

JUCILENE MIRANDA DA SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES INDÍGENAS DOS
6° E 7° ANOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
IRANDUBA NO ESTADO DO AMAZONAS SOBRE AS
POPULAÇÕES INDÍGENAS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2018

JUCILENE MIRANDA DA SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES INDÍGENAS DOS
6° E 7° ANOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
IRANDUBA NO ESTADO DO AMAZONAS SOBRE AS
POPULAÇÕES INDÍGENAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO/UCDB
Campo Grande - MS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

Silva, Jucilene Miranda da
S586r As representações de estudantes indígenas dos 6º e 7º anos de uma escola do município de Iranduba no estado do Amazonas sobre as populações indígenas./ Jucilene Miranda da Silva; orientador Carlos Magno Naglis Vieira.-- 2018.
100 f. + anexos

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

1. Índios - Educação 2. Representações de estudantes indígenas. 3. Esteriótipo. 4. Índios - Identidade. I. Vieira, Carlos Magno Naglis. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 370.19342

“AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO 6º E 7º ANOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA NO ESTADO DO AMAZONAS SOBRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS”

JUCILENE MIRANDA DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE-UCDB) orientador



Profª. Drª. Léia Teixeira Lacerda (PPGE/UEMS) examinadora externa



Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE-UCDB) examinador interno



Campo Grande - MS, 29 de junho de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

Dedicatória

Aos queridos alunos participantes da pesquisa, pelo protagonismo exercido na dinâmica da proposta e aos meus pais, tão presentes em mim em cada detalhe, exemplo de perseverança, mesmo com as poucas oportunidades oferecidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todas as lutas e conquistas.

Aos professores do Programa de Pós - Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB, de modo especial, aos da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena que direcionaram com muita competência os estudos e discussões.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, que conduziu sabiamente a pesquisa para que eu pudesse concluir com sucesso a escrita desta dissertação.

À Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas pelo comprometimento e oportunidade de aprendizado e crescimento.

À equipe da escola pesquisada, pela receptividade e colaboração.

E a Deus, por propiciar esse momento especial de conhecimento em minha vida.

SILVA, Jucilene Miranda da. *As representações de estudantes indígenas do 6º e 7º anos de uma escola do município de Iraduba no estado do Amazonas sobre as populações indígenas*. Campo Grande, 2018, 100 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco - UDCB.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, e vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq. A pesquisa tem como objetivo geral descrever as representações de estudantes indígenas dos 6º. e 7º. Ano, de uma escola do município de Iraduba, estado do Amazonas, sobre as populações indígenas e como objetivos específicos: a) Compreender como as representações foram produzidas nos discursos dos estudantes indígenas; b) Identificar os elementos que contribuem na produção da identidade dos estudantes indígenas da escola pesquisada. Localizada no estado com o maior contingente indígena no Brasil, a escola pesquisada situa-se a 27 km da capital Manaus sendo separada por uma ponte. A opção pelos estudantes indígenas se deu pela sua presença significativa no ambiente pesquisado bem como para registrar como se percebem nessas representações enquanto sujeitos. Esta pesquisa traz reflexões sobre o Pós-colonialismo e os termos de Identidade, Diferença, Povos indígenas, Estereótipos, Etnocentrismo. Para embasar essas reflexões respaldou-me nas teorias de Bhabha (2013), Hall (2006), Bauman (2005), Nascimento (2003, 2014) e Backes (2005), autores que me auxiliam na compreensão das identidades e diferenças como algo em produção e ressignificação. O diálogo com a cultura indígena, contexto da pesquisa, em uma perspectiva intercultural, teve as contribuições de Conceição (2009) e Amazonense (2013). As considerações teóricas desses e outros autores, juntamente com o processo de produção dos estudantes indígenas, alicerçaram esta pesquisa, indicando, dessa forma, novas possibilidades e negociações com o uso de ferramentas necessárias e diferenciadas dentro do contexto escolar pautadas no respeito e na inclusão, propiciados, por sua vez, pelo diálogo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Representação. Povos indígenas. Identidade. Diferença. Estereótipos.

SILVA, Jucilene Miranda da. *As representações de estudantes indígenas do 6º e 7º anos de uma escola do município de Iranduba no estado do Amazonas sobre as populações indígenas*. Campo Grande, 2018, 100 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco - UDCB

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line and to the Education and Intercultural Research Group / CNPq, of the Post-Graduate Program in Education - Master and Doctorate of the Catholic University of Don Bosco / UDCB. The objective of this research is to describe the representations of indigenous students from the 6th and 7th years of a school in the municipality of Iranduba, state of Amazonas, on indigenous populations, and as specific objectives: a) To understand how representations were produced in discourses of indigenous students; b) Identify the elements that contribute to the production of the identity of the indigenous students of the researched school. Located in the state with the largest indigenous contingent in Brazil, the researched school is located only 27 km from the capital Manaus, separated only by a bridge. The option for indigenous students was due to their significant presence in the researched environment and, at the same time, to record how they perceive themselves in these representations as subjects. This research brings reflections on Postcolonialism and the terms Identity, Difference, Indigenous Peoples, Stereotypes, Ethnocentrism. To support these reflections I bring as a companion the theories of Bhabha (2013), Hall (2006), Bauman (2005), Nascimento (2003, 2014) and Backes (2005), authors who help me in understanding identities and differences as something in production and resignification. The dialogue with the indigenous culture, context of the research, in an intercultural perspective, had the contributions of Conceição (2009) and Amazonense (2013). The theoretical considerations of these and other authors, along with the production process of the indigenous students, supported this research, thus indicating new possibilities and negotiations with the use of necessary and differentiated tools within the school context based on respect and inclusion, in turn, through intercultural dialogue.

KEYWORDS: Representations. Indian people. Identity. Difference. Stereotypes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1 - Ponte do Rio Negro.....	34
Imagem 2 - CETI Prof ^ª Maria Izabel Desterro e Silva.....	40
Imagem 3 - Alunos da Escola Prof ^ª Maria Izabel Desterro e Silva.....	43

DESENHO

Desenho 1 - Índigena ao lado de oca I.....	74
Desenho 2 - Índigena ao lado de oca II.....	76
Desenho 3 - Índigena ao lado de oca III.....	76
Desenho 4 - Aldeia indígena I.....	77
Desenho 5 - Aldeia indígena II.....	78
Desenho 6 - Aldeia indígena III.....	79
Desenho 7 - Índigenas caçando.....	80
Desenho 8 - Índigena caçando.....	81
Desenho 9 - Índigena com pintura corporal.....	82
Desenho 10 - Ritual indígena na aldeia.....	83

LISTA DE SIGLAS

- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FOIRN** - Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- OBMEP** - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
- OLP** - Olimpíadas de Língua Portuguesa.
- PPGE** - Programa de Pós- Graduação em Educação.
- SEDUC** - Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.
- SEIND** - Secretaria de Estado para os Povos Indígenas
- UCDB** - Universidade Católica Dom Bosco
- UFAM** - Universidades Federal do Amazonas.
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES DE UMA PESQUISADORA INICIANTE: OLHARES E MARCAS SOBRE SUAS HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E A PESQUISA	13
1.1 Histórias e trajetórias em (des)construção.....	14
1.2 Da universidade à sala de aula: a resignificação do olhar da pesquisadora, missionária e professora	18
1.3 O Programa de Pós-Graduação em Educação - mestrado e doutorado da Universidade Católica Dom Bosco: construindo novos saberes	21
1.4 Temática indígena e povos indígenas: primeiras aproximações	25
CAPÍTULO II - TENSÕES E INTENÇÕES DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: APRESENTANDO OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS	33
2.1 O município de Iranduba/AM: situando o cenário da pesquisa	34
2.2 A escola de tempo integral Maria Izabel Desterro e Silva	39
2.3 A escola estadual de tempo integral Maria Izabel Desterro e Silva e as identidades que lá circulam	42
2.4 Apresentando os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	49
CAPÍTULO III - “VOCÊ É ÍNDIA DE SANGUE, ASSIM FALAM [...] MAS CONFESSO QUE NÃO SOU ÍNDIA DE VERDADE [...]”: A IDENTIDADE INDÍGENA EM NEGOCIAÇÃO	59
3.1 A representação indígena sob a crítica pós-colonial: identidades em trânsito	59
3.2 “Você é índia de sangue, assim falam [...] Mas confesso que não sou índia de verdade [...]”: a identidade indígena em negociação.....	64
3.3 Autorrepresentações imagéticas dos alunos indígenas da Escola de Tempo Integral Maria Izabel Desterro e Silva	71
3.4. Etnocentrismo e educação: desafios e possibilidades.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Ao desafiar-me no universo da pesquisa, mais precisamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, tive como pensamento inicial, buscar uma resposta sobre a importância do uso da língua indígena, ainda pouco utilizada, de modo especial, nas escolas indígenas.

Aos poucos fui entendendo que buscar respostas em sua exatidão se tornaria incoerente para quem se propõe a pesquisar em terreno deslizante e escorregadio. Com o tempo compreendi que discutir, delinear caminhos e propostas nesse cenário rico em diversidade e visualizado de muitos ângulos poderiam ser estratégias para o bem viver em uma sociedade marcada pela desigualdade.

Nossos discursos, muitas vezes, marcados pelo contexto colonial têm colaborado com a fixação de ideias que reforçam nossa baixa estima em relação à identidade, levando-nos a negá-la em algumas situações que insistem na afirmação desses pensamentos estereotipados em relação às culturas.

O poder do discurso ao buscar instituir verdades leva-nos a repensar a relação do homem com a verdade, com o verdadeiro de sua época. No livro *Discurso, poder e subjetivação - uma discussão foucaultiana*, Domingos (2015, p. 19) ressalta que:

Na obra *A ordem do discurso*, de Michel Foucault, publicado na França em 1971, compreende-se como cada sociedade tem seu regime de verdade. É um sistema que se funda naqueles tipos de discursos que funcionam como verdadeiros em detrimento de outros tidos como falsos. Através dos discursos supostamente verdadeiros, constitui-se toda a cultura de uma época. É uma construção complexa, inclusive paradoxal, pois traz em si modos de separações e exclusões ao naturalizar determinadas práticas.

Essas verdades instauradas pelos discursos deixaram e deixam muitas marcas na sociedade contemporânea, de modo que nos levam a refletir sobre determinadas posturas quando lidamos com o Outro e suas diferenças. Nessa mesma perspectiva, muitos autores como Hall (2006), Bhabha (2013) e Frantz Fanon (2008), que se dedicam à discussão e ao aprofundamento sobre culturas, têm esse olhar preocupado com as questões culturais e, ao mesmo tempo, apresentam propostas desafiadoras dentro do que propõe a interculturalidade e a ressignificação da cultura.

Dentro da perspectiva cultural e suas implicações, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada no município de Iranduba, no estado do Amazonas, com os

estudantes indígenas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e tem como objetivo geral descrever as representações de alunos indígenas dos 6º e 7º anos sobre as populações indígenas através de textos e desenhos. Como objetivos específicos a pesquisa busca: a) Compreender como as representações foram produzidas nos discursos dos estudantes indígenas; b) Identificar os elementos que contribuem na produção da identidade dos estudantes indígenas da escola pesquisada. Backes (2005), Bagno (1999), Bhabha (2013), Bonin (2007), Candau (2005) Hall (2006), Nascimento (2014), Bauman (2005), Vieira (2008) foram os estudiosos escolhidos para esse trajeto tão importante em minha caminhada acadêmica. Esse referencial teórico possibilitou-me uma melhor compreensão dos fenômenos que circundam a questão da representação indígena em uma sociedade que ainda traz as chagas do colonialismo europeu.

As motivações que me levaram a optar por essa abordagem, associam-se a minha percepção como pesquisadora quanto à realidade cultural que vem sendo discutida em espaços de formação de professores do Amazonas e necessita que mais pessoas comprometidas com a causa indígena se coloquem nesse processo.

A dissertação está estruturada em três (3) capítulos. No primeiro capítulo apresento minha trajetória pessoal que perpassa pelo contexto familiar, o processo de formação para a vida religiosa consagrada até o ingresso no mundo profissional e acadêmico. Essas experiências foram marcadas por (des)construções, visto que a ideia cartesiana e o não reconhecimento das minhas raízes negras e indígenas prevaleceram em muitos momentos, mas atualmente entendo-as como parte do processo desse terreno “escorregadio” em que transito e que tomo nas mãos para um estudo mais aprofundado.

Assim, como parte desse olhar mais atento à questão pesquisada, disserto sobre a temática indígena e minhas primeiras aproximações, elencando, de modo especial, minhas experiências missionárias junto aos indígenas do Mato Grosso e Amazonas e de que forma fui tecendo essa relação intercultural, tendo como base teóricos que denomino como “companheiros de viagem” e são fundamentais para despertar minha sensibilidade adormecida em relação ao tema. Dessa forma, procuro dialogar com esses teóricos apresentando-lhes minhas buscas, angústias e, de modo especial e urgente, caminhos que apontem perspectivas para tantas inquietações.

No segundo capítulo apresento o *locus* da pesquisa, a Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria Izabel Desterro e Silva e o município de Iranduba, localizado no estado do Amazonas, para melhor compreender o contexto sociocultural no qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos, bem como busco compreender as múltiplas identidades que

transitam na escola, tendo em vista que o entendimento desses contextos forneceu subsídios para investigar as representações indígenas dos sujeitos desta pesquisa. Subsequentemente, exponho o trajeto metodológico utilizado para realizar esta análise, também para mostrar minhas tensões, intenções e descaminhos apresentados neste percurso, que por si está permeado de tensionamentos.

Nesse terceiro capítulo trago o embasamento teórico que levará à compreensão do contexto pós-colonial em que os indígenas estão inseridos. Na sequência, realizo uma leitura analítica das produções dos alunos procurando descrever as representações e autorrepresentações da identidade indígena por meio de seus textos e desenhos. Por fim, faço uma breve consideração sobre a questão do etnocentrismo no contexto educacional com o intuito de compreender os desafios e as possibilidades de mudança no ensino para que todas as identidades sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Na sequência, apresento as considerações finais e as referências estudadas que constaram da fundamentação escolhida.

É importante considerar que esta dissertação objetiva não somente buscar respostas sobre a identidade indígena, tão negada hodiernamente na nossa sociedade, mas sim despertar em mim e em todos os sujeitos do contexto educacional uma postura de respeito e tolerância às diferenças e que considere todas as identidades plurais. Logo meu intuito vai além de buscar respostas para essa questão, dada a complexidade da temática, busco despertar novos olhares que considerem todas essas identidades marginalizadas e contribuam para um ensino mais inclusivo e que respeitem as diversidades culturais presentes em nosso país.

CAPÍTULO I

CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES DE UMA PESQUISADORA INICIANTE: OLHARES E MARCAS SOBRE SUAS HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E A PESQUISA

Os saberes são construídos a partir das nossas vivências - sejam elas pessoais, acadêmicas, profissionais, etc. e, por meio da consciência coletiva e individual, desses saberes derivamos e, a partir deles, formamos nossa identidade, construindo assim a nossa visão de mundo. Sob essa ótica, entendo que, mesmo não possuindo uma fundamentação teórica sólida, mas impulsionada pelos valores repassados pelos meus pais e meus avós, permiti-me vivenciar essa experiência marcada por uma constante instabilidade que é a pesquisa acadêmica.

Ao transitar em diversos ambientes no decorrer de minha vida, percebi que o diferente que habita em mim busca complemento nos outros. Essa percepção foi sentida durante as primeiras leituras, discussões e experiências vivenciadas, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Essas reflexões foram essenciais ao processo de compreensão da minha identidade construída até então, assim como também pude perceber a necessidade de desconstruir algumas verdades imutáveis até então. Fui constituída e formada em um modelo moderno, hegemônico e cartesiano e até então entendia ter uma identidade compacta, única e irreversível, no entanto, compreender essa realidade acabou por possibilitar que eu me permitisse outros olhares.

Para Gruzinski (2001, *apud* ABDALA JR., 2002, p. 34):

Cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessivamente ou simultaneamente, dependendo dos contextos. “Um homem distinto é um homem misturado”, dizia Montaigne. A identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas. Socialmente, o indivíduo não para de enfrentar uma plêiade de interlocutores, eles mesmos dotados de identidades plurais. Configuração de geometria variável ou de eclipse, a identidade define-se sempre, pois, a partir de relações e interações múltiplas. Foi o contexto da conquista que incitou os invasores europeus a identificarem seus adversários como índios e, assim, a englobá-los nessa apelação unificadora e redutora.

Os apontamentos de Gruzinski (2001) citados por Benjamin Abdala Júnior (2002), em seu livro *Fronteiras Múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e*

hibridismo cultural, fomentam as discussões que me proponho a fazer nesta dissertação, pois é a partir de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, com interface em minhas histórias e memórias, que me proponho a apresentar as primeiras tentativas de realizar os deslocamentos necessários de minha própria construção identitária para compreender melhor meu objeto de estudo. Amparada por reflexões teóricas que estão situadas no campo da teoria Pós-colonial, pois objetivo a construção de uma escrita decolonial, ou seja, desvinculada do olhar colonial ainda hoje impregnado na sociedade brasileira, mostro que dentro de cada um de nós há identidades contraditórias apontando diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

1.1 Histórias e trajetórias em (des) construção

Retomar minha história pessoal é de suma importância para melhor compreender como ocorreu o processo de assimilação do conceito de identidade até então concebida como fixa e única. Nasci no dia 18 de abril de 1976 em Cáceres, cidade do interior do Mato Grosso/MT, na fronteira com a Bolívia, filha de Manoel Marcelino da Silva (falecido) e Antônia Miranda da Silva. Sou a 11^a. filha de um grupo familiar de 12 irmãos.

Nas conversas informais em que procurei conhecer melhor minhas raízes, era comum que contemporâneos de meu avô materno me contassem um pouco sobre ele. Era um indígena boliviano, grande contador de histórias, muito bondoso, que impressionava por sua íntima ligação com a natureza. Inúmeras vezes ele reuniu minha família à noite em volta da fogueira para contar suas encantadoras histórias, bastante lembradas pelos familiares. O desenrolar das narrativas era marcado por sua voz segura, com mudanças na entonação, de acordo com os personagens. Eu e meus irmãos nos concentrávamos/envolvíamos de tal forma nessas histórias que a tensão ia aumentando cada vez mais até seu desfecho final.

Apesar de termos convivido pouco com ele, suas atitudes deixaram marcas profundas em nós. Sua firmeza e doçura, sob medida, nos serviram de alento e nos fez ver a vida como uma oportunidade, não como um sacrifício contínuo. Eu ainda era muito pequena quando ele faleceu e no seu funeral fiquei por muito tempo sem entender o que estava acontecendo, brincando próximo ao seu caixão, porque sabia que ele estava perto de mim. Isso me marcou profundamente já que ainda hoje tenho muita resistência em me aproximar de mortos.

No processo de desconstrução e de buscas por novos conceitos de cultura e identidade em que me encontro, relembro e identifico meu avô materno como o indígena que

buscava sempre o diálogo, repassava seus valores às novas gerações e que vivia constantemente o processo de negociação. Para esse trajeto foi necessário meu avô romper as tantas fronteiras que impossibilitam e limitam o avançar no processo de mestiçagens culturais. Suas relações eram articuladas com sabedoria de modo especial com meu pai que, por sua vez, diferentemente de meu avô, pertencia a uma família de negros, bastante tradicional, machista e que via o trabalho como seu principal aliado, para quem entretinha em conversas significava perda de tempo.

Não conheci meus avós paternos, mas sei que possuíam um significativo número de terras no município de Cáceres, Mato Grosso, onde cultivavam grandes plantações de milho, arroz, feijão, cana, melancia e também tinham criação de gado. Esses bens motivaram muita disputa entre irmãos por um bom tempo antes de ser feita a divisão da terra.

Meu pai trabalhou desde jovem no cultivo de suas terras e fazia dessa função o único meio para estar bem, porém, foi alcoólatra por um tempo e teve dificuldade em administrar com sabedoria o que lhe coube, perdendo uma parte do seu patrimônio. Sua relação conosco foi marcada pela rigidez, fazendo-nos atentar para um trabalho marcado pela seriedade, com cumprimentos de diversas normas. Poucas vezes o vi sorrindo, porque seu tempo era preenchido por um acúmulo de compromissos. Trabalhou com afinco até seus últimos dias. Viveu 86 anos e faleceu em 2015, quando se submeteu a um procedimento cirúrgico resultado de uma queda em que fraturou seu fêmur.

Minha mãe, por outro lado, herdou de seus pais a melhor parte, o que chamo de valores inegociáveis: a sabedoria, o respeito ao outro, o dom da escuta e a generosidade. Meus avós maternos não tinham grandes propriedades, apenas pequenos espaços para cultivar o necessário, no entanto eram muito felizes, bastante devotos, buscavam no sagrado forças para superar os tantos desafios vividos.

Nesse contexto em que as diferenças eram tão marcantes e a necessidade do diálogo e negociação eram tão necessárias vivi até meus 18 anos de idade. Desde cedo eu e meus irmãos participávamos das atividades domésticas e, na medida do possível também do cuidado com as plantações e criação de animais. Meu pai, Marcelino, com sua rigidez e minha mãe, Antônia, com sua ternura nos introduziam nessa dinâmica da vida, às vezes confusa, difícil, mas também bastante atraente para quem está no início do processo de descoberta e convívio com outras identidades e modos de ser e estar no mundo, pois, de acordo com Laraia:

[...] O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. (LARAIA, 1986, p. 45).

A pluralidade vivenciada no seio familiar, posteriormente compreendida na vida acadêmica, levou-me à busca de uma prática de ensino que se adequasse a essa diversidade também presente nas escolas, principalmente naquelas em que trabalhei, considerando o fato de que além das múltiplas identidades existentes nessas escolas, ainda havia a necessidade de diálogo com meus alunos indígenas e sua cultura.

Sobre essa questão, padre Justino Sarmiento, egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, em uma palestra sobre Estudos Culturais, afirmou que: “Se não saio totalmente da minha cultura, não faço o trâmite das fronteiras, pois transitamos em vários mundos ao mesmo tempo”¹. Nesse sentido, observo a necessidade de interagir com o outro que pensa, age, tem crenças, códigos e sabedoria diferente, pois os encontros e desencontros são importantes para nosso crescimento, temos que aprender a costurar a colcha de retalhos que nos compõe. É preciso abrir-se às novas maneiras, ideias, proposta de vida, de modo que nem uma, nem outra cultura prevaleça, pois “[...] cada vez mais o mundo torna-se uma realidade de fronteiras múltiplas, internas ou externas. São fronteiras que podem se abrir ou fechar, conforme a natureza da conexão desejada [...]” (ABDALA JUNIOR, 2002, p. 125). Dessa forma, é possível afirmar que todos nós somos plurais, várias realidades interagem dentro e entre nós, não somos uma identidade fixa e imutável.

Segundo Bauman (2005) o desejo por uma identidade definida implica na possibilidade de estar seguro, porém a fixidez nem sempre produz tranquilidade em um contexto marcado pelo líquido e temporário.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, "nem-um-nem-outro", torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, "estar fixo" - "ser identificado" de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35).

¹ Fala do Padre Justino Sarmiento Rezende (SDB) em São Gabriel da Cachoeira AM/ Encontro de formação sobre os povos indígenas do Rio Negro realizado nos dias 21 a 24 de Julho de 2016.

Consonante aos apontamentos de Bauman (2005) é possível reafirmar que somos complexos, temos identidades múltiplas enxertadas por várias realidades. As dúvidas aparecem para nos possibilitar outras formas de pensar, agir e, para que isso seja possível, uma das alternativas seria aliarmos a diferentes grupos para que novas metodologias de ensino sejam apresentadas e vivenciadas dentro desse contexto da diferença. É, pois, preciso mediar essa negociação dentro do ambiente escolar para que as diferenças não sejam vistas de forma problemática e excludente, mas sim inclusiva.

Sobre esse aspecto, em sua tese Backes (2005), apresentou como questão central as negociações das identidades e as diferenças culturais no espaço escolar. O pesquisador nos mostra que para compreender os processos de negociação das identidades e diferenças torna-se importante identificar a concepção de cultura dos sujeitos, bem como as “marcas” pelas quais se identificam e as representações de diferenças.

Para o autor os sujeitos expressam uma concepção de cultura, onde a dicotomia “alta” e “baixa” cultura constitui-se uma presença marcante. Embora o campo teórico utilizado desconstrua esta noção, mostrando que as práticas culturais são negociadas e imbricadas e que a cultura tem a ver com um processo de construção dos sentidos, não se pode deixar de levar em conta esta dicotomia na análise cultural, pois: “Deslocá-los”, não significa abandoná-los, mas mudar o foco da atenção teórica das categorias” (HALL, 2006, p 239).

Nas séries iniciais, a escola que frequentei era municipal. Recordo-me que nessa escola eram matriculados alunos vindos de outros bairros da cidade, municípios e até mesmo estados diferentes. Assim, era campo propício para várias manifestações relacionadas à diferença, cultura, identidades e, como parte desse contexto, vivi muitos confrontos internos e externos nesse espaço que exigia um posicionamento para minha “sobrevivência”.

Nessa época, apesar da pouca idade, entendia que as relações eram diferenciadas e que alguns fatores eram determinantes: Quem são meus pais? Qual é a minha cor? Como é a minha produção nas aulas? Quem são meus amiguinhos(as)? Meu material escolar corresponde aos dos meus colegas? Levo dinheiro para o lanche? Isso sem falar que os professores acabavam por evidenciar essas diferenças quando não compreendiam o meu linguajar Cuiabano. Para eles nada representava, mas para mim era carregado significados, dessa forma que me expressava na família e só os mais próximos para compreender a importância.

O velho mito “tem que falar assim porque se escreve assim” muito bem apresentado pelo linguista Bagno (1999), em sua obra *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*, prevaleceu naqueles momentos em que meu desejo era expressar-me a minha maneira.

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português (Imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!). Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, mínimo, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo! (BAGNO, 1999, p.68- 69).

Mudar de escola da rede municipal para a estadual foi outro desafio. Outras disciplinas, novos professores e colegas, novas metodologias de ensino e a luta interior para descobrir estratégias e relacionar com o diferente que se apresentava constantemente. Na nova escola os desafios se apresentaram em maiores proporções por ser um ambiente mais amplo que a escola municipal onde havia frequentado anteriormente.

O período do ginásio foi bastante desafiador, porque acalentava o desejo de ser religiosa (freira) e esse sonho soou diferente ao dos apresentados pelos meus colegas adolescentes. No entanto, apesar da diferença, a decisão foi bastante respeitada tanto pelos professores quanto pelos colegas de classe, fato que me chamou bastante atenção, principalmente porque não era algo tão comum na minha região.

No decorrer do Ensino Fundamental minha meta era estudar e me preparar para um dia ingressar na congregação que me acompanhou no processo de discernimento vocacional e assim o fiz. Concluí essa etapa e ingressei na instituição dando início ao ensino médio e no processo formativo para a vida religiosa, formação que durou aproximadamente cinco anos. Após a consagração religiosa, decidi ingressar no mundo acadêmico e cursar Letras, mais uma vez influenciada pela família, pois possuo alguns familiares que são formados na área e, talvez por essa razão, optei por esse curso.

1.2 Da universidade à sala de aula: a ressignificação do olhar da pesquisadora, missionária e professora

Em 2005 ingressei no mundo acadêmico e profissional. Iniciei o curso de Letras em uma universidade privada e concluí em uma instituição pública e nessas duas instituições, de forma diferenciada, fui tecendo novas relações com os docentes e discentes.

Nesse período, portanto, as relações não se davam apenas em casa, na escola e igreja, mas se estendiam à universidade, ao trabalho profissional e à casa religiosa. Alargar a tenda das relações e negociações era preciso, pois a presença dos outros era intensa em todos esses lugares que eu transitava. Entender ou perceber esse movimento de transição é um processo complexo e requer um trabalho diário, cheio de incertezas, porém é a condição aos que buscam dar os primeiros passos e cultivar uma experiência intercultural, aquela onde os sujeitos se deixam hibridizar por outras experiências. A esse respeito Bhabha (2013) nos diz que:

[...] a hibridização não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica 'híbrida' - trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que acompanham o ato de tradução cultural. (BHABHA, 2013, p.12.).

Esse processo de troca e trânsito esteve presente nesse momento de transformação social no qual me encontrava, pois, por meio dos apontamentos de Bhabha (2013), é possível concluir também que o processo de formação é, simultaneamente, um processo de transformação - ainda hoje em movimento.

Em 2009, concluí a graduação em Letras/Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas e as especializações em Educação Especial com ênfase em Libras e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Após completar esse ciclo em minha formação, continuei atuando na educação como professora de Língua Portuguesa, no estado do Mato Grosso, durante um ano.

Mesmo sendo funcionária efetiva na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e, a fim de suprir uma necessidade missionária da congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, da qual faço parte, prestei um concurso público na área da educação promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas/SEDUC e fui aprovada para ministrar aulas de língua portuguesa em São Gabriel da Cachoeira. O município apresenta uma realidade carente e, por essa razão, a instituição religiosa que pertencço tem como uma de suas prioridades ser presença junto aos povos indígenas, o que acabou por ser oportuno para mim, no entanto não imaginava as dificuldades que encontraria nessa transição.

Até então, esse processo de hibridização me parecia obscuro/incerto e residir em São Gabriel da Cachoeira obrigou-me viver a experiência prática e, então dei-me conta de que sozinha não seria possível uma vivência pautada na valorização das culturas.

Questionamentos diversos surgiram na tentativa de encontrar não a solução, mas alternativas que possibilitassem o início de um diálogo. As interrogações abaixo apresentadas por Moreira (2002) se tornaram cada vez mais presentes:

Como fazer falar, do modo mais livre e autônomo possível, o silêncio? Como, ao mesmo tempo, favorecer a inteligibilidade entre as diferenças? Como construir uma teoria da tradução que torne compreensível para uma dada cultura as necessidades, os valores, os costumes, os símbolos e as práticas de outra cultura? (MOREIRA, 2002, p. 18).

Esses questionamentos se fizeram presentes durante todo o processo de mudança em que me encontrava. No início de 2012, fui para aquela região distante de São Gabriel da Cachoeira, onde os meios de transportes mais utilizados são avião e barco e a população é composta, em grande parte, por indígenas. Nessa região permaneci até o final de 2015. Confesso não ter sido fácil minha adaptação àquela nova realidade e, por várias vezes, ensaiei retornar ao Mato Grosso, meu estado de origem. No entanto, no ritmo das águas que embelezam aquela encantadora floresta, fui me deixando tocar, fazendo-me conhecer e também conhecendo outra realidade composta de diversos sabores e saberes e descobri que nesse lugar vivia um povo acolhedor que não impôs barreiras para minha aproximação.

Lecionei a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual que estava no seu segundo ano de funcionamento. Durante os três anos que permaneci na cidade ministrei aulas para as turmas do último ano do Ensino Fundamental, 9º ano, sempre no período matutino e na Educação de Jovem e Adulto/EJA, no período noturno.

Esse tempo foi de grande aprendizado, pois questionava diariamente a minha postura, meu modo de ensinar e relacionar com os alunos e a comunidade escolar e, como alternativa, optei por ouvir e observar mais. Muitas vezes não entendia o comportamento dos indígenas, suas falas, mas não desesperei e, com o passar do tempo, percebi a importância desse grande desafio a que me propus ao acolher aquela realidade. Compreendi que naquela região os profissionais da Educação são valorizados pelos alunos. Isso fica bastante visível no dia 15 de outubro, dia em que se comemora o dia do professor, momento em que todas as escolas de São Gabriel da Cachoeira e comunidades dos rios expressam com muitas atividades sua homenagem aos seus mestres.

Como referido anteriormente, exerci três anos de docência no município, onde a maior parte da população é constituída por várias etnias indígenas: os Arapaço, Baniwa, Barasana, Baré, Desana, Hupda, Karapanã, Kubeo, Kuripako, Makuna, Miriti-tapuya, Nadob, Pira-tapuya, Siriano, Tariano, Tukano, Tuyuka, Wanana, Werekena e Yanomami, entre

outras. Essa realidade pluriétnica faz com que São Gabriel da Cachoeira seja considerado o local com maior concentração de diferentes etnias indígenas do país.

Nheengatu, Tucano e Baniwa são as línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes do município e a Língua Portuguesa é a segunda mais utilizada. Inserida nessa realidade meu interesse em compreender melhor esse povo foi despertado, me sentia bastante limitada diante de tamanha riqueza expressa na língua, culinárias, danças bem como nas possibilidades apresentadas para uma experiência intercultural. Em contrapartida, observava os indígenas como um grupo ansioso, principalmente pela sua valorização. Por essa razão, assumi o trabalho de lecionar em uma escola localizada distante do centro da cidade, onde constantes desafios eram trazidos para nossas discussões nos momentos de formação de professores.

Voltei minha atenção para várias situações que me inquietavam enquanto educadora e missionária, por observar a necessidade do diálogo étnico-cultural dentro da relação docente-discente, tendo presente que “o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los nos seus modos de viver” (BERGAMASCHI, 2012, p. 7). Dessa forma, uma das observações feitas foi em relação aos discursos produzidos no meio escolar pelos estudantes indígenas referindo-se a eles mesmos. Preocupe-me em vê-los se apresentarem, muitas vezes, de forma estereotipada e, com o propósito de melhor entender e contribuir com aquela realidade, senti necessidade de aprofundar mais meus conhecimentos para corresponder às exigências do desafio ao qual me propus.

1.3 O Programa de Pós-Graduação em Educação - mestrado e doutorado da Universidade Católica Dom Bosco: construindo novos saberes

Os estudos realizados durante o ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB suscitaram-me muitas inquietações e, ao mesmo tempo, um grande desejo de melhor compreender o que é pesquisa. Os (des)caminhos e os trajetos percorridos por muitos pesquisadores e ainda os sonhos, as estranhezas, as inquietudes que se colocaram neste processo de pesquisa, marcado por imprevistos e desconstruções, em que nem sempre a linearidade, a certeza e o método tido como tradicional são os guias indicados por tratar de um tema que requer outros caminhos alternativos.

Nas primeiras aulas participei de discussões nas quais fomos convocados a expressar e refletir sobre as questões: Quem somos? De onde viemos? O que estamos fazendo aqui? Quais são as expectativas de cursar o mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Educação? Ainda que esses questionamentos iniciais pareçam primários, pude senti-los com grande inquietação e profundidade, levando-me a um primeiro convite para rever-me enquanto pessoa, mas, principalmente, interrogar-me enquanto pesquisadora que se propõe a realizar uma pesquisa com as populações indígenas que estão na fronteira da exclusão.

Nesse novo e transformador contexto, percebi a necessidade de rever minha própria identidade que até então me parecia já formada e imutável. No entanto, “[...] no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das inseguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidos e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p 33). Assim pude perceber, em concordância com os apontamentos de Bauman (2005), ao se referir à sociedade líquida, que tudo sofre alterações constantemente, logo as identidades sólidas tendem a não funcionar.

Nesse mesmo sentido, Hall (2006) nos apresenta a ideia de identidade em construção do sujeito pós-moderno em meio à volatilidade da contemporaneidade que traz consigo a necessidade de reestruturação da visão de mundo, bem como a maneira de se viver em sociedade. Para o teórico, a identidade é um produto da interação que ocorre entre o sujeito e a sociedade, ainda que o indivíduo traga consigo uma essência interior, a sua identidade só é estabelecida, de fato, quando este se relaciona com a diversidade cultural. Sob essa perspectiva, fui percebendo que estava ocorrendo comigo algo que via no texto de Hall (2006) quando menciona a identidade em construção, que vai se formando a partir da interação entre o eu e o outro (diferente), em oposição da ideia de fixidez concebida por mim até então. Nesse sentido,

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diversos momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2006, p. 12-13).

No diálogo com Hall (2006), fui observando que em mim havia identidades contraditórias que me empurravam em diferentes direções, havendo sempre um deslocamento

de identificação, pois em mim habitavam identidades que simultaneamente se completavam e se confrontavam: a missionária cristã *versus* a pesquisadora, a professora que sou *versus* a aluna que fui, a que carrega a cultura ocidentalizada *versus* a que traz raízes indígenas. Ou seja, todas essas manifestações de identidades aparentemente contraditórias se refletem nessa multiplicidade desconcertante a qual Hall (2006) se refere e na qual me percebi imersa.

O fato de ter estudado o ensino fundamental, médio e também o superior em instituições com o ensino voltado ao modelo cartesiano, moderno e colonialista, onde as regras, os conteúdos hegemônicos e as normas falam mais alto que outros conhecimentos produzidos pelos acadêmicos, provocou certo impacto ao chegar à pós-graduação, mais especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Nesse ambiente, percebi, logo no início, que os estudos, os autores, as leituras e as discussões iriam aos poucos me fazerem rever minha forma de conceber e acolher esse novo saber/pensar e confesso não ter sido tranquilo reconstruir novas ideias, pensamentos e concepções, principalmente por interagir com colegas mestrandos indígenas.

Os alunos indígenas que participam do programa de pós-graduação, segundo Nascimento (2014, p. 36), “trazem, de certa maneira, outros saberes, saberes hibridizados, construídos no processo de negociação e ou/articulação, atravessados por outros marcos epistemológicos e produzidos na esteira de um contínuo jogo de forças”. Ainda nessa discussão, cabe ressaltar que:

A presença indígena no IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de concepção e condição de mundo. Gera instabilidade de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturais locais, culturas híbridas e globalização, o território acadêmico com diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade e o espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica. (NASCIMENTO, 2014, p. 35).

Essa tensão, como afirma Nascimento (2014), a princípio foi impactante porque algumas “verdades” bem afirmadas precisavam de uma revisão para que o novo, o diferenciado também encontrasse espaço nesse campo do conhecimento. Essa relação mostrou-me que os povos indígenas, diferentemente dos brancos, buscam estratégias mais

humanas, procuram alternativas que tratam justamente da interculturalidade que Justino Sarmiento Rezende, indígena tuiuca, define como “entrar na cultura do outro”².

Nas discussões do grupo de pesquisa “Educação e Interculturalidade/CNPq”³ e nas aulas do Programa de Mestrado em Educação observei também, a partir da fala do mestrando Joaquim Adiala⁴, indígena Guarani Ñandeva, que existe essa tentativa de diálogo com os gestores educacionais não indígenas, observada especialmente, quando ele apresentou as estratégias realizadas ou adotadas para a construção do calendário escolar. Segundo Joaquim, o quadro de professores da escola é formado por professores indígenas e não indígenas e prevaleceram, por muito tempo, apenas as datas comemorativas importantes para o branco e os indígenas eram mencionados apenas no dia do índio e, na maioria das vezes, de forma estereotipada.

A negociação feita por Joaquim, diretor da escola, foi conduzida de forma diferenciada, não exaltou nem um grupo nem outro, pois os dois foram contemplados na nova proposta do calendário. Na condição de gestor poderia ter usado desse meio, tornando-se mais um colonizador, impondo apenas as propostas dos professores indígenas, porém o que ocorreu é totalmente inverso ao que estamos habituados a presenciar nos momentos de negociação em nossa sociedade ainda marcada pelos corolários da colonização europeia.

Assim, com base em minha experiência relatada e, por estar ciente da minha permanência no estado do Amazonas por um determinado tempo, tomei a decisão de arriscar-me nesse vasto mundo do conhecimento para alcançar um melhor aperfeiçoamento e, de modo especial, para conquistar um olhar e atitude mais sensível e crítica em relação a minha atuação, dando preferência aos grupos indígenas que estão no espaço escolar, grupo subalternizado e marginalizado inserido em uma sociedade em que suas identidades são negadas, silenciadas e inferiorizadas.

² Fala do Padre Justino Sarmiento Rezende (SDB) em São Gabriel da Cachoeira AM/ Encontro de formação sobre os povos indígenas do Rio Negro realizado nos dias 21 a 24 de Julho de 2016.

³ O grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade foi criado em 2005 e tem com líderes os professores: Dra. Adir Casaro Nascimento e Dr. Carlos Magno Naglis Vieira.

⁴ Joaquim AdialaHara é indígena Guarani Ñandeva da Terra Indígena Porto Lindo, município de Japorã. É formado em Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena TekoArandu/UFGD. Foi diretor da escola indígena e técnico da Secretaria Municipal de Educação

1.4 Temática indígena e os povos indígenas: primeiras aproximações

A temática indígena e minhas primeiras aproximações com essas populações aconteceram já nos meus primeiros anos de vida. Nasci e vivi até os 18 anos de idade na cidade de Cáceres MT situada na fronteira com a Bolívia e, há pouco tempo fui informada que meu avô materno veio desse país. Muitas vezes ouvi minha mãe dizendo que era neta de uma índia que foi “pega a laço”, assim sempre fui incentivada por ela a não me aproximar dos índios, porque são perigosos e podem nos fazer mal. Em outras palavras, o discurso produzido pela minha mãe era de alguém que já havia assimilado o discurso dos colonizadores que torna os indígenas invisíveis e responsabiliza-os pelos desajustes sociais. O estereótipo, segundo Bhabha (2013), é a principal estratégia discursiva do discurso colonial,

[...] é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. Todavia a função da ambivalência como uma das estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório - seja racista ou sexista, periférico ou metropolitano - está ainda por ser mapeada. (BHABHA, 2013, p. 118).

A reafirmação de estereótipos como principal estratégia do discurso colonial, faz-me retomar com certa tristeza essa postura de minha mãe, mas não a culpo por negar sua identidade indígena, que talvez lhe fosse desconhecida ou apenas reproduzia os discursos que ouvia sobre os povos indígenas que foram sendo tomados como verdadeiros. Postura essa que, de certa forma, também foi reproduzida por mim pelo fato de me identificar mais com a família de meu pai, composta por negros, o que acabou por demonstrar a negação de minha ascendência indígena. No entanto, assumir a negritude também foi desafiador mesmo entre irmãos, pois fisicamente sou a filha que mais apresento os traços do meu pai, temido por sua rigidez. Talvez, por isso, os demais irmãos preferissem optar por identificar-se com minha mãe que tem a pele mais clara, cabelos lisos e um temperamento mais tranquilo.

Esse processo de negociação com a cultura indígena voltou a fazer parte de minha trajetória quando, no ano de 1995, ingressei na Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, instituição religiosa com um longo histórico de trabalho desenvolvido junto aos povos indígenas. A partir de então procurei acolher o diferente, mesmo que em alguns momentos esse processo tenha se apresentado bastante difícil.

Nos primeiros anos de experiência na congregação, juntamente com os religiosos e missionários do Conselho Indigenista Missionário/CIMI, do estado de Rondônia, realizamos uma visita à aldeia dos Nhanbiquara em Comodoro, divisa MT/RO. Apesar de ser breve a passagem por lá foi bastante impactante, senti medo e um desejo enorme de me retirar o mais rápido possível dali.

O trajeto até a aldeia, que não era tão distante, foi feito de Toyota. Passamos aproximadamente uma tarde viajando, pois as condições das estradas dificultaram nossa chegada, e em determinado trecho, o carro atolou, pois era época de muita chuva. Foram utilizadas todas as ferramentas necessárias para a retirada do carro, em um trabalho demorado, mas a habilidade e os costumes dos missionários com esse tipo de situação favoreceu a conclusão dos trabalhos para que pudéssemos seguir viagem.

No estreito caminho fechado pela mata ouvi muitas histórias divertidas e aventureiras contadas pelos missionários ao longo das suas experiências feitas nas várias aldeias e com diferentes povos indígenas. Admirava cada um deles, principalmente a simplicidade e desapego com as coisas materiais. Enfim, embalada por desafiadoras histórias chegamos ao destino desejado.

De longe avistei várias palhoças⁵. Recordo de uma anciã de semblante muito sereno, sentada no chão externo da aldeia, confeccionava anéis da semente de tucum⁶, lapidando cada peça com muito cuidado. Conversou carinhosamente comigo enquanto trabalhava, momento em que fez a tradução do meu nome para o dialeto indígena. Ao final comprei alguns de seus artesanatos o que a deixou muito agradecida.

No grupo que nos acolheu havia um indígena que hoje classifico como muito brincalhão, mas na época em que o conheci, fez uma brincadeira comigo que julguei ser de mau gosto, fazendo-me sair muito chateada e constrangida da aldeia. Em meus ouvidos ressoava constantemente a voz de minha mãe: “Cuidado com os índios, eles são perigosos...”. Senti-me tão desconfortável e acredito ter sido perceptível aos outros o meu mal estar, ele estava sempre perto fazendo diversas perguntas, me oferecendo chicha⁷. A bebida servida era feita de macaxeira, não gostei, mas disseram-me antes da visita que se eles me oferecem algo não deveria rejeitar e assim procedi. Mesmo não apreciando, tomei por ter um grupo ao meu redor observando.

⁵ Abrigo rústico, com planta circular ou oval, coberto de palha ou sapé.

⁶ Tucum é uma espécie de palmeira nativa da Amazônia.

⁷ Bebida fermentada produzida pelos povos indígenas da Cordilheira dos Andes e da América Latina em geral.

Os vários espaços por onde transitei, as formações para a vida religiosa e acadêmica foram marcadas por inúmeras experiências em que tive contato com diferentes identidades e, muitas vezes, foi preciso fazer esse processo de acolhida, respeito e principalmente o diálogo/negociação para que nem uma, nem outra experiência sobressaísse. Confrontos? Existiram e continuarão existindo até que acordos sejam estabelecidos entre os diferentes modos de ser, pensar, agir e viver. A negociação com o outro nunca foi e nem será tarefa fácil e indolor, pois “desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso” (BACKES; NASCIMENTO, 2013, p.25).

Bauman (2005), em entrevista a Benedetto Vecchi, fala de sua experiência com a cultura Britânica:

Ao contrário, eu pensava em termos de troca igualitária: o único meio de retribuir a hospitalidade dos meus anfitriões britânicos era oferecer a eles algo que não tinham ainda e não poderiam adquirir a não ser num encontro face a face com um pensamento e um modo de agir alternativos; algo novo e diferente que pudesse eventualmente enriquecê-los do mesmo modo que me tenho enriquecido com o encontro com o cotidiano britânico. Eu, na verdade, desejava ser aceito — mas aceito precisamente pelo que eu era, por minha dessemelhança. (BAUMAN, 2005, p. 7).

No relato sobre sua experiência, a grande preocupação de Bauman é estabelecer diálogo com uma cultura diferente da sua, em outras palavras ele se deixa hibridizar e ao mesmo tempo, dá oportunidade para que o outro seja hibridizado com elementos de sua cultura.

O hibridismo cultural é também temática recorrente nos estudos de Hall (2011) e Bhabha (2013). Ambos o consideram como um processo ambivalente e antagônico, pois resulta do processo de negociação cultural que, por sua vez, traz relações de poder dissonantes entre os envolvidos, pois cada indivíduo traz posições diferentes sobre legitimidade.

Para Bhabha (2013), o hibridismo cultural é uma ameaça à supremacia colonial, é resultado da objeção da hegemonia do discurso do colonizador, o qual é subvertido pelo colonizado que cobra seu protagonismo de modo que as diferenças culturais sejam levadas em conta, resultando assim em um discurso híbrido. No entanto, esse hibridismo não põe fim às tensões culturais em um mero processo de adaptação e ressignificação, ao contrário, é um produto do confronto entre culturas distintas.

No mesmo sentido, Hall (2011) diz que o hibridismo não é um processo que ocorre por meio do diálogo pacífico e conclusivo entre culturas, mas um momento sempre em

andamento em que o indivíduo percebe a constante construção e reformulação de sua identidade, processo que se dá por meio de uma relação de diferenciação e assimilação com o Outro.

Esse processo contínuo de choques culturais, assimilação e reconstrução a que Bhabha (2013) e Hall (2011) se referem, esteve sempre presente em meu percurso, ainda que a princípio não tenha me dado conta. Isso ocorreu principalmente, nas situações em que estive em contato com as culturas indígenas que, como já mencionei, deu-se de forma nem sempre aprazível, mas repleta de trocas e assimilações.

Em muitos lugares onde atuei como religiosa sempre houve trabalhos desenvolvidos junto aos indígenas, porém nunca fiz nada além de visitas rápidas em algumas aldeias do povo Nhambiquara situadas em Mato Grosso e Rondônia nos anos de 2005 a 2009. No ano de 2012, recebi transferência para o município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, com a missão de assumir um concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas/SEDUC e também auxiliar nos trabalhos de formação nas comunidades de base daquela diocese. O município é conhecido como o mais indígena do Brasil, por possuir uma população representada em sua maioria por diversas etnias indígenas.

Nessa experiência o meu contato com os indígenas se deu na escola, na comunidade, na rua e em tantos outros lugares. Fui bastante resistente no início, porque não conseguia me envolver com a população desse novo ambiente, quase não saía de casa e, às vezes, que telefonava para meus familiares era sempre alertada para tomar cuidado e sair imediatamente daquele lugar.

Lembro que me sentia bastante desconfortável com o diferente e tudo acendia um sinal de alerta: o cheiro presente em todos os espaços, a comida que tem o peixe e a farinha como os principais elementos as línguas Tukano, Baniwa, Nheengatú e Kubeo, por exemplo, que têm milhares de falantes e são tidas como ‘fortes’ na região. Diante disso, em muitos momentos na comunidade me senti excluída porque os indígenas se expressavam na sua língua nativa e eu não os entendia.

Foi durante o desenvolvimento dessa experiência que comecei a perceber o meu comportamento como um produto da cultura eurocêntrica e colonial que perpassou gerações e agora, não tinha outro jeito a não ser me abrir há essa nova cultura, mesmo que ainda de forma dolorosa e conflituosa.

Participei de muitas reuniões em que a língua Tukano predominava e, muitas vezes saí sem compreender o todo da discussão por não entender a língua. Em certa reunião observei em dado momento a fala retida apenas com duas lideranças por um determinado

tempo. Retornei para casa com a sensação de que tudo tinha ocorrido de forma normal, mas passado um ano, uma das comunitárias me fez recordar aquele dia, esclarecendo que houve um desentendimento entre dois membros da equipe.

Aos sábados, eu e um grupo de mulheres indígenas, preparávamos a igreja para as celebrações que aconteciam no domingo. Passávamos muito tempo juntas porque havia vários trabalhos a desenvolver como: limpeza, ornamentação e ensaios das leituras e cantos. No decorrer da tarde, elas conversavam na língua materna. Eu apenas sabia que eram conversas engraçadas pelas constantes gargalhadas que tomavam conta do espaço, sempre puxando mais “um dedo de prosa”.

Fiquei por um tempo apenas como observadora e após adquirir mais liberdade com elas falei da minha inquietação por não compreender o que conversavam e apresentei meu desejo de também participar desses momentos de conversas descontraídas. O grupo se mostrou surpreso e, ao mesmo tempo, contente por saber que eu estava disposta a aprender sua língua, no entanto, o grupo optou por se comunicar em Língua Portuguesa quando eu estivesse presente. Em contrapartida, procurei aprender algumas saudações na língua indígena, dessa forma o processo tomou outras direções, possibilitando o início de uma experiência intercultural.

Essa vivência me ajudou a compreender e perceber que precisamos negociar sempre e, muitas vezes, somos os grandes responsáveis pelo bloqueio nesse processo de hibridização cultural, criamos pré-conceitos e não avançamos na proposta intercultural que tem como princípio o diálogo, a negociação. Senti naquele povo grande abertura para acolhida do diferente, pois apresentaram sem segredos suas vidas e, ao mesmo tempo tive muitas oportunidades de mostrar um pouco da minha cultura, que teve boa recepção. Logo, reconheci que havia construído uma barreira protetora em meu mundo, fechando-me ao novo que se apresentava. Por outro lado, esse grupo mostrou-se receptivo e soube me dar o tempo necessário para que curasse as feridas provocadas pela quebra de rotina e modo de pensar.

Em outras palavras, existia em mim uma forte resistência para aceitar que eu era o corpo estranho na região e que, se quisesse continuar ali, deveria comungar com profundidade o modo de vida daquele povo, mesmo me sentindo incapaz. Sobre essa questão, Bauman (2005, p. 19-20) nos diz que:

Estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa ‘se sobressaiam’ e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre haverá alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e

barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

E completa:

Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos. Pode-se até começar a sentir-se cheizsoi, “em casa”, em qualquer lugar - mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa.

Dessa forma, em consonância com os apontamentos de Bauman (2005), após tomar a decisão de me colocar nessa experiência intercultural, iniciei um diálogo interior, a fim de oportunizar uma experiência diferenciada e libertadora. O muro que havia construído como meu escudo protetor precisava urgentemente ser demolido para que o novo pudesse adentrar. Passei a interessar-me mais pela história de vida daquele povo e como se desenrolava a vivência no cotidiano que a partir daquele momento passava a ser minha rotina.

Outro espaço influente em minha caminhada foi o ambiente escolar onde lecionei. Diariamente meu contato era com alunos e professores indígenas que também foram acolhedores e me impulsionaram a um aprofundamento maior sobre sua cultura indígena. O primeiro contato com os alunos e professores foi de estranhamento, sentia-me como uma estrangeira e com o pensamento sempre voltado para minha antiga realidade. Em mim ressoavam gritos conflitantes: um para eu me entregar a essa experiência e outro para resistir e persistir em meus velhos conceitos.

Os educadores de São Gabriel da Cachoeira me ajudaram a olhar o trabalho de forma diferente. A sala dos professores era um ambiente alegre, sempre festivo e isso me ajudou a ver e fazer do trabalho um lugar prazeroso e alegre e não de sofrimento e peso como havia aprendido de modo especial com o meu pai que dizia sempre que em trabalho não se brincava.

Como professora de Língua Portuguesa ficava intranquila quando recebia textos que apresentavam misturas da língua portuguesa com as faladas nas comunidades indígenas, no entanto, não me achava no direito, por exemplo, de reprovar um aluno por essa razão, mesmo que no conselho de classe os professores indígenas fossem favoráveis à reprovação dos estudantes que apresentassem problemas com notas.

Entretanto, na minha concepção e para a linguística, todas as línguas têm seu valor e devem ser levadas em conta, e eu com formação na área deveria apresentar a esse aluno uma

maneira diferenciada de letramento sem desvalorizar sua língua materna. Bagno (1999) descreve, em sua obra *Preconceito linguístico*, que:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil. O de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BAGNO, 1999, p. 94- 95).

Para Bagno (1999) infelizmente a escola ainda apresenta muitos mitos em relação à língua escrita e falada, o que não colabora com um ambiente detentor de um público diversificado em vários aspectos. Geralmente a linguagem é apresentada e vista como algo padronizado, de difícil compreensão e excludente. A criança já vem para escola com os conceitos de “certo” e “errado” em relação à língua e é na escola que irá aprender a falar e escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. A gramática prescritiva, responsável pela separação entre formal e informal, dá grande poder ao falante que leva em conta apenas a norma padrão e marginaliza os demais falares.

A possibilidade de considerar outras manifestações da língua dificilmente será bem recepcionada se apenas a norma padrão é tida como a mais importante e principal, embora esse fator só distancie e crie um entrave na vida escolar do falante de outras línguas que não a portuguesa. Dizer a uma criança que se expressar na variedade informal da língua é “errado”, é colocar em xeque sua história, suas raízes e marginalizá-la, colocando-a sempre em posição de subalternidade.

Quando cursava as séries iniciais, no momento em que realizava leitura, lembro-me de ter pronunciado algumas palavras do linguajar cuiabano que ainda hoje é bastante utilizada pelos meus pais, irmãos e todo povo que convive naquela região de Cáceres e Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Fui advertida pela professora que eu não deveria falar daquela forma, pois era “errado”. Senti vergonha e fiquei me perguntando: então quer dizer que lá em casa todo mundo sempre falou errado? Por um tempo fiquei confusa com o comentário feito pela professora e sentia pena dos meus pais e irmãos por falarem daquela forma.

No curso de letras da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, em 2005, descobri a disciplina de Linguística e algo me chamou atenção. A vergonha que sempre tive de minha família se fundamentou no posicionamento de uma professora que desconhecia os fundamentos dessa disciplina, o que era um equívoco. Atualmente tenho sempre muita cautela em sala de aula ao lidar com as variedades linguísticas, a fim de não cometer o mesmo erro com meus alunos, principalmente os indígenas.

Em toda minha história o diálogo com as diferenças esteve sempre presente, levando-me sempre a uma desconstrução e reconstrução de minha própria identidade. A relação com os povos indígenas marcou-me profundamente e levou-me a trilhar os caminhos que me levaram à pesquisa acadêmica. Mesmo não residindo em São Gabriel da Cachoeira, as marcas desse hibridismo cultural ainda se fazem presentes em mim. Por essa razão o desejo por um mergulho maior na questão indígena continuou persistente, levando-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com intuito de melhor compreender esses povos e acima de tudo melhorar a minha prática pedagógica, com o desenvolvimento da pesquisa que nesta dissertação se apresenta.

CAPÍTULO II

TENSÕES E INTENÇÕES DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: APRESENTANDO OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS

A princípio é importante considerar que um dos principais objetivos da ciência é descrever a realidade, desse modo e para que isso se torne possível é preciso delimitar o método a ser utilizado para esse propósito. Assim, para a presente pesquisa foi escolhido o método qualitativo, pois tem como foco elementos que resultam das relações sociais, logo não podem ser meramente reduzidos e nem tão pouco quantificáveis. Nela não são levados em consideração elementos estatísticos para a análise, mas sim uma descrição dos indivíduos participantes, lugares e os processos envolvidos com o objeto de estudo, com o intuito de compreender os fenômenos para então alcançar o resultado da pesquisa, sempre com o amparo de levantamento bibliográfico que dê embasamento para a compreensão desse processo.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. [...] Estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante constituem modalidades da pesquisa qualitativa (FERNANDES, 2015, p. 188-189).

Logo esta pesquisa, quanto à forma de abordagem classifica-se como qualitativa de natureza aplicada, objetiva aplicações práticas na solução do problema apresentado quanto a representação dos alunos indígenas, voltando-se para uma metodologia de ensino que visa a inclusão dos mesmos, bem como a valorização de sua cultura. Como objetivo busca explicar os fatores que revelam o porquê dos discursos dos alunos quanto à sua identidade e, para isso, utiliza como procedimentos técnicos tanto a pesquisa bibliográfica, quanto o estudo de campo, pois busca a compreensão da realidade específica do aluno indígena, realizada por meio da observação direta da pesquisadora e também professora desses alunos.

Segundo Menga (1986), esse tipo de pesquisa apresenta as seguintes características: ambiente natural que traz uma fonte direta de dados em que o pesquisador é o principal instrumento da coleta desses dados que são predominantemente descritivos, pois objetivam descrever pessoas, situações, acontecimentos, depoimentos, etc. Ainda a respeito deste método de investigação científica, Minayo (2016, p. 23) afirma: “[...] o pesquisador que

trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entende-as como ação humana objetivada".

Dessa perspectiva, antes de apresentar o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados, organizamos um subitem com a apresentação do local e da escola onde esta pesquisa foi realizada: o município de Iranduba e a Escola Estadual de Tempo Integral Maria Izabel Desterro e Silva e suas especificidades.

2.1 O município de Iranduba/AM: situando o cenário da pesquisa

O município de Iranduba está localizado à margem esquerda do Rio Solimões, na confluência deste com o Rio Negro distante 22 quilômetros da capital amazonense. Segundo o censo do IBGE realizado em 2010, sua população é estimada em 40.781 habitantes. Possui uma área de 2.354 km e, pela proximidade com Manaus, é um lugar de muita migração em que circulam diferentes identidades que se expressam de formas variadas e buscam reconhecimento nesse modelo hierarquizado, onde as regras são absolutas.

Imagem 1 - Ponte do Rio Negro



A ponte começa no bairro da Compensa e segue até a rodovia estadual AM-070 (Manaus-Manacapuru).
Foto: Chico Batata/Agecom.
Fonte: <https://www.amazonasemais.com.br/manaus/a-impressionante-ponte-rio-negro/>

Segundo Conceição (2009), o município de Iranduba surgiu a partir da necessidade governamental de encontrar solução para duas situações relacionadas à problemática

populacional: a retirada dos ribeirinhos das áreas de várzea que anualmente sofrem com as grandes enchentes dos rios Solimões/Amazonas e seus afluentes (situação típica da Região Amazônica) e a necessidade constante de produzir alimentos para abastecer os grandes centros urbanos.

A cidade de Manaus se erguia como um grande centro industrial em decorrência da criação da superintendência da Zona Franca de Manaus, que possibilitou a emergência do Parque Industrial da cidade, motivando migração das regiões brasileiras em sua direção, bem como o êxodo rural dos municípios amazonenses, todos atraídos pela possibilidade de melhorias do poder aquisitivo.

Quanto a sua formação administrativa foi elevado à categoria de município com a nomeação de Iranduba⁸, delimitado pelo Decreto Estadual n° 6.158, desmembrado dos municípios de Manacapuru e Manaus. Essa divisão territorial, ocorrida em 2007, estabeleceu a constituição do município que compreende a cidade e mais cinco distritos: Ariaú, Cacau Pirêra, Lago do limão e Paricatuba.

Por muito tempo a travessia Manaus/Iranduba era realizada via balsa e com esse meio de transporte a população se deslocava para estudar, trabalhar e realizar as mais diversas atividades em Manaus. Em 2013, foi inaugurada a ponte do Rio Negro construída com recursos do governo federal, que encurtou a distância entre Manaus e Iranduba, facilitando o deslocamento da população em geral.

Ao mesmo tempo em que essa ponte trouxe benefícios, facilitou o acesso dos mal-intencionados, aumentando o índice da violência no município e localidades vizinhas. Conceição (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada *A percepção da degradação ambiental em Iranduba/AM: uma análise integrada*, prevê os retrocessos que a cidade pode sofrer com a inauguração dessa ponte.

O fato da cidade de Iranduba estar há apenas 25 km em linha reta da capital Manaus e por caracterizar-se como um município oleiro, possui muitos dos sérios problemas socioambientais de centros urbanos maiores; a saber: poluição, degradação acelerada dos recursos naturais, pobreza, tráfico de drogas, marginalidade e prostituição, com tendência a agravarem-se quando os obras da construção da ponte sobre o Rio Negro forem concluídas, uma vez que a mesma foi idealizada visando, prioritariamente, a agilização em tempo hábil de pessoas, produção agrícola/ industrial e outras mercadorias. (CONCEIÇÃO, 2009, p. 67).

⁸ O município recebeu a nomeação pela emenda constitucional n° 12, de 10-02-1981 (Art.2º- disposições gerais transitórias).

Ainda, segundo a autora, no cotidiano do povo Irandubense é possível ouvir das pessoas, principalmente as mais idosas que antigamente a cidade era mais pacata, não havia tanta violência, havia abundância na pesca, as chuvas diminuíram e, por isso, o rio Solimões está secando mais do que em outros tempos. Por outro lado, os jovens reclamam da falta de políticas públicas direcionadas a eles; assim como a falta de combate ao desmatamento pelos governantes, bem como ao o tráfico de drogas, à prostituição. Enfim, é perceptível o descontentamento dos moradores em geral a respeito do município (CONCEIÇÃO, 2009).

A localização geográfica da cidade é em área de várzea, por isso, principalmente no período das grandes enchentes do Rio Solimões/Amazonas, muitas atividades mantêm-se paralisadas, o que ainda hoje causa grandes transtornos aos comunitários do lugar. Muitas escolas, localizadas em área de difícil acesso, alteram seus calendários escolares para evitar que o aluno seja prejudicado em seus estudos por causa desse fenômeno da natureza rotineiro na vida do ribeirão.

Um fator marcante na vida do município é a agricultura de subsistência, por possuir uma terra bastante produtiva. É comum as famílias adquirirem seus terrenos para a construção de horta, plantio de macaxeira, melancia, milho, cará, laranja, banana pacovã, entre outros alimentos essenciais para uma saúde equilibrada.

Um ponto importante e que merece destaque é a capacidade de acolhida que o povo desse local possui. São pessoas simples e com um coração aberto à necessidade dos visitantes, sem se importar com a sua origem. Sou muito grata por participar dessa experiência intercultural, me sinto uma Irandubense, desde que comecei a residir no município, passei a ser também parte desse povo e afirmo isso enquanto pessoa, sem usar o mérito de religiosa.

Faço a experiência de diáspora desde 2015 e procuro considerar minhas identidades que se apresentam hibridizadas pelo processo intercultural que tem como proposta uma convivência onde há respeito e acolhida das diferentes manifestações presentes e procuro também ter sempre a compreensão de que essa realidade atual também tem suas especificidades que precisam ser consideradas:

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixem- que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996 *apud* SILVA, 2014, p. 101).

Percebo essa dinâmica sugerida por Pardo (1996) como uma balança que deve obter certo equilíbrio, sem permitir que ceda para o lado A ou B, pois caso isso aconteça, há aí um desequilíbrio que precisa ser balanceado. No jogo das relações culturais é quase que inevitável essa postura ponderada, de negociante, caso contrário as intenções do discurso e da prática intercultural não teriam sentido.

O ditado “só amamos o que conhecemos” tem seu valor nesse processo de hibridização porque dificilmente vou deixar-me ser tocada por algo que não tenho conhecimento e que muito menos dei abertura para que se fizesse conhecer. Enquanto protagonista desse processo também preciso tornar-me conhecida, aberta a outras realidades para que o projeto intercultural se estabeleça.

Sinto-me agraciada na convivência com o povo Amazonense, por serem extremamente acolhedores e por facilitarem a dinâmica da interculturalidade e seu processo de construção que se dá de maneira lenta, com avanços e descaminhos bastante pertinentes na metodologia intercultural.

O município de Iranduba apesar de situar-se próximo a grande capital Manaus, ainda preserva o estilo interiorano, o bem viver. Valorizar as pessoas é elemento presente na vida do amazonense. Os majestosos rios sempre a fluir têm muito a nos ensinar, pois na sua dinâmica ora lenta, ora mais agressiva, nos convidam à contemplação e, ao mesmo tempo, nos educam para um ritmo sereno onde tudo que há em volta não passe despercebido. Essa experiência me reporta imediatamente à imagem do meu avô materno, um indígena boliviano sempre atento ao pequeno sussurrar da vida nos mais estranhos e secretos espaços. Os parentes do Amazonas se tornam tão familiares porque, assim como meu avô, demonstram esse cuidado tão necessário ao meio em que vivemos.

Anteriormente, mencionei o cuidado dos povos indígenas com a mãe terra e a necessidade de cada família ter seu espaço para o cultivo apenas do que é necessário para subsistência. Nesse exemplo também se percebe a irmandade, o respeito com a mãe terra, que é tida não como meio de exploração, mas como companheira tão necessária para a sobrevivência mútua. Atingir essa maturidade de pensamento, de bem relacionar-se com o meio em que vivemos, entendo como ponto fundamental e culminante para uma boa vivência pautada no respeito e valorização do todo que nos cerca e que de certa forma constitui essa dependência de um em relação ao outro.

Quanto à questão ambiental, o município de Iranduba apresenta problemas bastante sérios. Entre tantos fatores, destaco a instalação da maioria das cerâmicas do Polo Oleiro de Iranduba e Manacapuru com alta capacidade de degradação ambiental, afetando solos,

florestas e o ar. Por ser uma cidade portuária, muitos bares, restaurantes e flutuantes lá instalados favorecem o acúmulo de resíduos, lixo que são depositados nos rios, dando-lhe uma triste aparência de descaso com aquele que se faz tão generoso nas necessidades do ribeirinho.

Em se tratando de resíduos, outra séria questão é a ampliação da área do lixão- local onde é depositado a maioria dos resíduos produzidos pelos moradores da cidade de Iranduba; Rodovia AM 542 (rodovia Carlos Braga); Distrito de Cacau Pirêra, Alto de Nazaré e Nova Veneza (áreas de expansão do Distrito de Cacau Pirêra), uma vez que existem aglomerados populacionais no entorno desse depósito de resíduos, os quais estão expostos, de maneira mais evidente, a doenças endêmicas e poluição. (CONCEIÇÃO, 2009, p.77).

Com a realidade apresentada por Conceição (2009), o pouco investimento pelos governos e pela iniciativa privada, a população fica bastante vulnerável a doenças como: malária, dengue, cólera, leptospirose, diarreia bastante incidente, de modo especial no período chuvoso, de janeiro até final de abril.

A prostituição, principalmente infantil, a marginalidade e o uso excessivo de drogas contribuem para diversos tipos de conflitos, tornando-se motivo de intranquilidade para muitas famílias que relembram um passado feliz onde o respeito pela vida já foi uma das principais metas estabelecidas. O município enfrenta um clima de muita violência, principalmente contra a mulher, que ao todo somam seis assassinatos, dentre eles o de Dora, uma grande líder, defensora de sua comunidade, que teve a vida ceifada por fazendeiros em 2015 por resistir na defesa dos seus direitos, dos direitos do povo e pela terra.

Como os investimentos são movidos pelo interesse capitalista, com o passar do tempo, o município de Iranduba vem sofrendo alterações que interferem profundamente na vida do povo que antes tinha a cidade como um lugar sossegado e agora presencia a mesma se tornando rota do tráfico de pessoas, drogas, entre outros problemas. A população sofre por ter de conviver diariamente com a insegurança que tende a aumentar. A falta de um referencial na administração da cidade é outro fator experimentado após a cassação e prisão do gestor municipal por desvio de verbas que deveriam ser destinadas para a saúde e a educação, entre outras necessidades.

É perceptível que grande parte da sociedade civil do município de Iranduba vivencia este processo de desarticulação social, o que impede consideravelmente a conquista de direitos e autonomias, tendo seus moradores fácil acesso a informação e escolaridade, ainda vivencia um processo de organização um tanto desarticulado, o que pode ser a causa maior da ausência das grandes conquistas políticas, sociais e econômicas. (CONCEIÇÃO, 2009, p. 74 - 75).

O sistema educacional do município é composto por instituições educacionais municipais, estaduais e privadas. Essas instituições oferecem o ensino infantil, fundamental do 1º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos/EJA. Em algumas escolas da zona rural, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), é oferecido o ensino médio, mediado por tecnologia. Em nível estadual, o ensino é constituído por quatro escolas, sendo três na sede do município e uma no Distrito de Cacao Pirêra. A escola pesquisada foi inaugurada em 2014 e oferece ensino na modalidade integral.

2.2 A escola de tempo integral Maria Izabel Desterro e Silva

A Escola de Tempo Integral Maria Izabel Desterro e Silva fica localizada na rodovia Carlos Braga Km 1, s/n, Zona Rural do município de Iranduba-AM. Atualmente, atende 775 alunos, sendo 13 turmas do Ensino Fundamental e 11 do Ensino Médio. Foi inaugurada no dia 05 fevereiro de 2014, com autorização de funcionamento pelo Decreto nº 22.029 de 1 de agosto de 2001, publicado no diário oficial nº 29. 704.

No ano da inauguração, por não ter seu quadro de funcionários completo, contava apenas com alguns professores efetivos do estado e voluntários de várias áreas do município como: assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros e professores aposentados que contribuiram ministrando palestras para os alunos com os conhecimentos de suas respectivas formações. Este grupo de profissionais, mais tarde ficou conhecido como “Amigos da Escola” por dispor seu tempo e boa vontade para contribuir com a concretização do sonho que era o funcionamento de uma escola em tempo integral.

O público atendido pelo centro educacional é formado por são crianças, adolescentes e jovens vindos de Iranduba e Manaus. A maioria provém de comunidades próximas, sendo que alguns estudantes vêm das ilhas e/ou comunidades indígenas e precisam atravessar o rio de canoa, caminhar aproximadamente 4 km para só então ter acesso ao ônibus que faz o transporte até o estabelecimento escolar. Estes estudantes enfrentam diariamente uma rotina cansativa: acordam às 4 horas da madrugada e em seguida caminham para o local onde passa o transporte escolar às 5 horas da manhã.

A chegada à escola acontece a partir das 6 horas e 30 minutos, seguido do café da manhã reforçado com frutas regionais, proporcionado pela escola, preparado com muito carinho, por uma equipe com vinte profissionais de uma empresa terceirizada, contratados pelo SEDUC. Logo após seguem para as salas, onde participam de sete tempos de aulas

distribuídos da seguinte forma: quatro no período matutino com o intervalo para o almoço, retornando às 13 horas; três tempos no período vespertino e encerramento às 16 horas. Ao observarmos a rotina diária desses educandos constatamos que muitos chegam em suas casas a noite, repousam para no dia seguinte retomar o mesmo trajeto.

Imagem 2 - CETI. Prof^a Maria Izabel Desterro e Silva



Fonte: <http://www.educacao.am.gov.br/2014/02/na-abertura-do-ano-letivo-da-rede-publica-estadual-deeducacao-governador-omar-aziz-inaugura-primeiro-ceti-de-iranduba/>

Trabalhar nesta escola se torna um desafio, pois além de ministrar os conteúdos, as aulas precisam ser diferenciadas e inovadoras para um grupo de estudantes que vêm de uma rotina cansativa, muitos deles enfadados pelo cotidiano. Uma das especificidades dessa escola de tempo integral é a grandiosidade de sua estrutura física, onde o todo muitas vezes foge ao controle. Este modelo pensado para escolas em período integral dispõe de 24 salas de aula; salas do gestor, pedagógica, dos professores, laboratórios de informática, ciências e matemática; auditório, piscina, quadra de esporte, campo de futebol *society*, ambulatório, brinquedoteca, refeitórios e sala de multimídias, porém não dispõe de funcionários suficientes para colocar em funcionamento esses espaços.

A escola conta com um quadro de professores composto por mestres, especialistas e graduados, a maioria selecionada por processo seletivo e chamados a assumirem por ordem de classificação. Atualmente são 76 funcionários a serviço da instituição. Tem como missão formar cidadãos por meio de um ensino de excelência com regras de convivência e

organização do ambiente escolar, para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, promovendo uma educação de maior qualidade.

Como filosofia, o processo permanente e integral tem uma pedagogia voltada para a construção da autonomia, respeitando as diferenças, além de favorecer o desenvolvimento e a valorização das habilidades e competências em uma busca constante de uma melhor qualidade de vida. Destacamos a importância de o aluno construir seus conhecimentos de forma coletiva, a partir dos saberes intrínsecos, vivenciando a disciplina, o respeito, a responsabilidade e a solidariedade como valores essenciais para si e para o grupo a que pertence.

Para tanto, a escola, por meio de seus objetivos, desenvolve projetos com o intuito de dinamizar e incentivar o aprendizado do educando direcionando-o para a conquista de suas metas. Dentre esses projetos, destaco a Casa da física, desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que visa à divulgação científica e atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de ser um espaço destinado à prática, à experimentação, à reflexão e à análise científica dos fenômenos do cotidiano do aluno.

O ingresso de alunos no centro educacional é feito por meio de uma seleção realizada sempre no final do segundo semestre de cada ano letivo. Existe uma grande procura por vagas durante todo o ano, pois os pais anseiam para seus filhos um ensino de qualidade, preparação para as avaliações que permitam o ingresso em Universidades Públicas, além da busca por um espaço seguro, onde possam ficar em tempo integral, enquanto seus pais trabalham certos de que seus filhos estão em um lugar seguro e contam com uma educação de qualidade.

É importante salientar, por fim, que toda escola deveria ser um espaço em seu sentido mais amplo e levar em conta o envolvimento de todas as experiências trazidas pelos educandos. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos.

Dessa forma, os conhecimentos oriundos das várias realidades podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos. Por isso, justifica-se a importância de compreender e dialogar com as múltiplas identidades que nelas circulam, para que assim seja possível transformar a escola não só em um local onde se aprende conteúdos, mas um espaço que viabiliza o processo de autoconhecimento na construção cidadã do educando.

2.3 A escola estadual de tempo integral Maria Izabel Desterro e Silva e as identidades que lá circulam

Trazer para discussão o tema identidade nos diferentes espaços se faz cada vez mais necessário em uma sociedade preocupada em moldá-la e uniformizá-la sem a preocupação de buscar a essência na individualidade que, ao mesmo tempo, encontra-se embebida das tantas identidades que transitam no cotidiano das relações sociais.

A escola é um dos espaços privilegiados onde convivem diversos grupos com culturas, saberes, crenças, expressões e orientações diferenciadas, cabendo a ela o importante e necessário papel de intermediar essas relações, tratando o tema com respeito nas salas de aula, na formação de professores e não apenas considerar sua relevância sem, no entanto, trazê-lo ao cotidiano.

Para Dayrell (1996, p. 9-10):

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

É importante salientar, no entanto, que há certa tensão quando essas questões são levantadas no ambiente escolar, muitas vezes, a escola acaba por privilegiar a padronização dos educandos e de suas vivências culturais no que concerne ao planejamento do currículo escolar, bem como do projeto pedagógico. Essa prática vai de encontro à realidade pluricultural vivenciada nesse ambiente que necessita e urge por uma política educacional que valorize as diferenças.

Nesse sentido é válido considerar os apontamentos Silva (2014) no livro *Identidade diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, visto que

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (SILVA, 2014, p. 40).

O ambiente escolar é um desses espaços privilegiados de encontro das culturas, onde percebemos as identidades individuais sendo a floradas a partir do contato com a diferença, mas onde também florescem diferentes manifestações carregadas de significações e que nem

sempre são percebidas, porque ainda há muita relutância por parte de educadores e gestão escolar em estabelecer o diálogo entre essas múltiplas identidades que resultam dessa interação e vivência social.

Imagem 3 - Alunos da escola Maria Izabel Desterro e Silva.



Foto: Nizete C. Nunes, 2017.

Diariamente, observo no imenso espaço da escola de tempo integral Maria Izabel Desterro e Silva, diferenciados rostos de alunos negros, indígenas, brancos, mas observo principalmente muitos rostos mesclados que evidenciam uma realidade onde as culturas se entrelaçam e são envolvidas pelo diferente. Meu cotidiano como docente é nesse ambiente onde há a necessidade de abrir-se ao outro, pois as diferenças ficam evidentes e acabam aguçando uma busca mútua por interação entre as identidades que se torna uma necessidade repleta de entraves, porém não impossível. É preciso considerar no contexto escolar, a realidade do aluno, pois:

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam. (DAYRELL, 1996, p.5).

Desse modo, compreendo o espaço escolar como um local oportuno para interrogarmos as identidades presentes e tentar compreender o público que atendemos, para não caracterizá-los apenas como alunos sem levar em consideração suas diferenças. Para Liston (2014),

A cultura escolar precisa ser questionada para abrir caminhos para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar, deixando de ser algo preconceituoso, homogeneizador, para ser algo que venha fortalecer o sistema educacional, uma escola intercultural, que requer mudanças, que permita formar outras concepções para o entendimento da diversidade. (LISTON, 2014, p.14).

Ou seja, é preciso que nos interroguemos: Quem são os alunos? O que buscam? De onde vem? São perguntas básicas, mas necessárias para uma compreensão primária e diagnóstica, pois formar outras concepções para o entendimento da diversidade é fundamental para que novas estratégias sejam adotadas visando uma vivência pautada na acolhida, no respeito às diferenças e fazendo do diálogo uma ponte que interliga as fronteiras para o desejado encontro entre culturas.

Podemos entender o termo fronteira como divisor, porém mais do que o espaço físico que delimita esse avanço, a fronteira que necessita ser rompida é a interior, muitas vezes carregada de preconceitos e fortalecida pelos discursos estereotipados que produzimos diariamente nos diversos espaços em que transitamos. Isso acaba por reafirmar a racionalização hegemônica do discurso colonial que buscava anuir e repelir a diferença cultural sob uma perspectiva marginalizadora e discriminatória. Essa questão é denominada por Foucault (1996) de “deslocamento do discurso”:

[...] não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. [grifos do autor]. (FOUCAULT, 1996, p 22).

O que Foucault (1996) denomina como “deslocamento do discurso” é percebido na concepção discriminatória que se faz presente nos discursos reproduzidos como herança do colonialismo europeu e que pude observar, não só por meio de uma autoanálise, mas também observando outras pessoas, que estão ligadas à imagem do índio até a atualidade. Sobre esse

discurso que discrimina o índio, Bonin (2008), em seu artigo *Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar*, sugere que:

O posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças. (BONIN, 2008, p. 8).

Em outras palavras os discursos estereotipados reduzem a imagem dos indígenas de acordo com seu grupo de origem e a antigas “verdades” contadas sobre eles. Essa forma de relacionar foi tão bem assimilada, que ainda hoje impossibilita novas experiências que valorizem as diversas culturas e vivências sem considerar as questões étnicas, raciais, de gênero, entre outras, tornando automática a ausência de uma reflexão construtiva que reconheça essas diferenças. Esses velhos discursos, na maioria das vezes, carregados de preconceitos, desenvolveram tão bem sua função que continuam presentes na atualidade, sendo um dos principais responsáveis pelas práticas da intolerância.

Sabemos que há uma grande tendência em uniformizar o ensino de forma que a razão e os dados estatísticos nos direcionem, mas, e os sentimentos, as diferentes manifestações, vamos continuar colocando em uma única caixinha, como vem sendo feito há muito tempo? Por isso, para abarcar todas essas identidades fluidas no contexto escolar é preciso um currículo democrático, em constante construção, que deve ser discutido, considerando a participação dos sujeitos, dando a eles liberdade para um transitar sem linearidade, mas com possibilidades de paradas, continuidades, mudanças de rota e des(construções).

Sou docente há algum tempo na rede estadual de educação do Amazonas e sinto a necessidade de um olhar mais atento às diferentes identidades que circulam nesse espaço tão amplo em todos os sentidos. Muitos educadores subvertem algumas normas no intuito de trazer para a realidade educacional seus sujeitos impregnados de outras experiências e percepções. Por isso,

Mais do que em outros tempos, os currículos, no contexto atual, devem ser praticados em conformidade com a multiplicidade de grupos socioculturais presentes na escola. Esse é certamente um dos seus principais desafios, principalmente se considerarmos que ‘nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade’. (CANDAUI, 2005, p. 14).

Nesse aspecto, especificamente no que diz respeito às orientações sexuais, considero como um tema ainda polêmico e delicado, mas que a cada dia exige de nós uma postura mais humana e acolhedora. Participei recentemente de uma palestra, cujo tema foi o uso do nome

social adotado por homossexuais, bissexuais ou transgêneros. Essa foi a primeira experiência de trazer essa discussão para o ambiente escolar com a intenção de debater com profissionais da educação os caminhos que permitam acessibilidade para um público tão variado.

Nesse embate de posicionamentos controversos, foi possível constatar que reconhecemos essa necessidade de abertura para o diferente, porém ficou ainda mais evidente que não abraçamos a causa porque necessitamos nos esvaziar de pensamentos, crenças, padrões ditados pela sociedade. Entretanto, como resultado positivo, ficou acordado que é preciso mais constância e frequência em reuniões, para possibilitar esses momentos de diálogo, buscando a familiaridade com esse tema e, conscientes que nossos espaços escolares agregam tantos “outros” que necessitam ser reconhecidos pela comunidade escolar e pela sociedade em geral.

Ainda hoje me sinto como alguém que foge dos padrões impostos pela sociedade, logo um “outro” que teve pouca visibilidade nas escolas frequentadas. Em primeiro lugar, sou negra, tornando-me invisível logo de início pela cor, pertencente a uma família de classe baixa da zona rural, bastante distante em todos os sentidos. Minha forma de aprender não seguia os padrões da turma e acredito que, igualmente a mim, muitos sofriam em silêncio por não ser permitido questionar o modelo em vigor. Desde as séries iniciais já carregava a certeza de que minha forma de aprender estava além daquela ensinada em sala de aula, muito fragmentada e fora do meu contexto de origem, por isso, entendo perfeitamente a situação dos indígenas quando relatam suas experiências no grupo de pesquisa.

Um dos entraves presentes na aldeia, bastante criticado pelos indígenas, é o ingresso precoce das crianças na escola. Esse momento deveria ser junto à família, seu principal berço de aprendizagem. Pois:

[...] nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora. (MAHER, 2006, p 17).

É complicado imaginar uma criança indígena com seu estilo próprio de aprendizagem, fazendo o difícil exercício de adaptação em uma escola que procura uniformizar as pessoas, fazendo dos números o termômetro para medir seu grau de inteligência. Em um ambiente em que o “diferente” se faz notado e não passa despercebido, que metodologia adotar para incluí-lo? O que vai determinar é a forma como o educador lida com essas questões para então direcionar seu trabalho.

Amazonense (2013), em sua dissertação de mestrado, nos alerta que é nas escolas formais que se inicia um processo devastador para a cultura indígena, pois é onde eles aprendem outra língua como oficial para só assim serem reconhecidos como brasileiros, uma vez que sem o domínio dessa língua seriam considerados meros indivíduos sem cor e valor, sendo que a mesma cobrança se repete nas universidades. A escola não deve contentar-se apenas com o reconhecimento e a aceitação das diferentes culturas, é preciso avançar nas reflexões a respeito das injustiças praticadas por muito tempo e que ainda hoje persistem e são discutidas por grupos que estudam a diversidade.

Tive a oportunidade de lecionar Língua Portuguesa em São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas, o município mais indígena do Brasil e o máximo que consegui foi acumular mais questionamentos em relação a minha formação e também às condições oferecidas ao público indígena. Em muitas ocasiões foi discutida pelos educadores a possibilidade de oferecer nas escolas do município, além da Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola as línguas indígenas faladas na região do alto Rio Negro. Na fala de alguns professores ficou evidente que esse projeto foi desenvolvido por algum tempo, porém não teve a continuidade por motivos desconhecidos.

Somos levados a repensar esses valores frequentemente por estarmos sujeitos à influência de pessoas com culturas oriundas dos mais diversos lugares do mundo que chegam a toda terra demarcada como da mídia, a TV, rádio, internet e a própria educação formal que interferem diretamente nos modos de agir e pensar. Mas não se pode desprezar a essência de nossa vivência, que é a cultura. É essa diferença que nos torna únicos no planeta. (AMAZONENSE, 2013, p.54).

O contato com outras culturas vem se tornando cada vez mais presente na vida dos indígenas e essa aproximação com o diferente influencia de forma positiva, mas também negativamente. As novidades apresentadas diariamente pela mídia têm intenção de seduzir o público e, muitas vezes, acabam atingindo esse objetivo por inovar cada vez mais na maneira de apresentar seus produtos. Esse contato com o mundo pode influenciar e provocar mudanças bruscas, tornando-se uma das grandes preocupações que entristece os indígenas idosos por presenciarem seus valores se perdendo em um mundo em que a informação chega de toneladas e muda constantemente.

As intervenções sofridas pela natureza de maneira severa, como o desmatamento, é outro aspecto que traz consequências e a sensação de interdependência homem/natureza entra em desarmonia, afetada pelos desajustes na forma de se relacionar com o meio. Na escola pesquisada circula, de forma intensa, a identidade indígena, porém bastante tímida e colocada

em xeque pelas predominantes que insistem em abafá-la. Em muitos casos, estudantes indígenas são aqueles que ajudam a atacar com discursos violentos.

O som “Hu-hu-hu” emitido nos rituais sagrados vivenciados pelos povos da floresta é sussurrado pelo branco com finalidade diferente, como um tom de deboche, desdém, ironizando o grupo indígena, o que demonstra um total desrespeito à cultura que tem muito a nos ensinar. Na canção da Xuxa Meneguel “Vamos brincar de índio?” é possível constatar esse equívoco em relação à cultura já no título da música. É um convite para fantasiar-se, pintar a pele, folclorizar esses povos. Ser índio não é uma fantasia carnavalesca, é assumir sua essência, sua cultura, diferente sim, mas com valores inegociáveis. A música passa ao público infantil um distanciamento entre o índio e o não índio e busca na brincadeira uma forma disfarçada de aproximar, de criar um falso respeito para com os selvagens, porém acaba por reforçar os estereótipos e o preconceito.

Em pleno século XXI continuamos brincando de índio e com o índio. Quando não respeitamos seu espaço, os tornamos estrangeiros em sua própria pátria. Quando aprimoramos nosso aprendizado nas línguas norte americanas e desconhecemos sua língua materna; quando incentivamos o agronegócio e os encurralamos como gado, a fim de ter mais espaço para a produção; quando não valorizamos sua cultura, também estamos “brincando” com o índio.

Em nome do capitalismo as florestas são extintas, invadimos seu território, ameaçando seu bem viver que está intimamente ligado ao todo. Pensamos o índio como um ser mitológico longínquo ou como uma personagem fictícia: “O uso dos verbos no passado predomina em toda conversa. Quando apontados no presente, são os índios ‘lá de longe, sabe, mas não lembro direito o nome. Aqueles, que passam sempre na televisão, da Amazônia, sabe?’ (COSTA, 2013, p. 3).

Além de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas não me recordo de estar em outro lugar onde as pessoas se reconhecem indígenas. O máximo que consegui foram depoimentos que geralmente nos remetem a um passado muito distante e sem vestígios. Minha mãe em seus relatos dizia: “Minha avó paterna foi pega a laço, devido sua valentia, pois fugia pela mata e eram necessários vários peões para domá-la”.

Ainda hoje nas escolas esses povos continuam estranhos e distantes apesar de tão próximos. Nossos indígenas evoluíram, mas infelizmente o pensamento do não indígena continua preso à ideias antigas sobre eles, falamos em transformação mas não estamos preparados para ver um indígena no comando de algum cargo importante, isso ainda nos causa estranhamento.

É forte a tendência de padronizar tudo ou pelo menos a maioria das coisas e a imagem do índio permaneceu estática em nossa mentalidade. Quantos passos esses nossos irmãos avançaram enquanto que os pensamentos tende a regredir? Dessa forma, é provável que o distanciamento e o esfriamento entre os grupos fiquem mais evidentes. Muitos ainda acreditam que índio de verdade é somente aquele que permaneceu conforme o que nos representaram os “velhos” livros de história do Brasil colonial e a tentativa de qualquer mudança sinaliza perda de identidade.

Nessa onda de similaridades e diferenças, a produção das identidades e das diferenças envolve movimentos de atração e repulsa. A atração entre aqueles que se sentem como de um mesmo grupo na cultura acadêmica é indissociável da repulsa diante dos indígenas que são percebidos como estrangeiros. De outro lado, a repulsa que se desenvolve para com aqueles que inferiorizam o indígena é indissociável da atração que se fortalece entre o grupo de indígenas. Isso significa dizer que não é o isolamento dos indígenas em sua cultura que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, é o contato com as diferenças criadas para estabelecer fronteiras étnicas que fortalece o senso dessas identidades étnicas. (LIMA, 2013, p.170).

Conforme Lima (2013), apesar dos embates estabelecidos entre as culturas estes se tornam fundamentais na afirmação da identidade indígena que precisa entrar em contato com o diferente para sua autoafirmação. Estamos em um contexto marcado pela diferença e torna-se cada vez mais necessário um trabalho que promova a acolhida em vez da repulsa pelo outro. Criamos um padrão de “normalidade” e quando o outro foge dessa normalidade, há estranhamento seguido de protesto em busca do normal/ padronizado segundo os conceitos definidos em relação ao diferente.

Portanto, consigo perceber que nossa sociedade ainda é repleta de desigualdades que se faziam nas sociedades pós-coloniais, sempre marcando as diferenças de forma negativa, sejam elas diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero, entre outras. Ser diferente significa estar à margem, não ter acesso à cidadania que é garantida constitucionalmente, mas não acontece na prática das vivências sociais. Desse modo é preciso compreender como se dá a representação indígena, como manifestação do diferente, dentro da sociedade e pela perspectiva da crítica pós-colonial.

2.4 Apresentando os procedimentos metodológicos da pesquisa

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa se deu informalmente em janeiro de 2015, ano da minha remoção como professora efetiva para Escola Estadual de Tempo Integral

Maria Izabel Desterro de Silva. Como referido anteriormente, a escola onde a pesquisa foi desenvolvida fica localizada no município de Iranduba/AM, distante 27 km da capital Manaus, facilitando o acesso para outras localidades, o que era feito antes apenas via balsa em um tempo prolongado.

Neste espaço escolar, há diferentes formas de pensar, vestir, expressar, acolher e a todo o momento nossas identidades são interrogadas, hibridizadas por tantas outras que se apresentam diariamente colocando-as em questão.

A hibridização não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica 'híbrida' - trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que acompanham o ato de tradução cultural. (BHABHA, 2013, p.165).

Nesse processo de hibridização ao mesmo tempo em que Bhabha (2013) nos apresenta perspectivas, entendo que há também um alerta para um processo cheio de conflitos, complexidade e inacabado, ou seja, nas diversas realidades que desejamos transformar é que encontraremos também as ferramentas necessárias para esse trabalho que se faz aos poucos e com dedicação. Cada estudante tem seu objetivo ao submeter-se a uma escola de tempo integral e os contextos diferenciados desses jovens devem ser considerados dentro do espaço maior (escola) ponto culminante dessas identidades.

O processo de negociação se deu inicialmente por meio de uma conversa informal sobre meu projeto de mestrado. Apresentei-o à coordenadora regional de Educação do município de Iranduba/AM que demonstrou interesse, e me incentivou a continuar no universo da pesquisa. Em um segundo momento, o projeto foi apreciado pela equipe gestora da escola que o acolheu de forma tranquila, sem necessidade de um documento escrito para a minha liberação.

Ao dar início ao desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, em 2016, não encontrei dificuldades na escolha das turmas, por ser aquelas onde lecionava a disciplina de Língua Portuguesa, mas confesso que me sentia angustiada antes do meu primeiro contato como pesquisadora com as turmas escolhidas.

Apesar de lançar o convite para alguns professores desses alunos a permanecerem em sala no momento da pesquisa, eles preferiam se ausentar, segundo depoimentos, para não intimidar os alunos. Em todo esse período tive uma grande parceira dentro da escola, a professora Rosilene Silva da Conceição, formada em Geografia e que contribuiu

brilantemente em suas aulas com reflexões que me auxiliaram em relação ao tema, disponibilizando muitos livros, depoimentos, seu tempo e materiais sobre a realidade do município onde a escola está localizada.

De acordo com Vieira (2008, p. 24), “[...] a metodologia é o coração do trabalho de pesquisa, pois é a partir dela que surge o desenvolvimento da pesquisa”, por isso meu primeiro contato com o campo empírico se deu bastante cedo, mais precisamente no mês de julho do ano de 2016, quando realizei a primeira conversa informal com duas turmas de 7º ano. Tive uma boa receptividade e logo de início compreendi que aquela angústia inicial era apenas fruto de minha imaginação, temendo pelo desconhecido e que em nada ajudaria continuar a alimentá-la.

Nesse primeiro encontro explanei sobre a necessidade de aprofundarmos nossos estudos em determinados temas importantes para nossa vivência em sociedade, salientei também que os estudos não terminam com a graduação, mas que há continuidade com os cursos de pós-graduação. Por ser uma sala numerosa, confesso ter ficado bastante preocupada, no início do processo, pois temia a dispersão desses alunos, fato que poderia comprometer de alguma forma o aproveitamento da pesquisa.

O contato com esse novo ambiente escolar me possibilitou alguns questionamentos relacionados à acolhida do diferente, e que pode ser ressignificado levando em conta a diferença. O fato de estar nesse ambiente em tempo integral, levou-me a perceber que tudo acontece em maior proporção, com um público de aproximadamente 800 alunos atendidos diariamente e a intensidade da convivência. Para Backes (2005, p. 4):

A escolha do campo empírico numa investigação é sempre muito importante e decisiva para processo investigativo. Tal importância torna-se muito maior quando a proposta se encaminha no sentido de pensar o campo empírico e não simplesmente aplicar uma teoria. Nesse sentido, o campo empírico é central na tese. Ele é a própria tese. É por isso que uma pergunta é inevitável: Porque os estudantes dessa escola e não de outra? Penso que a resposta, embora acredite que ela esteja presente ao longo da tese passa por razões pessoais e teóricas.

A escola atende o ensino fundamental e médio e a dimensão com que as coisas acontecem são sempre em grande proporção, todos os dias situações variadas requerem da escola novas formas de acolhida para diferentes manifestações. A estrutura do prédio onde funciona a escola é composta de três pisos, sendo que no segundo piso estão as turmas do ensino fundamental, alunos que, na maioria das vezes, são os responsáveis por tirar a escola da rotina. Nesse espaço dinâmico, de enfrentamentos, mas também de muito diálogo estão os sujeitos desta pesquisa, os alunos dos sextos e sétimos anos.

Dispostos em quatro turmas, duas de sétimos e duas de sextos anos, a princípio todos os alunos participaram. Cada sala com aproximadamente 32 alunos, somando 128 ao todo, destes estudantes identifiquei 10 como indígenas provavelmente da etnia Sateré Mawé⁹.

Quadro 1- Identificação dos alunos indígenas participantes da pesquisa

Gênero	Idade	6º ano	7º ano	Etnia
F	11	X		Não declarada
F	11	X		Não declarada
F	12	X		Não declarada
F	13	X		Não declarada
F	14		X	Não declarada
F	13		X	Não declarada
M	12	X		Sateré Mawé
M	12	X		Sateré Mawé
M	14		X	Não declarada
M	13		X	Não declarada

Fonte: própria da autora

No entanto, ao verificar a documentação desses alunos em sua ficha de matrícula, constatei que nenhum deles possui documento que os declare como indígena. Observar essa realidade me fez perceber, de forma ainda mais clara, a negação da identidade cultural indígena e “[...] é nessa perspectiva que busquei não somente as manifestações dos estudantes, mas procurei investigar de qual lugar elas estão sendo construídas” (VIEIRA, 2008, p. 23).

Durante a pesquisa senti dificuldade e compreendi que era necessário delimitar o número de sujeitos envolvidos e, conforme sugestões colhidas no grupo de pesquisa do mestrado, no momento em que apresentei o trabalho em andamento, optei, juntamente com meu orientador, pela seleção apenas das redações e desenhos dos estudantes indígenas por entender sua relevância dentro do contexto observado. Para essa escolha, recebi ajuda de uma professora da escola, que leciona para os alunos em questão, e moradora antiga do município de Iranduba. Além de auxiliar, como observadora e colega de trabalho, na leitura das produções dos alunos, essa professora, por conhecer tão bem o município e seus moradores, sugeriu que conhecêssemos o local onde esses alunos moravam e assim fizemos.

⁹ Comunidade indígena localizada na estrada entre os municípios de Iranduba e Manacapuru/AM.

Nessa oportunidade tomei conhecimento por meio dos comentários dos moradores que um dos motivos dessa comunidade¹⁰ indígena ter essa localização seria pelo fato de que nas proximidades teria funcionado por muito tempo o imponente Hotel de Selva Ariaw Tower, famoso por atrair grupos de celebridades que circulavam com muita frequência na região. Esse grupo de turistas se dirigia até as comunidades indígenas com o intuito de conhecer seus rituais bem como para adquirir os artesanatos tecidos pelos povos indígenas, o que acabava trazendo uma contribuição financeira a essas comunidades.

Segundo informações de comunitários das proximidades, para que esses rituais fossem apresentados era necessário pagar uma taxa de contribuição ao grupo de indígenas que proporcionava esse momento. Não adentrei a comunidade dos Sateré Mawé, mas tive oportunidade de conversar com duas famílias responsáveis por dois desses alunos. Uma delas não residia na comunidade, mas sua filha me inquietou por se expressar pouco e, especificamente, com um determinado grupo de alunos. Em uma de suas produções de textos evidenciei que sua escrita era bastante próxima das que eu recebia dos meus alunos indígenas de São Gabriel da Cachoeira que haviam estudado apenas na sua língua materna.

Dialoguei sobre o assunto com uma professora da área de linguagem e a mesma também teve essa impressão, porém quando questionei esse pai ele afirmou ter conhecimento da dificuldade da filha com a Língua Portuguesa, mas negou serem indígenas ou terem contato com eles. Acompanhei a estudante com aulas de reforço, mas foram pequenos os avanços porque não dispunha de recursos adequados para este atendimento.

Foi possível constatar, em conversa com algumas mães de alunos, que muitos indígenas no Amazonas, segundo minha percepção, não possuem documentação indígena por ter pai ou mãe não indígena e, por isso não se consideram dessa cultura. Em uma conversa com uma mãe ela assumiu ser indígena, ter pais pertencentes à etnia baré, porém casou-se com um não indígena e por esse motivo não considera seus filhos indígenas. Outra implicação que pode contribuir o não reconhecimento da identidade indígena por essas pessoas é o fato de residir em Manaus, o que, para muitos, representa certo *status*, levando-os a se esquecerem e até negarem suas origens, aumentando o número de pessoas com a mentalidade equivocada de que lugar de índio é na aldeia ou comunidade no “interior do interior”.

Após essa experiência e feita a seleção dos sujeitos da pesquisa, o trabalho avançou com mais qualidade, os estudantes se expressaram melhor, menos intimidados com as

¹⁰ É importante ressaltar que quando cito a palavra ‘comunidade’ me refiro ao termo usado no Amazonas para denominar aldeias, espaços onde vivem diferentes etnias indígenas.

possíveis falas em relação aos seus pensamentos e jeito de ser. Os momentos de conversa passaram a acontecer apenas com oito alunos que aceitaram participar. Dois deles desistiram devido o contato com os mesmos ser realizado no momento de intervalo entre o almoço e o retorno para as aulas do período vespertino, pois preferiram não dividir seu tempo de brincadeiras com atividades extracurriculares.

Como recurso metodológico utilizei a produção textual, por entendê-la como um processo dinâmico no qual se efetiva a produção dos discursos. Na orientação dada solicitei que essas produções fossem entregues em forma de texto escrito ou desenho. Optei também pelo texto imagem por ter observado durante as aulas ministradas a receptividade de um grupo significativo de estudantes por este recurso. Dellosso (2013) reconhece que nessa atividade de produção textual acontece maior envolvimento das crianças.

Nesse aspecto, o texto é visto como um processo em que os sujeitos concretizam seus discursos, em que estabelecem interlocução, cientes da real função da escrita nas suas diversas situações de uso. Enfim, é uma atividade dialógica, em que a linguagem é vista como forma de interação humana, em que o aluno saiba de fato ‘o que dizer’, ‘para quem dizer’ e ‘como dizer’. (DELLOSSO, 2013 p. 74).

Na Escola já existia aula de leitura e produção textual, por isso, não houve resistência no momento em que solicitei a elaboração de textos, recurso ainda visto por muitos alunos como o “bicho de sete cabeças”.

“O que você sabe sobre os indígenas?” foi a primeira pergunta lançada aos participantes da pesquisa. Nesse primeiro momento observei que muitos estudantes demonstraram dúvidas, inquietações e buscaram respostas prontas nos livros didáticos de História do Brasil.

Nas salas de aula são disponibilizados armários para aos alunos guardarem seu material escolar e, no momento em que lhes foi solicitado que expressassem seus conhecimentos sobre os povos indígenas, muitos se dirigiram até seu armário em busca do livro de História. Isso revelou a insegurança ao falar sobre algo que faz parte de sua cultura, como se o que estivesse nos livros didáticos fosse mais verdadeiro do que sua própria vivência. Observei que, apesar das discussões realizadas sobre os povos tradicionais, os estudantes ainda preferem se basear nos livros didáticos para reafirmarem suas verdades. Após esse momento de muita inquietação foram entregues as produções em forma de texto ou desenho que serão apresentadas e analisadas no terceiro capítulo dessa dissertação.

Para essa atividade providenciei com antecedência papel e giz de cera. O lápis de cor ficou por conta dos alunos que deveriam produzir com esse material, textos e desenhos sobre

os povos indígenas. Dos oito alunos, dois tiravam gracejos com o depoimento dos colegas que nesses encontros reconheceram ter avós, pais indígenas e se autoafirmaram indígenas. Essa experiência me levou a reconhecer que:

[...] enfrentar o desafio de falar do outro, de falar dos povos indígenas na escola, seja em datas comemorativas oficiais, seja como tema transversal, exige de mim enquanto pesquisador e professor um esforço para reunir informações diferentes e fragmentadas que circulam em documentos oficiais, em livros didáticos, nos meios de comunicação, nas conversas cotidianas, entre outros. (VIEIRA, 2008, p. 28)

Assim, dada a dimensão da problemática indígena no Brasil foi preciso muito cuidado para falar desse assunto com os alunos, por isso, tratar dessa temática com essas crianças requereu de mim ainda mais cautela. Na Semana dos Povos indígenas proporcionei um bate papo sobre essas populações com as turmas envolvidas na pesquisa. Foi muito interessante evidenciar as diversas formas de representação, dada pelos estudantes, em relação ao tema. Recordo que um estudante do 7º ano iniciou uma dança pela sala de aula enquanto emitia o som “uhh-uhh-uhh” em alusão, e deboche, ao som produzido em rituais indígenas, mas imediatamente foi repreendido pelos demais colegas de turma que, obviamente, não concordaram com sua postura evocando preconceito em relação aos indígenas.

Em uma turma de 6º ano, uma aluna ouviu com muita atenção toda história de resistência desses povos, as falas dos seus colegas em que expressavam suas diferentes formas de visualizar o assunto em discussão. Em seguida, quando foi expressar sua opinião levantou o fegante e disse o seguinte: “Isso é uma injustiça porque eles têm direito a vida assim como todos nós”. Os colegas sorriram e aplaudiram a atitude da aluna que desestabilizou muitos pensamentos equivocados sobre esses povos.

Para levantar mais questionamentos e desconstruir essa visão preconceituosa, lancei a seguinte pergunta: “Quem aqui acha que é descendente de indígenas?” Houve um silêncio ensurdecedor e ninguém ousava responder à pergunta. Diante disso, para iniciar a discussão e como forma de encorajá-los, contei um pouco da minha história pessoal, frisando a significativa presença de indígenas na minha família e como esse casamento entre diferentes culturas foi importante na formação do contexto em que faço parte.

No andamento da pesquisa, solicitei aos estudantes que realizassem uma conversa com os pais, de modo especial seus avós (anciãos) com o objetivo de valorizar seus conhecimentos, conhecer sua história e obter informações sobre seus antepassados. A utilização desse recurso foi bastante valorizada pelos estudantes, porque foi realizado no final

de semana e no retorno à escola vieram ansiosos e cheios de informações, pois deveriam trazer a experiência para repassar aos demais colegas.

O ambiente foi organizado em forma circular com o intuito de obter a participação de todo o grupo. Ao centro, objetos, guloseimas, vestimentas próprias da cultura indígena e um grupo de crianças bastante curiosas para conhecer a história de vida dos colegas, bem como tornar a sua conhecida. Em uma dessas partilhas foi apresentada em áudio a conversa de um estudante com seu bisavô que, com muita precisão, relatou sua vivência por um longo período às margens do Rio Negro. O áudio revelava um contato íntimo e de respeito com o meio no qual vivia, assim como muitas traquinagens, banho de rio, pescaria, histórias de assombrações fizeram parte dessa narrativa repleta de aventuras.

Esse método de ensino, denominado, a priori, de Círculo de Cultura foi criado por Paulo Freire, na década de 60, com o intuito de alfabetizar jovens e adultos, visando ao processo da aprendizagem de leitura e escrita por meio de “conversas” sobre o cotidiano desses alunos. Essa metodologia ficou conhecida como Método Paulo Freire e posteriormente passou a ganhar novas roupagens e adequações dentro de determinados contextos educacionais. Quando incorporado ao trabalho pedagógico voltado à educação infantil, essa roda de conversa torna-se, segundo Ferreira (2003, p. 30), “[...] um momento privilegiado no atendimento à necessidade de exprimir sentimentos e ideias e comunicar-se com os outros”.

Quando estamos lidando com crianças, é importante levar em consideração o que consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), sobre a roda de conversa:

[...] a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Desse modo, todas as histórias contadas foram ouvidas com muita atenção e respeito nas turmas de 6º ano, de modo especial, fazendo-me entender que as futuras gerações têm grande interesse em conhecer seu povo, costumes, crenças, sua história. Talvez o que falta é um trabalho incentivador dos educadores que não dispõem de ferramentas que possibilitem essa troca de experiência que, em razão disso, torna-se tão vaga em nosso ambiente escolar.

“Problematizar estas construções discursivas me pareceu bastante produtivo e por esta razão decidi realizar a pesquisa com estudantes” (VIEIRA, 2008, p. 28).

Em relação aos desenhos, sempre apreciei a facilidade e entusiasmo com que os alunos dessa região apresentam quando o trabalho é solicitado dessa forma. Assim, a maioria tende a optar pelo desenho, tanto que, em algumas turmas, precisei intervir para não desfalcar a escrita. Sempre relacionei essa tendência da preferência pelo texto em imagem ao tempo significativo que muitos passam nos rios em viagens feitas de voadeira, uma ótima oportunidade para contemplação da vida que se manifesta na imensidão dos rios. Esse espetáculo da vida é perceptível em seus desenhos nos detalhes que utilizam ao trazer isso para a folha de papel.

Derdyk (1989) afirma que o desenho é o meio utilizado pela criança para expressar o seu pensamento, expor seu mundo interior confrontando-o com o exterior, propiciando assim o encontro entre imaginação e realidade. Para a autora, a produção de desenhos estimula a capacidade de criação e expande a imaginação, pois desenhar desenvolve inúmeros estímulos mentais, pois seja por meio da representação de objetos, sentimentos ou ações, a criança consegue se expressar melhor por meio deles.

Por outro lado, apesar da afinidade um tanto acentuada em boa parte dos estudantes pelo desenho, foi possível verificar também outros que optaram pelo texto ou desenho pelo fato de que a atividade de pesquisa, solicitada na Semana dos Povos Indígenas, era avaliativa. No entanto, vale ressaltar que, apesar de ser um trabalho avaliativo, o meu foco principal eram os estudantes indígenas e suas representações. Mesmo desenvolvendo esse trabalho nas turmas, sempre o reforçava com os oito alunos indígenas nos encontros extraclasse para que tivessem mais tempo para a conclusão de suas produções, visando os objetivos da pesquisa.

Foi gratificante observar o grupo que escolheu expressar em imagens suas percepções, bem como, o que conseguiu coletar no diálogo com os anciãos, por ter sido uma pesquisa que demandou tempo, respeito ao outro e principalmente, o autoconhecimento. Vale lembrar que a mesma dinâmica que utilizei para a produção de textos, também foi adotada para os desenhos, cabendo ao estudante fazer sua escolha. Meu papel como mediadora era encaminhar os trabalhos, contribuir com algumas reflexões e, de modo especial, observar a receptividade dos alunos ao tema, seus comportamentos e falas dirigidas aos colegas sobre o assunto abordado.

Um dos procedimentos metodológicos utilizados nesta experiência foi a observação participante, corrobora com esta premissa Triviños (1987) que afirma que este instrumento é um dos mais decisivos no processo de pesquisa do investigador qualitativo, considerando que a observação de campo é um excelente instrumento para quem tem como objetivo compreender o fenômeno investigado.

Assim observei que sempre, no início da conversa, os alunos se mostravam agitados, independente da turma. Surgiram muitas falas minimizando os indígenas, constatei também expressões faciais duvidosas, na tentativa de ocultar sua origem. Nesse processo, um desses alunos indígenas do sexto ano mostrava-se sempre encurvado, sentado em sua carteira com um olhar de alguém observador e acuado com os pronunciamentos dos colegas que ora valorizavam aqueles com identidade indígena, ora usavam discursos um tanto ofensivos. Após as manifestações diversas, cada um se detinha na elaboração dos textos e desenhos, momento em que era perceptível o silêncio externo.

A partir desta observação, debrucei-me sobre as perspectivas de Paulo Freire (1990), que demonstra nos Círculos de Cultura, ou como denominamos também hoje de Roda de Conversa, o diálogo tem papel fundamental na construção do significado. É um instrumento educacional que rompe com o que ele chama de Cultura do Silêncio, tendo em vista que consiste no silenciamento do aluno, na dificuldade de fazer perguntas ao professor, expressar sua opinião, questionar, trocar ideias e também na resistência em ouvir os colegas. Para Freire (1990), o diálogo é fundamental para uma pedagogia progressista, pois é por meio do diálogo, a fala e a escuta, que se constrói a criticidade e o respeito mútuo, assim como permite o reconhecimento das identidades de sujeitos oprimidos, como é o caso dos envolvidos nesta pesquisa.

Desse modo, a produção dos alunos foi bastante proveitosa, rendendo desenhos e textos que serão analisados no próximo capítulo desta dissertação. Essa experiência me possibilita concluir de antemão o quanto ainda se faz necessário um estudo mais aprimorado que compreenda a educação de alunos indígenas inseridos nesse contexto de exclusão e até mesmo negação. Cada uma dessas crianças traz uma história cheia de marcas que, ora são enaltecidas, às vezes até de forma estereotipada, ora são negadas, marginalizadas. A leitura desses textos nos levará ao menos a um diagnóstico dessa (auto) representação indígena para, quem sabe, abrir caminhos para possíveis soluções.

CAPÍTULO III

“VOCÊ É INDIA DE SANGUE, ASSIM FALAM [...] MAS CONFESSO QUE NÃO SOU ÍNDIA DE VERDADE [...]”: A IDENTIDADE INDÍGENA EM NEGOCIAÇÃO

Neste terceiro capítulo, apresento o embasamento teórico que levará à compreensão do contexto pós-colonial em que os indígenas estão inseridos. Na sequência, e fundamentada nesses estudos teóricos, realizarei uma leitura analítica das produções dos alunos procurando analisar as representações e autorrepresentações da identidade indígena por meio de seus textos e desenhos.

3.1 A representação indígena sob a crítica pós-colonial: identidades em trânsito

Em março de 2016 propus-me a uma viagem juntamente com alguns colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e nosso grande desafio era estabelecer um diálogo com os teóricos que, por meio de suas reflexões, buscaram compreender esse terreno escorregadio, sem linearidade e sujeito a contratempos, que é a pesquisa. Uma tarefa nada confortável porque optamos por iniciar o questionamento a partir de nós mesmos e simultaneamente cativante pelo constante compromisso, de modo especial com os indígenas que, desde o período colonial, vivem à margem da sociedade, mas que, ainda assim, resistem com firmeza, sempre.

Particularmente, aprofundar-me em toda essa teoria não foi uma tarefa fácil, tendo em vista a sua densidade. Forçar a mente a pensar as questões sociais requer conhecimento, leitura e uma visão refinada para compreender os vários vieses que a compõem e, de forma crítica, questionar e contribuir para uma busca de propostas que consideram a temática em sua totalidade. Desse modo, busquei compreender as marcas do colonialismo que até hoje se fazem presentes nas sociedades indígenas, pois ainda que a colonização portuguesa no Brasil tenha chegado ao fim na primeira metade do século XIX, as chagas da época colonial ainda se fazem presentes atualmente.

Ao tratar da teoria pós-colonial, de acordo com o sociólogo Stuart Hall (2011), é possível afirmar que não se pode confundir o fim da colonização com o fim do colonial, pois

ainda hoje nas relações de poder estabelecidas pelas nações colonizadas, o colonial se faz presente na política, na cultura e na economia, por meio de efeitos secundários.

Assim, sobre essa questão considero importante ressaltar que:

[...] o pós-colonial não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, 'o pós-colonial' marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra [...]. Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do 'alto' período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadas e colonizadoras. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global (HALL, 2011, p. 56).

Desse modo, repensar essas sociedades que sofrem os efeitos da colonização, inclui pensar acerca do tema identidades e diferenças, o que requer conhecimento, ao menos em parte, da sociedade em que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2011, p. 7).

Em outras palavras, Hall (2011) afirma que nossas identidades estão em um processo de construção constante e que não existe algo fixo, é sempre inacabado e incerto. As certezas antes tidas como absolutas e que serviam como referências mostram-se inseguras e sem equilíbrio.

Ao transitar em vários ambientes, o sociólogo experimentou a insegurança e o desequilíbrio em relação a "verdades" trazidas de seu contexto de origem. Essa aventura deu-lhe a oportunidade de vivenciar outras realidades, de beber em outras fontes certas das barreiras impostas pelo diferente e, ao mesmo tempo, ciente de que sua cultura era outra, que foi enriquecida e deixou-se enriquecer nessa interação.

Darcy Ribeiro (1977, p. 14), acerca da questão cultural indígena, afirma que esses povos foram forçados a se submeter e a "transformar radicalmente seu perfil cultural [...] transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio". Essa questão colocada pelo antropólogo faz-me refletir sobre os inúmeros povos indígenas do Brasil que criam e recriam

sua visão de mundo, ordenando dinamicamente seu mundo social com os demais povos que também vivem em um processo semelhante de constantes transformações.

Logo, é possível compreender que o processo de formação de identidades remete à flexibilidade e a uma proposta que nos acompanha diariamente, portanto algo que não se constrói de imediato e nem dispõe de receita infalível, ou seja:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Somos confrontados por identidades variadas e identificamos mesmo que temporariamente em cada uma (HALL, 2006, p. 12-13).

Assim como Hall (2006), devido a minha opção pela vida religiosa consagrada, vivo a experiência de diáspora na dinâmica de aprendiz, mas também daquela que transmite os valores de sua cultura, fazendo-a dialogar com outras culturas. Atuo há cinco anos no estado do Amazonas e posso compreender o quanto me deixei hibridizar com os diferentes sons, sabores e cores presentes nessa região onde há o maior contingente indígena do Brasil.

As fronteiras existem e se apresentam ora de forma intensa, ora mais aprazível, com bloqueios, proibições, delimitações, mas, ao mesmo tempo com possibilidades, tornando-se “[...] o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 2013, p.19). Para entender essa questão é preciso compreender o que Homi K. Bhabha (2013) denomina de “entre-lugares”, conceito que se faz muito presente nos estudos pós-coloniais e essencial para o estudo das ciências humanas que abordam os estudos culturais.

Para Bhabha (2013, p. 20),

O afastamento das singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito - de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios - a sobreposição de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se forma sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?

Na citação Bhabha (2013) faz uma reflexão que nos leva à compreensão sobre os “entre-lugares” como local de formação dos sujeitos que se somam na diferença, seja ela de

raça, gênero, etnia, etc. Dessa forma, questiona como devemos pensar a questão da identidade em uma contemporaneidade não fixa, em constante movimento, fluida. Essa afirmação nos leva à compreensão do termo como um ambiente em que ocorre um choque entre culturas que divergem e disputam seus respectivos espaços em uma realidade fragmentada, tendo em vista que as identidades passam a ser construídas não mais pautadas na singularidade, mas em uma fronteira onde coabitam diferentes realidades.

Esses “entre-lugares” nos possibilitam construir diversas experiências imbuídas de respeito, diálogo entre as diferentes gerações e culturas, mesmo cientes de que esses espaços se apresentam ofuscados no contexto complexo em que convivemos. Nossa realidade atual nos consome de uma forma um tanto cruel, cegando-nos para um olhar perspicaz, em que somos envolvidos por uma série de entretenimentos que têm o objetivo de nos distrair, distanciando-nos dos nossos direitos enquanto pessoa.

Assim, é plausível buscar novas maneiras de viver as interculturalidades na contemporaneidade, buscando a compreensão e diálogos que aproximem as culturas em que cada um traz sua individualidade. As rodas de conversas, por exemplo, entre anciãos e as novas gerações, o contar as histórias orais, a valorização das músicas regionais com conteúdo e as rodas de capoeira são alguns entre-lugares importantes, mas bastante desvalorizados atualmente. Assim, é possível resgatá-los nos espaços e oportunidades que encontramos em nossas escolas, igrejas, praças, grupos de juventudes entre outros.

O resgate desses momentos/oportunidades se faz urgente e necessário, para que também a partir deles sejam elaboradas novas formas de viver na prática essa interculturalidade, integrando o belo e o diferente que cada cultura carrega, entre elas as culturas que compreendem às realidades indígenas estudadas nesta pesquisa.

Entendemos que, assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e de colonial (BACKES; NASCIMENTO, 2013, p. 26).

Os povos indígenas considerados como esquecidos, silenciados e inferiorizados, nos ensinam em sua sabedoria que o cultivo de pequenas práticas enquanto grupo os fortalece, tornando-os persistentes, na busca de novas ressignificações. Internamente têm suas organizações, cultivam crenças, mitos e de modo especial mantêm uma relação próxima e

respeitável com a natureza. Muitos são os ensinamentos repassados de geração em geração e que são cultivados cotidianamente nos diversos espaços em que transitam.

Essas aprendizagens foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada professor, segundo minha interpretação. O primeiro deles é o fortalecimento e o orgulho em definir-se como indígena, com maior segurança de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro. O segundo fator compreende, talvez por meio de um processo mais doloroso, a “desconstrução”, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu em sua experiência como aluno em escolas ocidentais e, nesse sentido, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar, a experiência de poder escrever a própria história, por meio da voz do seu povo, no caso, principalmente, a voz dos mais velhos, que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura e a história tradicional (NASCIMENTO, 2003, p. 123).

A roda do chibé¹¹, além de saciar a sede e a fome, é, ao mesmo tempo, momento oportuno de manter a comunhão como grupo, porque ali se conversa, cultiva a amizade e traz leveza para a vida comunitária, é um momento de comunhão gratuito, sem exigências. Esse costume me fez lembrar de uma experiência vivida há uns três anos onde um grupo de alunos de uma escola de Mato Grosso proporcionava muita alegria aos participantes nas tardes quentes com sua animada roda de tereré¹². No entanto, esses alunos enfrentavam certa rejeição sob a justificativa de estarem perdendo aula. Atualmente fico me questionando se esse espaço/momento não seria um grito/apelo dos estudantes para uma aula diferenciada que fugisse da rotina entre quatro paredes. O educador por sua vez não teria, em um momento como esse, a oportunidade de formar laços de confiança e aprofundar temas, o que em outro ambiente não teria essa mesma intensidade?

O modelo cartesiano que nos moldou insiste em ordenar de forma padrão e sistemática como deve ser feito esse processo na ótica europeia, onde tudo está determinado, sem dar oportunidade para o novo, o diferente e os possíveis imprevistos, além de despertar em nós uma forte tendência míope a essas questões tão presentes em nosso cotidiano escolar. Essa troca é necessária, pois é nesse interstício que as identidades dialogam e se moldam mutuamente.

Além desses exemplos que citei sobre a roda de tereré, muitas vezes somos provocados pelos nossos jovens quando manifestam desejos por aulas diferenciadas, em que

¹¹ Bebida preparada com água e farinha e que é repassada em forma circular assim como o chimarrão, cultivada e muito apreciada no estado do Amazonas.

¹² Tereré ou tererê é uma bebida típica sul-americana feita com a infusão da erva-mate em água fria.

seus anseios, questionamentos e, de modo especial, o desejo de serem acolhidos nas suas diferenças, pedem socorro e nem sempre nossos olhares, ouvidos e principalmente o coração não foram educados para compreender esses detalhes. Por essa razão identifiquei uma forma de realizar essa troca de saberes por meio de uma metodologia de ensino e pesquisa que não só pudesse adentrar à realidade indígena vivenciada por meus alunos, como também me fizesse compreender e partilhar dessa vivência não só como expectadora e sim como sujeito.

Compreender e observar na prática como as chagas do colonialismo ainda se fazem presentes no nosso cotidiano, levou-me a uma realidade alarmante, que até então não conseguia enxergar, em relação aos indígenas do Brasil, mas particularmente àqueles com os quais dividi parte de minha história, de quem carrego no sangue minha ancestralidade indígena.

O índio foi relegado à margem socialmente, no entanto não só a sociedade é capaz de aniquilar a identidade indígena. O próprio índio se nega, se rejeita, embebido pelos discursos apregoados durante o colonialismo. Embora não vigore mais em nossa sociedade, é claramente visível que sua ideologia discriminatória ainda se faz presente na mentalidade da população brasileira.

Assim, consideramos a possibilidade de trabalhar com a identidade indígena desses alunos, sujeitos desta pesquisa, pois sua ancestralidade, sua identidade, está sendo apagada por meio de sua negação e do aniquilamento históricos. Quantos mais de nós carregamos no sangue esse índio sem que nos demos conta? Quantas crianças são “privadas” dessa descendência sem sequer ter conhecimento dela? Como o índio se vê na contemporaneidade? Minha pesquisa traz esses questionamentos e uma tentativa de resposta ao analisar as representações desses alunos indígenas. O intuito de perceber em seus desenhos e textos é como a representação do índio está marcada pelo autorreconhecimento ou pela negação dessa identidade.

3.2 “Você é índia de sangue, assim falam [...] mas confesso que não sou índia de verdade [...]”: a identidade indígena em negociação

Nesse tópico da dissertação a intenção é analisar nos textos produzidos as representações dos estudantes indígenas dos 6º e 7º anos da Escola de Tempo Integral Maria Izabel Desterro e Silva do município de Iranduba/AM sobre as populações indígenas. Conforme destacado no capítulo anterior, as representações foram produzidas a partir de

desenhos e produções textuais elaboradas pelos estudantes, porém neste momento irei me debruçar apenas nas produções textuais, as imagens serão analisadas no tópico posterior.

Durante todo esse processo foi possível constatar em muitos momentos o quanto precisamos avançar nessas discussões sobre diferença. As informações sobre os povos indígenas, centro da minha pesquisa, ainda são superficiais, bastante resumidas e repetições de antigos discursos que tendem a diminuí-los. Costa (2013, p. 9) afirma que:

Os caminhos que levam à compreensão passam pela capacidade de historicizar as construções a respeito da diversidade, assim como os principais paradigmas que as referendam. Esta habilidade necessita de variadas ferramentas para forjar um novo olhar sobre o Outro. O manejo de conceitos antropológicos como cultura, etnocentrismo, alteridade; uma postura eminentemente dialógica, que permita o confronto de diferentes leituras de mundo; a eleição do ponto de partida da aprendizagem nos conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando o estabelecimento de relações complexas entre o aqui/agora e diferentes espacialidades e temporalidades; o aprofundamento do potencial crítico e transformador do conhecimento histórico - a nosso ver, procedimentos e saberes necessários para a ruptura do tradicional cenário folclórico concebido para a teatralização do passado indígena.

Em consonância com as considerações de Costa (2013), observo que o índio ainda representa a imagem de alguém muito distante de nossa realidade. Os povos indígenas, aos olhos de parte da sociedade, não têm muito a oferecer, por isso nos contentamos com as breves e ultrapassadas explicações dadas por livros didáticos, chavões repetidos que na maioria das vezes, de tanto serem ouvidas e praticadas, se tornam verdades. Ainda que seja um tema que tenha com avanços em algumas reflexões nas últimas décadas, ainda assim há um grande predomínio na tentativa de continuar folclorizando as culturas desses povos.

A seguir apresento em trechos as transcrições dos textos produzidos pelos alunos indígenas dos sextos e sétimos anos em que representam os povos indígenas, a partir do questionamento “O que você sabe sobre os povos indígenas?” por mim levantado:

Transcrição do texto 1

As pessoas não respeitam os povos indígenas e vivem invadindo as aldeias deles e desmatando as florestas, por isso muitos índios vem para as cidades e saem de suas aldeias, pois não tem mais aonde ficar, pois suas aldeias são destruídas. (aluno, 13 anos, 7º ano - Material coletado no ano de 2016).

A citação do texto 1 destaca como acontece a relação entre brancos e indígenas: o branco que invade, desmata e o índio sem alternativa migra de suas aldeias para a cidade. É sabido que, na sociedade capitalista, o título de invasor sempre foi atribuído ao índio, principalmente quando estes estão inseridos no contexto urbano.

De certo modo, o aluno demonstra no texto uma concepção menos romantizada e estereotipada do indígena contemporâneo, reconhecendo os processos de invasão e marginalização sofridos por esses povos. Neste fragmento é possível observar o tom de denúncia empregado pelo estudante ao colocar cada um no seu devido lugar, dando ao branco o papel de invasor. É possível evidenciar também um apelo pela demarcação das terras indígenas que tem motivado esse constante entrave entre brancos e índios, porém a saída dos indígenas não ocorre de forma passiva como nos dá a entender o discurso do aluno.

No estado do Amazonas, o cenário de lutas e conflitos entre os indígenas e os interesses da sociedade não se configura de forma diferente do que ocorre no país. Por meio dessas lutas os povos indígenas acabam criando novas territorialidades em lugares distantes de suas origens, nas áreas urbanas dos grandes centros. “No Estado do Amazonas, em busca por melhores condições de vida para si e para os filhos, muitos indígenas acabam migrando, principalmente para a cidade de Manaus” (FARIA, 2015, p. 44).

Residir em Manaus é o sonho de muitos indígenas, de modo especial, a juventude que busca qualificar-se nos estudos para também competir no mercado de trabalho cada vez mais escasso e seletivo. As atrativas propagandas dos grandes centros são como iscas que têm como função trazer para si consumidores, seduzindo-os com seus irresistíveis discursos que acabam persuadindo também os jovens indígenas. Acompanhei vários casos em São Gabriel da Cachoeira de jovens que deixaram sua comunidade para viver em Manaus.

O pesquisador Luiz Francisco Nogueira de Freitas em sua pesquisa de mestrado intitulada: *Filhos do Waraná: Territorialização dos Sateré-Mawé na região metropolitana de Manaus-RMM* ressalta que:

[...] os fatores evidenciados pelas pesquisas revelam que a cidade cria, no imaginário do indígena, a necessidade e a oferta de uma vida melhor, e isso pode ser corroborado quando adentramos no universo social dos indígenas. Tomemos como referência os Sateré- Mawé, onde, em entrevista a matriarca do clã do Gavião em 2009, a Sra Tereza Ferreira (Wotatté Piã) relatava que a primeira tentativa do grupo familiar de se estabelecer na cidade de Manaus ocorreu em 1969, com suas filhas Leilinha da Silva e Zenilda da Silva, quando ainda adolescente migraram, acompanhadas de um funcionário da FUNAI, o senhor Hilário, que era casado com uma de suas irmãs, a Sra. Clara Ferreira, que já residia em Manaus. Posteriormente, em 1970, migraram suas outras filhas Zeila da Silva e Zelinda da Silva. (FREITAS, 2014, p 17 e 18)

Em consonância com o citado, tomo como base uma conversa informal com um amigo da etnia Terena, sobre os atrativos do mundo moderno que fascinam e arrastam para o espaço urbano, em que muitos indígenas acreditam nos benefícios divulgados amplamente pelas mídias. Ao integrar-se nesse espaço o indígena também passa a disputar vaga no mundo

acadêmico e do trabalho entre outros, convivendo com os mesmos impasses da cultura capitalista.

Adaptar-se a uma nova realidade com valores diferentes da cultura indígena é necessário e inevitável nesse processo. O ritmo da cidade, marcado por incertezas e um universo desconhecido, caracterizado pelo individualismo, passa a ser a rotina de pessoas com uma dinâmica de vivência diferenciada. Resgatar seus valores e os referenciais étnicos e culturais acaba sendo tarefa apenas dos povos indígenas. Resistir às grandes investidas faz parte do cotidiano desses povos, graças ao fortalecimento adquirido nas lutas, de modo especial quando se refere a questões de territórios.

Não obstante, a percepção do sujeito do texto 01 se distancia dos textos produzidos pelo sujeito do texto 02. A relação do indígena com os meios urbanos é totalmente desconsiderada:

Transcrição do texto 2

Tem seu jeito de comunicar. Como eles não sabem como é a vida atual da cidade, com certeza nunca iriam se acostumar com o barulho de carros, motos no trânsito [...] Eles viviam em tocas de palhas, comem suas caças, por exemplo: capivara, tatu, tamanduá, cutia entre vários outros. (aluno, 12 anos, 6º ano - Material coletado no ano de 2017).

É interessante observar a descrição feita por este aluno, que desconsidera a adaptação do indígena à vida na cidade. Esse discurso nos mostra o peso do estereótipo acerca da figura do índio, visto como alguém incapaz de viver em um ambiente “civilizado”, urbano. No século XXI ainda permanecem esses estigmas, além da temática ainda ter pouca visibilidade no currículo escolar, há ausência de um esforço para atualizar o contexto cultural indígena na contemporaneidade.

Podemos entender a questão dos índios da cidade, por meio dos apontamentos de Bhabha (2013) quando diz que isso pode ser considerado um desconcerto, e por trazer um passado preso a estereótipos de primitivismo e degeneração. Para o autor, essa:

[...] repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes, embasa suas estratégias de individualização e marginalização, produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 2013, p. 106)

Isso nos leva a crer que o discurso empregado pelo sujeito no texto 2 reproduz e reforça a imagem do índio primitivo e a incapacidade de sua inserção no meio urbano. Não

muito distante dessa concepção está a ideia generalizante em relação às práticas tribais, como pode ser observado no texto 3:

Transcrição do texto 3

Os indígenas também produzem armas, tintas, penas, acessórios e instrumentos musicais. A flecha era para caçar, os instrumentos para dançar as suas músicas e as tintas para fazer as pinturas nos seus corpos. (aluna, 12 anos, 6 ano- Material coletado no ano de 2017)

O aluno elenca algumas das inúmeras práticas indígenas, no entanto, podemos observar que no início da segunda oração o verbo “ser” aparece no pretérito. A menção ao passado nos dá a impressão de que esses instrumentos não oferecem mais utilidade no presente ou que essas práticas foram extintas, como se o índio também fosse uma figura presa a um passado longínquo. Para Bhabha (2013, p. 71),

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, recolocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade [...].

A maneira generalizante de descrever o índio aparece em quase todos os textos e desenhos, como será observado no tópico seguinte, bem como a enunciação de uma figura quase fictícia, mitológica, muito distante da vida e realidade dos sujeitos desta pesquisa. No entanto, concernente aos estudos de Bhabha (2013), essa imagem folclorizada e estereotipada não é um signo fiel da memória histórica, mas sim a perpetuação de uma imagem utilizada para legitimar o poder colonial.

Sabemos que os livros didáticos, principalmente os de história, apresentam a chegada dos portugueses ao país como o “descobrimento do Brasil” revelando o apagamento do índio da história pré-cabralina. O índio foi descoberto ou criado pelo europeu? Questiono-me também enquanto sujeito desta pesquisa, pois considero que todo o peso simbólico e a distorção da figura do índio não foi apresentado como algo preexistente, mas sim criado pelos invasores para despromover os nativos como donos do território.

Essa distorção perpassou a história por séculos e hoje se manifesta em nossa sociedade de forma cada vez mais massacrante e discriminatória. Diante disso, a escola tem um papel importante na difusão desse estereótipo. De acordo com Vieira (2008), os sujeitos indígenas quando apresentados na versão escolarizada do Dia do Índio, não aparecem como sujeitos capazes de lutar pelos seus direitos, quais sejam, a garantia de suas terras e o respeito pelo seu

modo de vida. Ao invés disso, a escola passa aos seus estudantes a imagem de um sujeito folclórico, representado pela alegria das danças e a ingenuidade do povo.

Não é de estranhar a dificuldade dos alunos em se reconhecerem os indígenas tendo em vista o peso discriminatório de sua ancestralidade. No estado do Amazonas é ainda mais marcante essa questão, pois a ancestralidade indígena se faz muito presente nos traços dos que nasceram no estado. Para quem vem de fora o olhar generalizante é sempre o mesmo, pois consideram que todo amazonense é, em algum grau, indígena, já para os amazonenses reconhecer essa origem é uma questão muito problemática, considerando a imagem negativa que o ser indígena carrega consigo. Os textos 04 e 05 ilustram essa questão:

Transcrição do texto 4

[...] eu hoje moro na Amazônia sei um pouco sobre eles [os índios], se dividem em tribos, moram em casas de barro e palha comem apenas o que a natureza os oferece eles fazem muitas coisas usando materiais apenas da natureza, bom todos que nascem no Amazonas tem alguma origem indígena. Nossa cultura, festas, linguagem e todo o folclore Amazonense, nossos rios são enormes e cheios de vida, a natureza tem milhares de espécies de animais, árvores e milhares de outras coisas. As músicas são feitas em instrumentos da natureza. (aluna, 13 anos, 7º ano - Material coletado no ano de 2016)

Transcrição do texto 5

O índios são exemplos de cuidado com a natureza e com os animais, eles também são exemplos de cultura e amor. Eu gosto dos índios porque eles são exemplo, todos nós deveríamos respeitar e parar com o preconceito. O povo amazonense tem que respeitar porque a maioria do povo do Amazonas é indígena. (aluna, 12 anos, 6º ano - Material coletado no ano de 2017)

Nesses excertos, as alunas destacam mais uma vez os estereótipos sempre articulados junto à natureza, como algo intrínseco à essência indígena. Ao refletir sobre essa temática, Bonin (2007, p. 146) afirma que “a natureza é utilizada como marcador importante que entrelaça as vidas indígenas, em oposição à civilização. Habitando o mundo natural, os povos indígenas teriam características como naturalidade, primitivismo, espontaneidade, ingenuidade”. Sob essa perspectiva, é importante salientar que não pretendo marcar essas características como algo inverídico, mas sim partir da leitura homogênea dessa representação no que concerne à atribuição cultural imutável dos povos indígenas, como se, ainda hoje, todos os indígenas vivessem da mesma maneira que seus antepassados.

Os textos 04 e 05 nos mostram, por outro lado, que essas representações não são dadas como fixas e imutáveis, da mesma forma que as alunas ilustram o índio como uma espécie de figura do passado, também reconhecem a raiz indígena do Amazonense. No texto 04, ao utilizar o pronome possessivo “nossa” a aluna indica que se reconhece como tal, o que

me leva a considerar que “identidades e diferenças são negociações sempre em andamento, acontecendo em jogos de força e não polaridades naturais, ou coisas com as quais nascemos” (BONIN, 2007, p. 189).

As duas alunas destacam o reconhecimento do amazonense como indígenas, abraçando, desse modo, as raízes culturais desses povos em nossa sociedade. Ignorar nossas raízes não é simplesmente um ato impensado, vai muito além das nossas suposições. Interrogarmos nossa identidade seria uma das vias necessárias para então aos poucos irmos compreendendo quem somos, sabendo que não saberemos em sua totalidade, apenas em partes.

Diferentemente dos textos anteriores, no texto 06 a aluna, um tanto confusa, se reconhece Amazonense e nos momentos em que é interrogada sobre sua origem apresenta uma floresta composta pelos povos indígenas, porém se isenta, preferindo ser uma índia de “mentirinha” por classificá-los com sangue de serpente.

Transcrição do texto 6

‘Você é índia de sangue’ assim falam, pois sou Amazonense. Eu acho que a nossa floresta é composta por índios, mas confesso que não sou índia de verdade para lidar com esse sangue de serpente que eles têm. [...]
A cultura deles é linda, os trabalhos manuseados com palhas de árvores. As roupas são eles mesmos que fazem, como assim? Acho dificuldade nisso [...](aluna, 12 anos, 6º ano - Material coletado no ano de 2017)

Ao analisar o texto 06, é possível compreender que ela apenas repete uma linguagem que a sociedade impôs quando se refere ao grupo mencionando-os como perigosos, bravos e ofensivos. Na sequência, a estudante eleva a cultura, no entanto diminui os indígenas quando interroga sobre a confecção de suas próprias roupas. O termo pejorativo “sangue de serpente” utilizado pela aluna ao se referir aos índios destaca uma tentativa de negação da identidade indígena. Nesse trecho pude observar o conflito identitário presente no discurso da aluna. Para Baines (2001),

[...] a mesma pessoa pode se considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico, como caboclo, índio civilizado, descendente de índio, remanescente, índio misturado etc. (BAINES, 2001 *apud* NASCIMENTO; VIEIRA, 2015, p. 127).

A afirmação acima nos leva a crer que, inserida no contexto escolar, ambiente em que o saber está ainda vinculado à ideologia de civilização do branco em oposição ao

primitivismo indígena, a aluna ao mesmo tempo em que reconhece, também nega sua origem, do mesmo modo que, ao passo que inferioriza a cultura indígena a enaltece. Isso nos leva a crer que a identidade indígena como se encontra hoje, não foi definida naturalmente, mas sim imposta.

Nesse caso, as novas gerações apenas têm o papel de dar continuidade a uma opinião formada por um grupo que as antecedeu e que não avançou no reconhecimento dos povos tradicionais, mas é um tanto severo em exigir que os índios ainda vivam da mesma maneira que no Brasil colonial. Se o indígena adquire um hábito da sociedade moderna, por exemplo, para muitos é porque não é mais índio puro e não vive mais segundo os costumes daquela época.

Em seus relatos nas aulas de mestrado, a mestranda indígena do povo Guarani, Katiana Barbosa descreveu muitos episódios de quando era abordada e questionada sobre sua legitimidade indígena, uma vez que era uma estudante de pós-graduação frequentava hotéis e não estava no ambiente (aldeia) em que deveria permanecer. Eu e meus colegas da linha 03 “diversidade cultural e educação indígena” acompanhávamos seus relatos um tanto curiosos, interessados em saber até que ponto esse grupo ainda é diminuído, mesmo com os avanços nas discussões relacionadas a essa temática.

As identidades indígenas representadas nos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa ilustram o que Bauman (2001, p. 8) denomina de identidades líquidas, visto que “não mantêm sua forma com facilidade”, demonstrando instabilidade na construção e no reconhecimento das identidades híbridas e em deslocamento do indígena contemporâneo. Tanto a romantização quanto a imagem estereotipada são reflexos de uma tentativa secular de marginalização, não diferente daquela exposta no ambiente escolar. Este que deveria ser um ambiente de desconstrução de preconceitos e estereótipos acaba por reafirmar ao legitimar um ensino que só repete os conhecimentos obsoletos acerca dos povos originários do Brasil.

3.3 Autorrepresentações imagéticas dos alunos indígenas da escola de tempo integral

Maria Izabel Desterro e Silva

A realidade indígena é um campo de estudo cheio de desafios e possibilidades. Não é de hoje que a imagem do índio é representada na literatura, na pintura, na fotografia, em filmes, em telenovelas, enfim, em diversos meios de produções artísticas e midiáticas. No

entanto, é perceptível que essa representação imagética nem sempre corresponde à realidade das especificidades culturais dos indígenas. De um lado a teoria racial que buscava justificar a dominação colonial ligava ao índio a ideia de “atraso”, um “estorvo” perante a atividade da colonização, de outro lado era representado de forma romântica, embasada no mito do “bom selvagem”, defendida pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau, que apresentava o índio como referência de pureza.

Esses dois polos criaram a representação imagética do indígena brasileiro, evidenciando visões que espelham uma imagem equivocada e distorcida do índio que construiu a memória coletiva do brasileiro durante séculos e que até hoje se faz presente. Essas leituras são prejudiciais, pois desumanizam os indígenas, retirando-lhes o direito à construção de sua própria identidade e relegando sua cultura à margem social.

Essa concepção histórica me fez compreender os estereótipos reproduzidos pelos sujeitos desta pesquisa. Não à toa alguns alunos representaram em seus desenhos imagens de índios europeizados, em outros, podemos evidenciar a imagem do índio estereotipado. As representações nos desenhos desses alunos levaram-me a refletir sobre as dificuldades e até a negação que eles têm de se reconhecerem como indígenas e, mais ainda, de representar seu cotidiano como manifestação de suas próprias culturas.

Como já descrevi nos procedimentos metodológicos desta dissertação, durante as rodas de conversas realizadas com os alunos indígenas, deixei a critério deles a escolha da produção por meio de textos ou imagens. A preferência dos alunos pelo desenho não me causou estranhamento, considerando a faixa etária desses sujeitos, pois as cores, as possibilidades, um mundo inteiro reproduzido em uma folha de papel, mostra-nos que a imaginação infantil é realmente encantadora. Os traços, muitas vezes tortos, distorcidos, emaranhados, trazem inúmeras possibilidades interpretativas, tanto que a psicanálise se debruça sobre essa manifestação como forma de compreensão do ser humano. No entanto, não busco a compreensão psicanalítica dos desenhos produzidos pelos meus alunos, mas sim tento compreender um pouco de sua história por meio dessas representações imagéticas.

Quando a criança desenha, expressa sua interpretação do mundo, como observa o meio em que está inserida e, mais ainda, como se sente sobre tudo em relação ao que a cerca. Sobre essa questão, Louis Porcher (1982, p. 108) nos diz que:

Os desenhos infantis são, portanto palavras, ao desenhar, a criança expressa coisa diferente do que sua inteligência ou nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem.

Por meio das imagens produzidas pelos alunos foi possível compreender o discurso como representação visual de como suas identidades foram e são construídas, pois esses desenhos ocupam um lugar limítrofe entre o sujeito e a sua realidade, “Isso porque o imagético, assim como o verbal, apresenta-se como unidade significativa que permite a produção de sentidos” (GONÇALVES; TASSO, 2012, p. 127). Sendo assim, como deveria ler e, especificamente, essas imagens produzidas por meus alunos? Segundo Coracini (2005):

[...] ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um sujeito, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção - de maior ou menos consciência - depende da concepção de leitura que adotamos. (CORACINI, 2005 *apud* GONÇALVES; TASSO, 2012, p. 132).

Assim, compreendo a atividade de leitura de imagem como um processo cognitivo, social, cultural, pedagógico e político, por isso considere importante compreender os sentidos aplicados aos desenhos dos alunos como uma manifestação de sua realidade social, que de certo modo é também tocada pela minha subjetividade. Fundamentada nos estudos pós-coloniais anteriormente apontados, pude compreender nos desenhos produzidos que os alunos indígenas representam a figura do índio diferente da realidade deles, ora de forma completamente distorcida associada ao eurocentrismo, com índios de peles e olhos claros; ora de forma estereotipada com corpos seminus pitados, com um cocar na cabeça e em contato com a natureza, ou seja, representam o índio do período colonial.

Por meio dos desenhos produzidos identificamos os mesmos discursos deturpados que foram analisados na produção textual. Como pesquisadora pude perceber de forma mais clara como se dá esse processo de repetição dos discursos preconceituosos e deturpados sobre os índios. Dessa forma, é preciso, pois, reconhecê-los para só então entrar no processo de desconstrução desses preconceitos. Vejamos o que evidenciam, nesse sentido, as análises dos desenhos produzidos pelos alunos:

Desenho 1- Indígena ao lado de oca I



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O desenho acima apresenta possivelmente uma aldeia indígena cercada pela vegetação e pela mata, mostra ao fundo uma região montanhosa, o céu coberto de nuvens com alguns pássaros voando. Existe também o indicativo de que há outras famílias compondo esse espaço, evidenciado pela presença de algumas malocas. No primeiro plano do desenho há uma maloca amarela, uma índia segurando um arco e flecha, diante de um rio, onde é possível visualizar alguns peixes.

A leitura descritiva da imagem não traz, inicialmente, nenhum estranhamento, representa um típico desenho infantil com muitas cores e traços simples, no entanto, depois de um olhar mais atento um pequeno, mas importante detalhe chama a atenção: no desenho a pele da índia foi pintada com o lápis “cor de pele”, como é popularmente conhecida a cor utilizada para pintar a pele de pessoas em desenhos. Primeiramente é importante compreender que essa denominação em si está carregada de significados, resume a cor de pele unicamente a essa cor rosa clara, ou seja, à raça branca, desconsiderando inúmeras tonalidades de tonalidades de peles.

No livro *Pele negra máscaras brancas*, Frantz Fanon (2008) aborda essa problemática apontando que há, na sociedade contemporânea, uma evidente valorização das cores claras em detrimento das escuras. Isso demonstra o reflexo das relações de poder nas sociedades pós-coloniais que refletem as dicotomias branco-negro, autoridade-subalternidade.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que a escolha das cores: amarelo, para pintar os cabelos, e rosa claro, para colorir a pele, no desenho acima podem levar à compreensão de que a construção da imagem da índia retratada pela aluna revela uma referência de significantes que correspondem à construção de sua própria identidade, ou seja, a branquitude desejada em oposição à indianidade negada e/ou marginalizada pela sociedade. No que concerne a essa questão, voltada à questão da identidade negra, levantada por Fanon (2008), podemos compreender o quão nociva é essa representação de sua subjetividade por meio da valorização da brancura em detrimento de sua cor:

Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade que ele é colocado em uma situação neurótica. (FANON 1983, p. 95).

Nesse caso, não podemos considerar as cores escolhidas pela aluna como mero acaso, isto é, não há neutralidade nessa escolha, considerando que o desenho corresponde a um discurso e esse discurso nos diz muito sobre as relações de sentido étnico-raciais vivenciadas pela aluna.

Descritivamente, neste desenho é possível identificar o que seria uma casa ou uma oca azul e, ao seu lado, uma menina usando vestido vermelho com detalhes pretos, seus cabelos são loiros e em suas mãos traz o arco e a flecha. É possível visualizar também um rio com muitos peixes, árvores e pássaros sobrevoando o ambiente. Essa representação imagética não difere da anterior, tendo em vista que apresenta muitas semelhanças, logo a análise também se iguala. No entanto, nesta, ao contrário da anterior, a índia está usando um vestido, diferentemente da vestimenta típica indígena ilustrada no desenho 1. Isso demonstra o choque histórico e cultural vivenciado pelo indígena contemporâneo, marcado pela assimilação cultural e pelo processo de urbanização.

Desenho 2 - Indígena ao lado de oca II



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A roupa, como marca da urbanização, aparece também no desenho abaixo que apresenta a imagem de uma menina, possivelmente indígena, ao lado aparecem os desenhos do que aparentam ser duas ocas. Essas representações nos levam a refletir sobre a condição ambígua vivenciada pelo indígena contemporâneo, tendo em vista que mesmo vivendo em áreas urbanas ainda traz consigo os estereótipos de índios da selva, enquanto os que ainda vivem em comunidades/aldeias indígenas apresentam em seu cotidiano reflexos do processo de urbanização, como as roupas e animais domesticados usando coleiras, como ilustra o desenho 3.

Desenho 3 - Indígena ao lado de oca III



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim, os desenhos analisados nos levam novamente ao que Bhabha (2013) denomina de “entre-lugar”, sabendo que a condição do índio contemporâneo não pode ser considerada por meio de traços culturais ou étnicos pré-estabelecidos e imutáveis, de modo que os hibridismos culturais emergem principalmente em momentos em que a história se transforma. Dessa forma, o passado dos povos indígenas está passando continuamente por um processo de renovação e sendo reconfigurado no presente, ou seja, sua cultura “retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e irrompe a atuação do presente” (BHABHA, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, evidenciamos os “entre-lugares” em que os povos indígenas se encontram, marcados pela sua cultura autóctone e pela modernidade; entre o passado e o presente, entre a aldeia e a cidade, entre a negação e a afirmação de sua identidade. Nos desenhos que seguem também é possível constatar a questão do “entre-lugar” em que o indígena está inserido, bem como a valorização da cor branca, mas diferentemente dos desenhos anteriores, estes trazem a imagem de inúmeros índios ilustrando o que seria uma aldeia. Vejamos:

Desenho 4 - Aldeia indígena I



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Desenho 5 - Aldeia indígena II



Fonte: Acervo da pesquisadora.

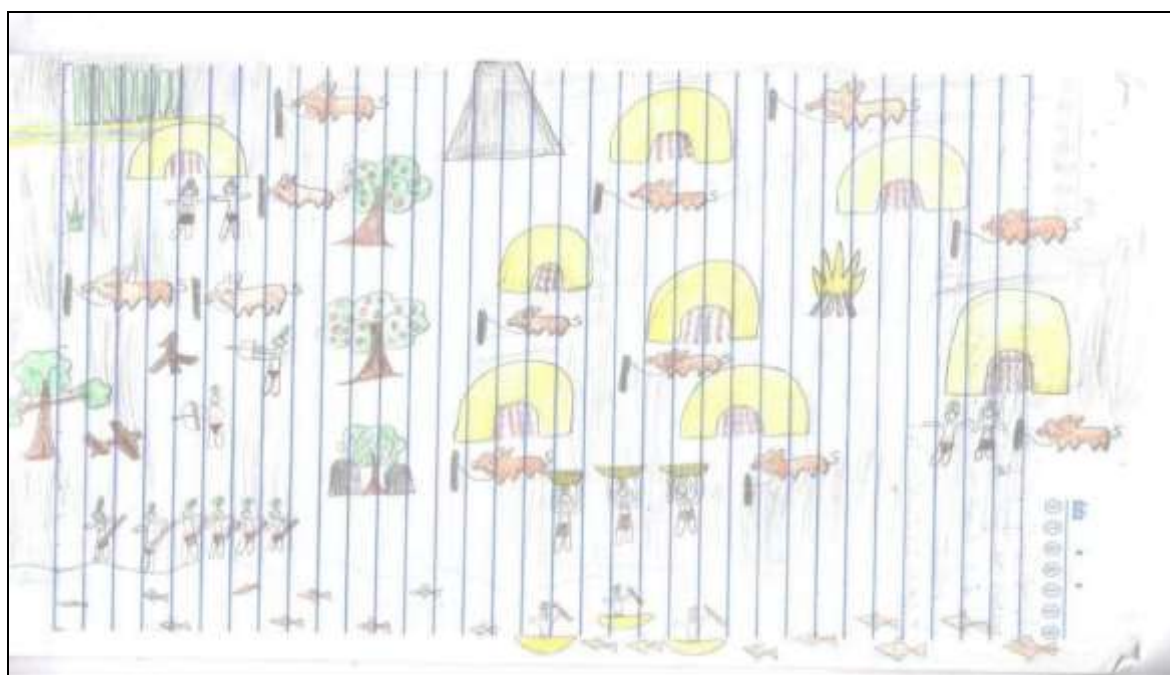
Nos desenhos 4 e 5 os estudantes apresentam um retrato de uma comunidade indígena inserida em um meio natural cercado de vegetação e à beira de um rio. É possível visualizar as malocas, os indígenas desenvolvendo trabalhos diferenciados e alimentos próprios da caça sendo preparados. É interessante notar que no desenho 04 a prevalência é de homens, enquanto que no desenho 05 os indígenas retratados, no primeiro plano, são em sua maioria mulheres, enquanto os homens aparecem em canoas nos rios na atividade de pesca. A esse respeito é válido considerar o que Grupioni (1994, p. 18) afirma acerca das sociedades indígenas:

Sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores de força de trabalho. São sociedades que se reproduzem a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sócio-cultural dos seus membros. Mais que a especialização, embora sempre haja exímios caçadores, cantadores e artesãos, é a divisão do trabalho por sexo e por idade que regula a produção nestas sociedades. As tarefas do dia-a-dia são repartidas entre homens e mulheres de acordo com suas idades e nenhuma classe ou grupo detém o monopólio sobre uma parte do processo produtivo ou sobre uma atividade específica.

Além do fato de os índios retratados nos desenhos 4 e 5 apresentarem a cor da pele clara, questão que foi discutida anteriormente, percebi que nesses dois desenhos os alunos apresentam a visão do índio que vive em comunidade. Isso nos revela que os sujeitos

participantes da pesquisa utilizam as representações indígenas como são apresentadas nos livros de história tradicionais, como se o modo de viver do índio fosse sempre igual, com culturas e identidades definidas desde o período colonial. Essa visão acaba impossibilitando a compreensão da cultura e identidades indígenas como algo dinâmico, ou seja, em constante transformação. A vida em comunidade é também retratada no desenho seguinte:

Desenho 6 - Aldeia indígena III



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O desenho 6 mostra uma aldeia indígena com várias cabanas e na frente de todas há uma caça amarrada; do lado direito da aldeia se vê uma fogueira e nos espaços que compõem o lugar, homens e mulheres desenvolvendo atividades diferenciadas, enquanto eles caçam e pescam, elas carregam na cabeça algumas bacias em direção ao rio. Esse desenho ilustra, assim como no 5, a divisão de tarefas por gênero nas tribos indígenas.

As representações ilustradas nos desenhos analisados não seriam consideradas problemáticas, visto que ainda hoje muitas tribos indígenas no Brasil têm sua organização social formada por aldeias/comunidades/tribos. No entanto, o que considero interessante levantar é o questionamento acerca dos índios que vivem em centros urbanos, ou até mesmo os que vivem em zona rural, mas que não vivem em comunidades indígenas. Esses indígenas não representam também o índio?

Ainda que as imagens não fujam completamente da realidade indígena atual, evidenciamos por meio das representações o aniquilamento do índio contemporâneo. O que me leva a um questionamento ainda mais inquietante: porque esses alunos, ainda que neguem ou desconheçam sua origem indígena, não conseguem ver o índio de sua cidade, tão próximo de sua realidade, como figura imagética representável? As dessemelhanças com os índios, especificamente os de Iranduba, *lócus* desta análise, permearam toda a produção dos sujeitos envolvidos neste trabalho, o que pode ser perceptível nos desenhos subsequentes.

Não obstante às representações imagéticas apresentadas até então, alguns sujeitos desta pesquisa optaram por produzir a imagem do índio por meio de elementos que, para eles, identificam a cultura e a identidade indígenas: o arco, a flecha, as tangas e o cocar feitos de penas de aves, as atividades da caça e a pesca, a nudez, as ocas, entre outros.

O desenho 7, por exemplo, traz a imagem de dois índios armados com arcos e flechas apontando para um pássaro, ou seja, estão praticando a atividade da caça. Sua vestimenta é uma espécie de tanga confeccionada com penas, na cabeça ambos usam um cocar colorido. Os olhos azuis destoam da imagem do índio “selvagem” representada pelo aluno, mostrando, mais uma vez, as contradições na representação dessa figura.

Desenho 7 - Indígenas caçando



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Da mesma forma, o desenho 8 apresenta essas contradições ao retratar um índio, também portando arco e flecha e praticando a atividade da caça. No entanto, o contraste dessa

representação aparece no fato de o índio estar usando uma calça comprida e não uma tanga, como na imagem anterior.

Imagem 8 - Indígena caçando



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como pude observar nos desenhos analisados, as representações étnico-indígenas estão sempre marcadas por contradições. Os textos imagéticos destacam a representação do “bom selvagem”, como o índio caçador, pescador e amigo da natureza, ou seja, ainda não corrompido pela sociedade, como seria a constatação de Rousseau, ao mesmo tempo em que traz evidências de um índio marcado pelo processo de urbanização. Quando os traços europeizados não compõem esses desenhos, são as marcas do colonizador que se fazem presentes. A cada desenho analisado sinto-me desconfortável com o desenvolvimento do ensino da cultura indígena no contexto escolar, ainda mais por se tratar de uma escola que está tão próxima a essa realidade.

Dos traços dos sujeitos desta pesquisa, destaco ainda o desenho 9, único que mostra um índio com pinturas corporais, prática comum que objetiva a reafirmação identitária de grupos indígenas, normalmente utilizadas em rituais como manifestos culturais de diversas

sociedades. É interessante destacar este desenho, não somente por ter sido o único a representar essa questão, mas principalmente por trazê-la e reconhecê-la, ainda que possivelmente de forma inconsciente, como demonstração da expressão cultural ritualística como exemplo de diversidade étnica-indígena.

Imagem 9 - Indígena com pintura corporal



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É importante salientar o que Laraia (1986) expressa a respeito da cultura:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adequada pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções. (LARAIA, 1986, p. 24).

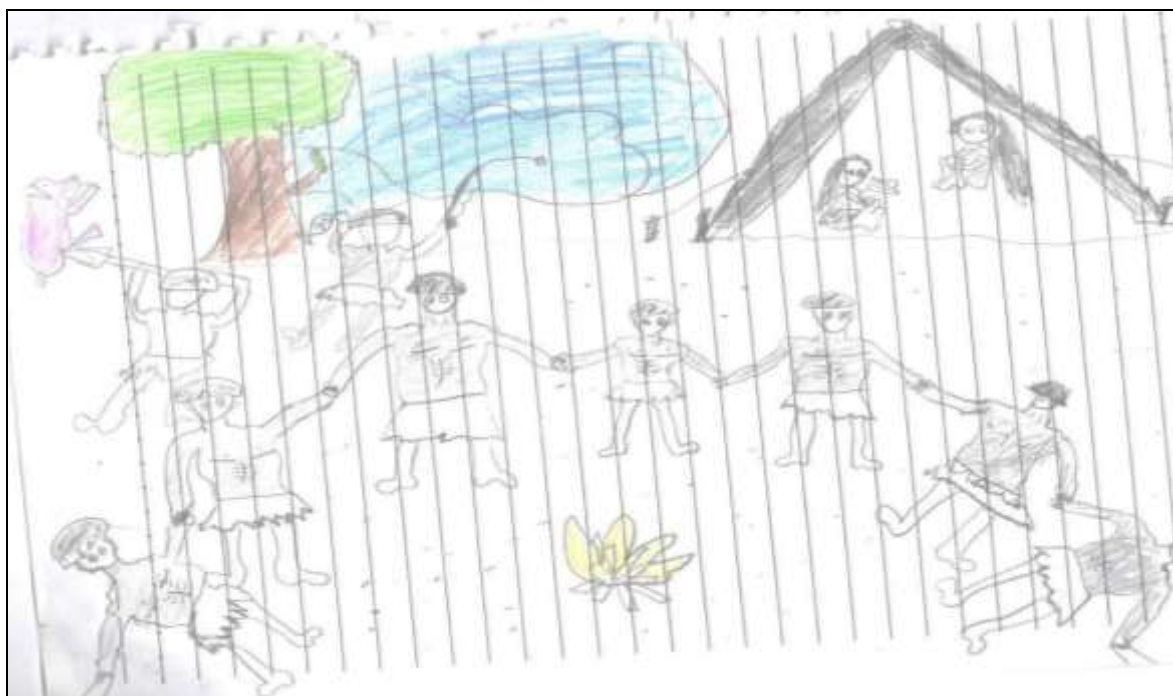
Dessa maneira, a representação do aluno acaba refletindo o meio cultural em que foi socializado, mesmo que ainda é bastante comum vivenciar apresentações ou representações ritualísticas indígenas no município de Iranduba, seja pela manifestação cultural ou por apresentações artísticas de cunho turístico. Nos traços do desenho acima, pude evidenciar que

não há nenhuma intervenção de aspectos urbanos ou europeus no índio representado. Entretanto, ainda que, de certo modo, manifeste a visão estereotipada do índio, é possível constatar que é uma representação moderada dos discursos que desfiguram o indígena atual.

No mesmo sentido, o desenho 10 nos mostra a representação de uma aldeia, com índios em volta de uma fogueira, ilustrando a prática de um ritual. Atrás há dois índios, um caçando e o outro pescando e dentro de uma oca, duas índias manuseando algo que não é possível identificar com clareza. A cena impressiona por causa dos detalhes ilustrados pelo aluno, representando uma visão folclórica de uma tribo indígena, desconsiderando o saber da existência de inúmeras tribos com práticas rituais variadas, denotando certa homogeneização a imagem dos índios contemporâneos. Isso ocorre porque:

Há uma tendência muito forte, na sociedade ocidental, de não reconhecer as diferenças étnicas dos povos indígenas, uma postura que não é casual, mas constituída ao longo da história, na sequência de ações que buscaram enquadrar a multiplicidade de povos aqui existentes na denominação genérica de 'índios'. Esse olhar foi incapaz de enxergar a diversidade das formas de vida, as trajetórias e apropriações que cada grupo fez e faz nas relações de contato, elaborando as tradições por meio de um processo que revela sua atualidade. (PETERSEN, BERGAMASCHI, SANTOS, 2012, p. 190).

Desenho 10 - Ritual indígena na aldeia



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com as autoras cada indígena tem um modo particular de viver, logo não podemos abordar a questão da identidade indígena no singular, são incontáveis e variadas as

manifestações culturais de cada tribo. Essa afirmação me chamou a atenção ao considerar os desenhos dos meus alunos, pois todos, de alguma forma, trouxeram uma representação indígena muito distante da realidade vivenciada por eles. O mais alarmante foi a caracterização com estereótipos europeus, que revela e reforça a negatividade conciliada à imagem do índio, por isso, é preciso embranquecê-lo para só então aceitá-lo.

Por outro lado, há as representações que igualam o índio sempre representado da mesma forma. Para Bergamaschi (2012, p. 9):

Para muitas pessoas não indígenas, a denominação de índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminações. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso.

Nos textos imagéticos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa, pude confirmar as assertivas levantadas pela teoria pós-colonial no que diz respeito ao preconceito com as populações indígenas. Como referido anteriormente, muitos alunos carregam características indígenas que podem ser verificadas não só pelos traços físicos, mas também pela forma de se expressar, no entanto, reagem a isso como se fossem o “outro” frente ao índio, conhecido apenas por meio dos livros de história e da televisão. A esse respeito, Queiroz (2011, p. 146) nos afirma que “[...] a escola, para o índio, é o lugar onde se deve aprender a cultura do branco, logo, o lugar onde se adquire conhecimento acerca do mundo do branco, e, diante isso, inevitavelmente esquece-se o conhecimento produzido pela ‘cultura do índio’”.

Finalizo, portanto, estas análises considerando que é necessária uma reflexão em relação a essa diferença que precisa ser suprimida do ambiente escolar, pois é por meio da homogeneização que a exclusão dos alunos que fogem ao padrão instituído se intensifica. A tentativa de “civilização” indígena como desculpa para a ação colonizadora permanece até a atualidade no ensino brasileiro. Ao perpetuar os preceitos colonialistas por meio do ensino, a escola ensina o índio a negar sua própria identidade indígena, assim a necessidade do branqueamento se fortalece fazendo com que internalize uma imagem negativa de si mesmo, contrariamente à imagem positiva do outro (branco).

Muitas vezes “[...] as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído” (SILVA, 1995, p. 68). Logo é urgente que as escolas estejam preparadas pra lidar com tantas diferenças e identidades, a fim de que haja um contexto de inclusão e

partilha em que todos os alunos sintam-se acolhidos e valorizados em suas individualidades, não sendo preciso negar sua identidade para ser aceito, visto, reconhecido.

3.4 Etnocentrismo e educação: desafios e possibilidades

Pensar e entender as diferenças culturais pode ser um caminho para a implementação de novos diálogos em uma sociedade mesclada, mas com forte tendência em minimizar a maioria desses grupos. Os valores europeus em sua superioridade provocam em outras culturas certo descrédito por considerá-las estranhas, infiltradas e sem valor, levando-as a aceitar sua marginalidade.

As diferenças presentes em cada grupo cultural são responsáveis pelas manifestações de cunho pejorativo que se instalam e proliferam com longa duração, afetando várias gerações. Esse processo de não reconhecimento do outro, presente nos diversos contextos, tem corpo formado também no contexto escolar, espaço onde realizo minha pesquisa. Infelizmente as políticas públicas voltadas para essa questão ainda se apresentam com certa timidez.

Sabe-se que a valorização da diversidade cultural está prevista na legislação brasileira que leva em conta os saberes indígenas, entretanto a inclusão dessas diferenças nos currículos não significa que na prática essa inclusão esteja sendo desenvolvida. Infelizmente muitos educadores entendem que o fato de ter um indígena matriculado na sala de aula, onde predomina a presença de não indígenas, é suficiente, não compreendendo que isso se constitui em uma falha relevante.

Essa criança traz em sua bagagem sonhos, dúvidas, inquietações e alegrias que nem sempre são considerados por não seguirem o padrão daqueles manifestados pelos colegas de classe. Esse enfrentando se dá muito cedo, nas séries iniciais, em muitos casos, os pequenos são obrigados a formular seu “manual de sobrevivência” porque não são aceitos e, a partir de então, se desencadeia um longo e dolorido processo de se igualar para não se aniquilar socialmente. Dessa maneira,

[...] é necessário compreender que mesmo antes da criança ser inserida na escola ela já possui uma educação familiar, lembrando que ela enfrenta esta nova etapa de vida, muitas vezes sem a escola estar preparada para recebê-la de acordo com a sua realidade, respeitando a sua forma de ver o mundo, respeitando a sua cultura. (MEDEIROS, 2017 p. 168).

É notório que a Constituição Federal do Estado Brasileiro de 1988 assegura a educação como direito público e subjetivo, tendo o Estado a obrigação de assegurar sua oferta gratuita, o que inclui as comunidades indígenas. A constituição reconhece também as especificidades indígenas, contidas no Artigo 231 “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, sendo complementado pelo que estabelece o Artigo 210, § 2º que assegura que esse processo de aprendizagem deve ocorrer por meio da utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem.

No entanto, reconheço, por meio de minha vivência como educadora, que todos esses direitos assegurados legalmente, não são efetivados na prática. As salas superlotadas, ausência de material didático adequado, profissional desvalorizado e sem formação adequada são alguns dos fatores que contribuem para uma educação que não consegue concretizar o que é previsto em lei.

Do mesmo modo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem como um dos objetivos:

[...] estimular na criança a capacidade de ‘conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade’ (MEC, 1998, p. 63). O RCNI recomenda que a pluralidade cultural deva estar na pauta dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação infantil e que a criança, na construção da sua identidade e autonomia, deve ser estimulada a aceitar-se e a aceitar os outros como diferentes.(TASSINARI; GOBBI, 2009 p.17).

Sabendo que todo grupo social possui uma identidade específica, é necessário alimentar o respeito nas pequenas oportunidades para então intensificarmos esse diálogo com o diferente, sem a necessidade de negá-lo. Essa via de mão dupla vai exigir exercício contínuo de ambas partes, pois o Outro existe e eu preciso reconhecê-lo também em mim. “[...] Assim uma relação plena com o outro só ocorre quando se reconhece a presença de ‘um outro estranho’ em nós mesmos”. (YUNES, 2012, p.261).

Yunes (2012) ressalta as implicações deste percurso e os benefícios que suscitarão quando há envolvimento mútuo:

O processo deste percurso leva ao conhecimento mútuo, com implicações e desdobramentos para a alteridade, o que vai suscitar o tema da justiça por um lado e por outro o da estima social. Por aí, o reconhecimento individual ultrapassa o sujeito para ser reivindicado por uma coletividade. O reconhecimento de si como atestação de um ‘outro’ se desloca para formas ético-jurídicas que apelam e provocam a justiça social. A própria noção grega de excelência humana (Arete) está implicada no desenvolvimento pleno da vida enquanto o ‘viver-bem’, entendido como ação.(YUNES, 2012 p. 257).

Assim, podemos concluir que a identidade pessoal está em constante formação imersa nas múltiplas diversidades e a escola é um dos espaços privilegiados onde os sujeitos se encontram e vivem essa experiência da acolhida ou não do diferente. As primeiras negociações, intermediadas com o objetivo de compreender esse vasto campo das diferenças, possibilitam às crianças em seu processo inicial de aprendizagem o início de uma experiência diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Remei, remei prá chegar até aqui...
Cheguei, vou cantar minha alegria!”
(Raízes Caboclas)*

Escrever uma dissertação em que a pesquisa fosse realizada dentro contexto amazônico foi uma meta acalentada desde o início do percurso quando ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul. A princípio, não tinha muito claro qual seria meu campo de investigação e como iria proceder, no entanto as disciplinas, os grupos de pesquisa e o auxílio do orientador foram direcionando minhas buscas até que chegássemos a um acordo. Esses direcionamentos foram marcados por incertezas, retomadas, medo, mas também por buscas e conhecimentos, de modo especial sobre o Outro que habita também em mim e se encontra em pleno processo de (des)construção de (in)verdades que dificultam o bem viver com as diferenças.

Destaco nesse processo de estudo a vivência dentro do PPGE com três colegas indígenas que expressavam seus saberes e como isso acontece no cotidiano das realidades em que transitam. Escutar a partilha de suas experiências me ajudou a repensar minhas práticas junto aos alunos indígenas das escolas do estado do Amazonas em que tive a oportunidade de lecionar.

Em minha pesquisa, os desenhos e as produções textuais foram os canais escolhidos para tentar compreender como acontecem as representações dos alunos indígenas sobre as populações indígenas. Como mencionei anteriormente, a escola pesquisada é de tempo integral e está situada em um município nas proximidades da capital Manaus, onde há uma intensa circularidade de identidades. Por ser uma escola de tempo integral o contato com esses alunos foi de muita intensidade, criei laços fortes de afetividade. Essa vivência me oportunizou perceber que essa relação de convivência com tantos alunos dentro do ambiente escolar nem sempre é pautada pelo respeito às suas especificidades, pois muitas vezes eles são desconsiderados em sua individualidade e são tratados apenas como números e meras estatísticas.

Foi muito importante deixar os pequenos falarem e se expressarem por meio da escrita e do desenho. Quanto a mim, procurei ouvir, sempre atenta às palavras, aos gestos e comportamentos das crianças, depois de seus depoimentos reveladores. Pude observar que

muitos deles que até então estavam adormecidos, passaram a ter mais interação em sala de aula.

Esta pesquisa levou-me a perceber que os alunos indígenas inseridos no contexto escolar, ainda são vistos de forma estereotipada, ao mesmo tempo são excluídos em um processo de aprendizagem que desconsidera suas vivências. As metodologias não abrangem suas especificidades, obrigando-os a adequar-se nesse ambiente padronizado, onde as diferenças são camufladas.

Durante esse processo da pesquisa fiz minha retomada pessoal e contemplei uma trajetória marcada pela desvalorização das diferenças. Eu, assim como muitos errantes na tentativa de conquistar um espaço de respeito, continuei na busca de perpetuação daqueles valores que recebi no seio familiar de forma que pudessem ser compartilhados. No entanto, hoje tenho uma maior consciência de que devo sim passar esses valores adiante, mas como educadora e pesquisadora preciso atentar mais meu olhar para que, junto desses valores, não sejam também perpetuados discursos marcados pelo preconceito.

Atualmente, de maneira não articulada, há pequenos ensaios com a tentativa de incluir na prática escolar diferentes formas de conceber e adquirir conhecimentos. Entretanto, é importante que seja continuado o processo de atualização do ensino, para que este esteja adaptado às múltiplas dinâmicas culturais que marcam a contemporaneidade. Desse modo, a atuação dos professores indígenas e seus discursos empoderados, que gritam pela valorização de suas culturas, impulsionam a descoberta de novas maneiras de conceber um ensino marcado pela inclusão, de modo que todos possam se sentir acolhidos em sua diferença.

Apoiar essas práticas e deixar-se aprender com elas é um árduo e doloroso aprendizado, mas extremamente necessário, pois isso requer muita escuta, dedicação e, de modo especial, compromisso daqueles que assumiram vivenciar experiências interculturais. Considerando todos os discursos apresentados pelos alunos, que perpetuam o olhar discriminatório do colonizador sobre o indígena, pude compreender o quanto é urgente e necessário que o sistema educacional formule políticas que tenham como princípio a abordagem da diversidade cultural. É por meio da valorização da diversidade que o enriquecimento individual é constituído, mas é preciso que as políticas públicas voltem sua atenção para a educação indígena, de modo que esses povos não sejam, mais uma vez, aniquilados socialmente.

Ao chegar até aqui, não sem entraves e dificuldades, reconheço o quanto essa pesquisa foi um grande aprendizado na minha caminhada acadêmica, religiosa, profissional, mas principalmente na minha trajetória como ser humano. Considero essa escrita importante

em um momento tenso para o Brasil e, ao encarar todas essas problemáticas que surgem diariamente, retomo as leituras do programa, as falas dos professores nos ajudando a compreender, pelo menos em parte, toda organização que se dá por trás daquilo é possível enxergar. Na retaguarda de todo esse contexto social e político as minorias continuam sendo desvalorizadas, e é dessa realidade que emerge uma força que supera todo o ódio recebido e eleva o espírito de luta por igualdade social.

Foi uma aventura retornar à fonte inicial (infância) para compreender um pouco mais sobre as identidades e como fui vivenciando esse processo sem fundamentar teoricamente todo esse transitar em vários espaços que percorri e também aqueles desconhecidos que estão por vir. Vivenciar esse processo de realização da pesquisa com estudantes indígenas fortaleceu minha identidade e minha caminhada como educadora nessa realidade que requer de imediato o rompimento, de modo especial das ‘fronteiras internas’ que nos aprisionam e delimitam nossas ações em prol de uma sociedade plural.

Finalizo a escrita desta dissertação reafirmando meu compromisso de intensificar as experiências com o diferente, reconhecendo diariamente que também pertenço à camada desprezada pela maioria. Assim, com a canção/oração “Eu só peço a Deus” de Mercedes Sosa clamo para que a indiferença nunca seja maior que a dor experimentada por causa da insensibilidade dos que ainda não se reconheceram no rosto do índio, do negro, de todos os “esquecidos” da história:

Eu só peço a Deus

Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria
Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente
Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande, pisa forte
Toda foram de inocência desta gente

É um monstro grande, pisa forte
Toda pobre de inocência desta gente
Solo lepido a Dios
Que la guerra que no me sea indiferente
Es um monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente.
Es um monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente.
Es um monstruo grande, Pisa fuerte
Toda la inocencia desta gente

Mercedes Sosa

(Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mercedes-sosa/1409304/>)

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, BENJAMIN. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais**: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. São Paulo: editora SENAC São Paulo, 2002. - (Série Livre Pensar; v. 13)
- AMAZONENSE, Terezinha Alemam. **Territorialização do patrimônio no alto rio Negro**: da geografia mítica a geografia indígena. Dissertação (mestrado em geografia): Universidade Federal do Amazonas, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 31, 2013.
- BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo Loyola, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (organizadoras.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 222, 2008.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998. (V. 1, 2, 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.
- CONCEIÇÃO, Rosilene S. **A percepção da degradação ambiental em Iranduba AM**: uma análise integrada. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus-AM, 2009.
- COSTA, Carina Martins. “Vamos brincar de índio?”: Práticas e representações docentes sobre a temática indígena na escola. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, 2013. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/5281/4221>>. Acesso em: 15 maio, 2018.

- DA SILVA DOMINGOS, Alex; MEDEIROS, Pedro Henrique Alves. A permanência do pensamento de Foucault: Resenha do livro: Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des) locamentos. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, n. 14, 2015.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**. Piracicaba, 2013, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Piracicaba-SP, 2013.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARIA, Ivani Ferreira de. **Gestão do conhecimento e território indígena: por uma geografia participante**. Ivani Ferreira de Faria. Manaus: Reggo Edições, 2015.
- FERNANDES, Anoel. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n.1 - jan./jul. 2015, p. 187-2015.
- FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática Freinet**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Luiz Francisco Nogueira de. **Filhos do Waraná: territorialização dos Sateré-Mawé na região Metropolitana de Manaus - RMM**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Manaus - AM, 2014.
- GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis; TASSO, Ismara. Discurso imagético, representação e identidade indígena: questões teórico-analíticas. **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 125-142, dezembro, 2012.
- GRUPIONI, Luís Donizete (Orgs). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.
- GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **“Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”**: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2013.

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco. **Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

MEDEIROS, Heitor Queiroz; FARIAS, Edineide Bernardo. O primeiro contato da criança indígena Terena com a escolarização na Aldeia Buriti em Mato Grosso do Sul. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, p. 162-182, 2017.

MENGA, Ludke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Ciência e Saúde coletiva, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n4/1413-8123-csc-19-04-01103.pdf>> Acesso em: 13 maio, 2018

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, agosto, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Revista Série-Estudos**, n. 37, jan./jun., 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores - índios. **Revista Tellus - Núcleo de Estudos e pesquisas das Populações Indígenas - NEPI**, ano 3, n. 5, outubro, Campo Grande, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; Vieira, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Revista Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer**, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

PETERSEN, Ana Maria de Barros; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone Valdete dos. Semana indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (organizadoras.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PORCHER, Louiz. **Educação Artística: Luxo ou necessidade**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1977.

SILVA, Célia D. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva(Org.). Stuart Hall. Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas**. Disponível em <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/isabel%20gobbi.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O que interessa saber de índio?”**: Um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de campo grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. 126p.

YUNES, Eliana. O eu, o outro e o mundo-reconhecer para conhecer-se: identidade, narrativa e ética em Paul Ricoeur. **Teoliteraria - Revista de Literaturas e Teologias**, v. 2, n. 4, p. 253-263, 2012.

ANEXOS

Algumas imagens do CETI Maria Izabel Desterro e Silva

Vista parcial do CETI Maria Izabel Desterro e Silva



Equipe gestora da escola



Izaldira Galvão, Gilneida Cristina Auzier, Rosilene da Conceição, Kátia Souza e Nizete Correa Nunes

Equipe de professores da escola



Festa Cultural da escola



Jornal que destaca a preferência dos pais pela escola de tempo integral

