documentos, houve uma realocação cultural da instituição escolar em muitas etnias, pois a resistência à hegemonia foi transformada e arquitetada por meio dessa mesma Escola. Desse modo, verifica-se que a Escola de índios na condição de um local de apagamento, exclusão e dominação passou a ser um local de fortalecimento cultural e organização política da comunidade, ou seja, o local de (re)produção de suas vozes, a Escola indígena. Ora, como instrumento e efeito de poder.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Helder G. *Direitos Indígenas: vetores constitucionais*. Curitiba: Juruá, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BITTENCOURT, Circe M; LADEIRA, Maria E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Estatuto do índio*: Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Congresso Nacional, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/92 a 35/2001 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/Secad, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Decreto nº. 6.861*. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- CARDOSO, Silvia H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica (FALE), 1999.
- CAVALCANTI, Marilda. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, N. 15, 1999. p. 385-417.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa* 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

- FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FIORIN, José L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: *Microfísica do poder*. Trad: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 12ª ed. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Método. In: _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 102-113.
- FOUCAULT, Michel. O intelectual serve para reunir as ideias, mas seu saber é parcial em relação ao saber operário. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 87-89.
- GARGIONI, Ana Alice P. *Escrit(ur)a de si e alteridade do professor Terena no espaço papel-tela*. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.
- GREGOLIN, Maria R.V. et al. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 09-34.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) *Representation: Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 29 Jul. 2013.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.
- NEVES, Maria H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- OLINTO, Heidrun K. Construção identitária na ótica da transférence. In: MOITA LOPES, Luiz P.; BASTOS, Liliana C. (org.) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsito*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 25-48.
- ORLANDI, Eni P. *Terra à vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SICHRA, Inge. “Que hacemos para las lenguas indígenas? Qué podemos hacer? Que debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística”. In: *QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilingüe*. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ, 2005. p. 161-182.
- SILVA, Ana L. G. Desafios e perspectivas interdisciplinares na formação de educadores indígenas: reflexões sobre sentido e valor da pesquisa nas relações entre interculturalidade/arte e educação. In: ROSA, Andréa M.; MARQUES, Cíntia N.; SOUZA, Claudete C.; DURIGAN, Marlene (org.). *Povos indígenas: reflexões interdisciplinares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 207-220.

Artigo recebido em fevereiro de 2017.
Artigo aceito em abril de 2017.