

**GLEISON VASCONCELOS FIGUEIREDO**

**COMUNIDADE TERENA DE ROCHEDO/MS - ALDEIA BÁLSAMO: A PRODUÇÃO  
DA IDENTIDADE NOS PROCESSOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2023**

**GLEISON VASCONCELOS FIGUEIREDO**

**COMUNIDADE TERENA DE ROCHEDO/MS - ALDEIA BÁLSAMO: A PRODUÇÃO  
DA IDENTIDADE NOS PROCESSOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Adir Casaro Nascimento

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2023**

F475c Figueiredo, Gleison Vasconcelos

Comunidade Terena de Rochedo/MS - Aldeia Bálamo:  
a produção da identidade nos processos escolares e  
não escolares/ Gleison Vasconcelos Figueiredo sob  
orientação da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento.--  
Campo Grande, MS : 2023.

107 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 91- 92

1. Identidade Terena. 2. Processos Escolares - Processos  
não escolares. 3. Aldeia Bálamo- Rochedo/ MS I.Nascimento,  
Adir Casaro. II. Título.

CDD: 371.829808171

**“COMUNIDADE TERENA DE ROCHEDO/MS - ALDEIA BÁLSAMO: A  
PRODUÇÃO DA IDENTIDADE NOS PROCESSOS ESCOLARES E NÃO  
ESCOLARES”**

**GLEISON VASCONCELOS FIGUEIREDO**

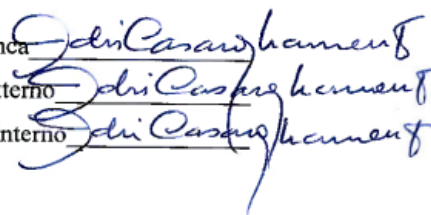
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS) Examinador Externo

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UNIR/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande/MS, 15 de fevereiro de 2023.

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

À minha comunidade, que segue resistindo e reexistindo diante à todas as adversidades que têm marcado nossa história.

E especialmente às crianças e adolescentes da minha aldeia, que têm aprendido e compreendido o valor da nossa história e da nossa cultura frente a colonialidade que insiste na tentativa de nos subalternizar e apagar nossa existência. Minha fé é e está toda em vocês.

## AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão á duas pessoas por quem tenho demasiado apreço e que desde o começo tem me incentivado, inspirado e me prestado apoio total nessa etapa da minha vida e da minha formação acadêmica. Duas pessoas que me acompanharam, a princípio, como minhas professoras, depois como minhas colegas de trabalho e agora como grandes amigas: Professora Valdeir Teixeira Costa e professora Rosiley Pereira Alves. Adoro vocês!

Às/Aos estudantes do 2º ano A e 2º ano B do Ensino Médio da Escola Estadual José Alves Ribeiro, Rochedo/MS – turmas 2022, meus agradecimentos pela colaboração e participação no projeto de aprendizagem “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS”, através do qual contribuíram imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu aprendizado e aprimoramento como professor.

Sou grato também às crianças e adolescentes da minha aldeia: Maria Eduarda, Amanda, Júlia, Victor, Juliana, Gustavo, Gabriel e Davi, colaboradores e inspiração para a construção dos dados que alicerçam esta dissertação. Que saibam que o produto deste meu trabalho não seria possível se eu não os tivesse como parte da minha jornada pessoal e profissional. Que um dia este trabalho lhes traga inspiração e que lhes abra caminho para um futuro que respeite nossas alteridades e nossas identidades.

Agradeço à colaboração do corpo docente e administrativo da Escola Estadual José Alves Ribeiro que me atendeu quando estudante, que me acolheu quando acadêmico-estagiário, que tem confiado em meu trabalho enquanto parte do quadro de professores. Estendo estes agradecimentos à Escola Municipal “Pólo do Saber”, que aprovou minhas solicitações de análise documental para o desenvolver desta pesquisa.

Gratidão à minha comunidade e família, que carregam marcada em si toda nossa história de luta e resistência, pela inspiração e pelo alicerce que dão à minha militância e ao meu trabalho como educador e pesquisador. Que este trabalho possa abrir caminho para a afirmação da nossa presença e para o reconhecimento que nossa aldeia merece dentro deste município, cuja história inegavelmente fazemos parte.

Enorme gratidão à minha queridíssima e paciente orientadora Dra. Adir Casaro Nascimento que, para além de me aceitar como orientando, me acolheu e me incentivou de forma a desconstruir quaisquer dúvidas que tive quanto às minhas capacidades e habilidades intelectuais para o desenvolvimento desta pesquisa. Estendo essa gratidão ao valiosíssimo Professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, meu orientador de TCC, membro da minha banca avaliadora e grande incentivador nesse meu processo de construção da dissertação que se segue.

Ao Professor Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza, que aceitou prontamente o convite para fazer parte da minha banca avaliadora, meus sinceros agradecimentos, bem como à Universidade Católica Dom Bosco – Programa de Pós-Graduação em Educação/Linha III – ao me confiar a Bolsa-UCDB, sem a qual o desenvolvimento desta pesquisa não seria viável para mim.

“Eu sou *um índio*, mas eu sou meio que diferente”

(Maria Eduarda, 5 anos, 2022)



## RESUMO

Desenvolvida a partir dos parâmetros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), esta dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIn). Através do delineamento da relação entre a escola e a formação cultural indígena, que se faz necessário no sentido de identificar as não correspondências entre a realidade contextual - a verdadeira imagem dos sujeitos e povos indígenas - e a versão imaginária que é proposta no ambiente escolar, propus o estudo e a avaliação do contexto educacional escolar e não escolar dos Terena da Aldeia Bálsamo no município de Rochedo/MS e de seu impacto na manifestação identitária de estudantes indígenas como objetivo geral desta pesquisa. A partir daí delimito quatro objetivos específicos: 1) descrever a história dos Terena da Aldeia Bálsamo no município de Rochedo e as (des)contribuições da educação escolar no processo de edificação sociocultural da comunidade; 2) descrever o processo não escolar no contexto das diferentes gerações da Aldeia Bálsamo para dimensionar a conexão dos indígenas com as práticas culturais tradicionais Terena e verificar o papel da educação formal no enfraquecimento de tais práticas; 3) verificar a abordagem curricular da história e cultura indígena na escola frequentada por crianças da Aldeia Bálsamo, visando identificar elementos que possam ter contribuído para o desencorajamento das práticas culturais tradicionais; 4) desenvolver uma reflexão acerca da importância do ensino coerente da temática História e Cultura Indígena nas escolas não indígenas para superação de estereótipos e preconceitos relacionados aos povos originários. Com isso, a forma da abordagem adotada foi a qualitativa e tem se realizado por meio de investigação a campo com instrumentos de produção de dados como entrevistas, registros fotográficos, observação, bem como pelos estudos de obras coerentes à temática proposta. Além disso, houve a organização de roda de conversa com crianças da minha aldeia que frequentam o Ensino Fundamental de uma escola urbana não indígena no nosso município, produção de desenhos, observação do cotidiano da escola estadual na qual tenho atuado como parte do corpo docente, aplicação de um projeto de aprendizagem com turmas de segundo ano do Ensino Médio. Esses procedimentos de construção de dados têm me viabilizado a percepção de que a escola vem cumprindo com êxito o papel colonialista e subalternizante que os jogos de poder lhe atribuíram no processo de marginalização e apagamento da história e cultura do meu povo e da população indígena como um todo, além de evidenciar uma lacuna histórica que reflete diretamente na formação intelectual, social e política de estudantes através de uma folclorização da nossa imagem e da nossa cultura. Também me permite dialogar com os estudantes da escola na qual tenho atuado como professor de componentes curriculares da área de Ciências Humanas e abrir brechas para que seja discutido, a partir de um olhar decolonial, a cultura indígena e o espaço da aldeia, as problemáticas que envolvem a produção do currículo e a subalternização de sujeitos outros.

**Palavras-chave:** Identidade Terena; Processos Escolares e Não Escolares; Aldeia Bálsamo/Rochedo-MS.

## ABSTRACT

Developed based on the parameters of the Graduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University (PPGE/UCDB), this dissertation is linked to the Education and Intercultural Research Group (GPEIn). Through the outlining of the relationship between the school and the indigenous cultural formation, which is necessary in order to identify the non-correspondences between the contextual reality - the true image of the subjects and indigenous peoples - and the imaginary version that is proposed in the school environment, I proposed the study and evaluation of the school and non-school educational context of the Terena da Aldeia Bálamo in the municipality of Rochedo/MS and its impact on the manifestation of identity of indigenous students as the general objective of this research. From there, I delimited four specific objectives: 1) to describe the history of the Terena of Aldeia Bálamo in the municipality of Rochedo and the (dis)contributions of school education in the process of sociocultural edification of the community; 2) describe the non-school process in the context of the different generations of Aldeia Bálamo to measure the connection of indigenous people with traditional Terena cultural practices and verify the role of formal education in weakening such practices; 3) verify the curricular approach to indigenous history and culture in the school attended by children from Aldeia Bálamo, in order to identify elements that may have contributed to the discouragement of traditional cultural practices; 4) to develop a reflection on the importance of coherent teaching of Indigenous History and Culture in non-indigenous schools to overcome stereotypes and prejudices related to indigenous peoples. Thus, the form of approach adopted was qualitative and has been carried out through field investigation with data production instruments such as interviews, photographic records, observation, as well as through studies of works consistent with the proposed theme. In addition, there was the organization of a conversation circle with children from my village who attend elementary school in a non-indigenous urban school in our municipality, production of drawings, observation of the daily life of the state school in which I have worked as part of the teaching staff, application of a learning project with second year high school classes. These data construction procedures have enabled me to perceive that the school has been successfully fulfilling the colonialist and subordinate role that the power games attributed to it in the process of marginalization and erasure of the history and culture of my people and the indigenous population as a whole. as a whole, in addition to highlighting a historical gap that directly reflects on the intellectual, social and political formation of students through a folklorization of our image and our culture. It also allows me to dialogue with the students of the school where I have been teaching curricular components in the area of Human Sciences and to open gaps so that it can be discussed, from a decolonial perspective, the indigenous culture and the space of the village, the problems that involve the production of the curriculum and the subalternization of other subjects.

**Keywords:** Terena Identity; School and Non-School Processes; Aldeia Bálamo/Rochedo-MS.

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Roteiro para realização de entrevista com crianças da Aldeia Bálamo – Rochedo/MS.....	96
Anexo II – Roteiro para realização de entrevista com adolescentes da Aldeia Bálamo – Rochedo/MS.....	97
Anexo III – Roteiro para realização de entrevista com Professores e Professoras da Escola Estadual José Alves Ribeiro - Rochedo/MS.....	98
Anexo IV – Texto produzido pelo estudante Davi Mariano Figueiredo, 17 anos – 2º ano do Ensino Médio.....	99
Anexo V – Texto produzido pelo estudante Gabriel Vasconcelos Figueiredo, 17 anos – 3º ano do Ensino Médio.....	101
Anexo VI – Projeto de aprendizagem “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS” .....	103

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. DAS MINHAS ORIGENS, LUGAR DE FALA E MOTIVAÇÕES PARA ESTA PESQUISA</b> .....	18
1.1. ORIGEM DO PESQUISADOR: A CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE	18
1.2. EU ALUNO: MEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E OS AFETAMENTOS DA ESCOLA SOBRE MIM.....	21
1.3. EU PROFESSOR: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E APRENDIZADOS .....	23
<b>2. DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE</b> .....	26
2.1. O DIÁSPORA, O ENTRELUGARES E A IDENTIDADE CULTURAL PÓS-MODERNA .....	26
2.2. O ÍNDIO QUE É POSTO NA NOSSA CABEÇA E O SUJEITO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO VISTO A PARTIR DA LENTE PÓS-MODERNA .....	34
2.3. OS AFETAMENTOS IDENTITÁRIOS NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO INDÍGENA DENTRO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL OCIDENTAL .....	42
<b>3. DOS SABERES TRADICIONAIS TERENA ENTRE AS CRIANÇAS DA ALDEIA BÁLSAMO DE ROCHEDO/MS</b> .....	49
3.1. UM OLHAR PARA MINHA COMUNIDADE: CONJUNTURA ESCOLAR ONTEM E HOJE .....	49
3.2. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, CONFLITOS CONTEXTUAIS E PLURALIDADE DE SABERES NOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA ALDEIA BÁLSAMO.....	59
<b>4. DA REALIDADE ESCOLAR DAS CRIANÇAS DA ALDEIA BÁLSAMO – ROCHEDO/MS E O AFETAMENTO DA ESCOLARIDADE SOBRE SUAS IDENTIDADES</b> .....	65
4.1. ESCOLA, PRÁTICAS ESCOLARES E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.....	65

4.2. O OLHAR DOCENTE SOBRE A PLURICULTURALIDADE E A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM SALA DE AULA.....	71
4.3. O OLHAR DOS ESTUDANTES DA ALDEIA BÁLSAMO – ROCHEDO/MS SOBRE OS PROCESSOS ESCOLARES EM QUE ESTÃO INSERIDOS .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>ANEXOS</b> .....	96

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que se segue tem ponto de partida em minhas vivências e experiências como um sujeito indígena nascido e crescido numa aldeia indígena do povo Terena localizada no município de Rochedo/MS: a Aldeia Bálamo.

Seguindo os métodos e metodologias vinculados aos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, busco traçar algumas observações, reflexões e análises a respeito dos processos escolares e não escolares dos meus parentes através de um olhar lançado sobre a história da nossa aldeia e comunidade, vislumbrando os processos de subalternização e ocidentalização que marcam nossa jornada de negociação sociocultural desde aproximadamente cem anos atrás.

É importante destacar que a pesquisa se dá num campo composto por pluralidades; se dá com sujeitos plurais e isso significa que é preciso estar aberto à pluralidade de métodos. Não se trata, por outro lado, de desenvolver nova metodologia, pois é justamente a ausência de um padrão metodológico que há de caracterizar os estudos culturais e, para tanto, usa-se os diversos métodos que possuem a característica de serem específicos de suas áreas e objetos de conhecimento. Os estudos culturais estão alicerçados nessa variedade de opções metodológicas disponíveis (NELSON, TREICLHER E GROSSBERG, 1995).

Com isso em mente, busco nesta antidiisciplinaridade (SILVA, 1995) dos estudos culturais alicerçar as práticas metodológicas plurais que considero necessárias para o desenvolvimento de uma pesquisa que abranja a igual pluralidade da cultura que predomina na sociedade na qual estou inserido. Mais que isso, acredito que a antidiisciplinaridade dos estudos culturais me permite expressar minha própria pluralidade, sendo um sujeito híbrido, entrelugares, diaspórico, deslocado, entre vários outros termos que os autores que me acompanham no desenvolvimento deste escrito sugerem para que se descreva alguém atravessado, afetado e fragmentado como tenho descoberto ser.

Assim, cabe apresentar o uso de metodologias pós críticas, que não se caracterizam especialmente por sua desconexão com o tradicionalismo moderno, negando a possibilidade de neutralidade do pesquisador e da generalização de resultados. Tais elementos, consideravelmente recentes, ainda possuem desconexão com as esferas reguladoras de políticas públicas e até mesmo com uma grande parcela da comunidade acadêmica. O que pode gerar um estranhamento de tais teorias/metodologias, que se caracterizam pela ponderação da subjetividade e da contextualidade no processo de construção dos dados. Nesse sentido, destaca-se a flexibilização de ferramentas das pesquisas qualitativas tradicionais em um processo de interrogação das subjetividades produzidas por discursos dominantes.

A respeito disso, embora estejamos lidando com uma proposta metodológica e teórica que visa a quebra e a constante interrupção dos paradigmas de pesquisas predominantes e intensamente presentes na academia, trabalhar com a proposta pós-crítica é permitir-se caminhar entre dois mundos que existem paralelamente. O primeiro é constituído pelas produções que norteiam os conhecimentos existentes a respeito do campo no qual nos propomos a mergulhar – boa parte ainda ligada à modernidade cartesiana -, enquanto o segundo é o próprio campo, sobre o qual é possível construir descrições manchadas pela impossibilidade de neutralidade e pessoalidade. Cabe destacar que é esta posição que ocupamos entre as produções tradicionais e a oportunidade de um olhar a partir do interior do campo pesquisado que nos oportuniza apresentar novas propostas e contribuições para nossas respectivas áreas (MEYER E PARAÍSO, 2014).

O pesquisador é aquele que, ao lidar com os conhecimentos de origens diversas, em especial o saber popular, têm a habilidade de reconhecer neste a sua essência científica, o que lhe torna capaz de traduzir o senso comum em uma obra de cunho científico com capacidade transformadora e libertadora. O saber se configura, então, como uma forma de relação entre o sujeito e seu mundo e é possível partir da ideia de que este sujeito conhece com seu mundo, ou seja, que o seu entorno, o seu contexto, lhe orienta no processo de apropriação do conhecimento. Daí poderíamos pensar a multiculturalidade, que em o regionalismo de um determinado espaço diverso, produz conhecimentos e conhecedores diversos (GAUTHIER, 1998).

É nesse sentido que adoto perspectivas metodológicas diversas na busca por estabelecer um olhar e uma escuta atenta aos meus/minhas parentes, meus/minhas estudantes e meus/minhas colegas, pois o trabalho que tenho desenvolvido ao longo deste curso de mestrado não seria possível sem a participatividade direta e indireta desses colaboradores que tanto têm contribuído para meu aprendizado e produção de conhecimentos a respeito da educação escolar

e não-escolar, bem como de todos os sujeitos envolvidos nesse processo – especialmente as crianças e adolescentes da Aldeia Bálamo: comunidade à qual pertença.

Sou movido por questões relacionadas à culturalidade dos espaços em que estou inserido, especialmente a aldeia e a escola, e estabeleço perguntas como: Quem sou eu?; Qual a minha identidade sociocultural?; Em que impactou e se manifesta os aprendizados socioculturais interiorizados por mim nas relações com minha comunidade? Qual a minha conexão com minha aldeia, a história da minha comunidade e a cultura do meu povo? Como se dá minha trajetória na aldeia e fora dela?; Qual a minha identidade como professor?

Para alcançar possíveis respostas, a princípio recorro à pesquisa autoetnográfica, que exige muito mais que o conhecimento teórico dos métodos e das metodologias. Aqui não se aplicam conceitos que possibilitem uma compreensão de que o pesquisador é apenas alguém que deseja obter informações sobre algum assunto, pois a autoetnografia é a dinâmica de relações interpessoais com os seus, com as pessoas que não de perceber o sujeito além da imagem de pesquisador (imagem que não deve ser ostentada). Em suma, é uma dinâmica na qual os e as relatantes percebem o pesquisador como o sujeito que faz parte da mesma história que elas e eles, que o identifica como igual e a quem respeita e por quem é respeitado (BATISTA, 2006).

Mais do que respostas, minhas interpretações, compreensões, aprendizados e etc, também buscam orientação na perspectiva metodológica da etnografia, que enfatiza a forma como esse método lida com a busca pelo conhecimento: não ambicionando uma verdade absoluta de acordo com os critérios da tradicional pesquisa positivista-cartesiana, mas considerando o sujeito pesquisador como possuidor de uma identidade que pode se reconstruir diante dos resultados que sua pesquisa lhe apresenta. Adiciona-se a esse aspecto a impossibilidade de uma neutralidade por parte do pesquisador e, diante disso, estes esclarecem a inclusão de sua participação na condução do processo metodológico, bem como a explicitação das opções teóricas metodológicas – como estou fazendo agora (KLEIN E DAMICO, 2012).

Conversei com várias pessoas, através de entrevista pré-estruturada e - em sua maioria – informalmente; fiz roda de conversa com as crianças da minha aldeia em processo de escolarização e elas fizeram desenhos para mim. Desenvolvi atividades com estudantes que frequentam minhas aulas de História de forma interdisciplinar e atravessadas pela decolonialidade, além de observar constantemente didáticas e práticas pedagógicas desenvolvidas e aplicadas na escola onde atuo. Analisei o nosso Projeto Político Pedagógico e



coloquei o currículo vigente sob questionamento quanto a abordagem que trazem a respeito do ensino da história e culturas indígenas.

Bricolei.

Bricolei quando, através das mencionadas práticas, explorei estas diversas fontes, métodos e técnicas de pesquisa; permiti que as circunstâncias influenciassem no meu processo metodológico, quando busquei compreender a construção de verdades e como os agentes sociais produzem e reproduzem as imposições de discursos hegemônicos e quando reconheci a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto (NEIRA E LIPPI, 2012).

Assim desenvolvi esta pesquisa. Desconstruindo-me, deslocando-me, aprendendo e ensinando, dentro da escola e fora dela. Dentro da aldeia e para além dela.

## **1. DAS MINHAS ORIGENS, LUGAR DE FALA E MOTIVAÇÕES PARA ESTA PESQUISA**

No capítulo que se segue, minha proposta é lançar olhar sobre minha trajetória e pontuar os aspectos que constituem meu lugar de fala a partir da minha formação identitária e dos afetamentos que a constitui – desde minha vida dentro da aldeia a qual pertença, perpassando meu processo de escolarização na educação básica e alcançando a formação e atuação como Professor de História e demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

### **1.1. ORIGEM DO PESQUISADOR: A CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE**

O que significa ser indígena?

Essa é uma questão que me perseguiu por quase a vida toda. É uma questão de identidade, uma busca por autoidentificação e por pertencimento. Não que eu tenha sido de alguma forma rejeitado ou afastado dos meus círculos de convivência ou que tenha sofrido algum tipo de exclusão. Na verdade, sempre fui muito bem acolhido nos espaços em que estive inserido até agora. Essa questão parte de outros elementos. É uma daquelas questões que florescem no interior da gente conforme vamos nos percebendo como sujeitos que compartilham características com determinados coletivos e que nos incluem nesses grupos conforme somos percebidos e reconhecidos como semelhantes.

Enquanto estive dentro da aldeia, convivendo constantemente com meus parentes mais novos, mais velhos e da mesma idade que eu, não era complicado me posicionar como sujeito que pertencia a aldeia, à etnia Terena e a um determinado modo de vida: passando o tempo livre correndo pela aldeia com meus primos e primas, subindo em árvores, comendo goiaba, manga, acerola, poncã e laranja direto da árvore. Também capturando passarinhos em arapucas, pescando lambaris, traíras e mandis, jogando futebol todas as tardes e indo para casa já à noite.

A questão a respeito da identidade surge quando, ao frequentar a escola não indígena, a figura do sujeito indígena aparece nas atividades de sala de aula totalmente diferente da realidade que fazia sentido para mim - na qual os indígenas estão sempre vestidos, moram em casas comuns e particulares para cada família, falam o português como primeira língua e não estão no coração de alguma floresta. Além disso, outro ponto que foi consideravelmente impactante para que a questão identitária fosse levantada nas minhas análises e autoanálises está ligado a questão fenotípica: os traços faciais e o cabelo liso e grosso típicos da figura indígena reconhecida pelas pessoas não estão em mim.

Se todas essas condições – passar os dias seminu, morar em ocas coletivas, falar o Terena como idioma primário, estar dentro da floresta e possuir determinadas características físicas - que caracterizam o indígena não estavam presentes na minha pessoa, eu jamais me encaixaria nesse grupo. Se são esses pontos que definem o indígena e o diferencia de outros grupos, como eu poderia me identificar como tal? Mas, salvo alguns curtos períodos em que meu pai, por necessidade, nos levou para morar em fazendas, sempre estive na aldeia; os primos e primas com quem convivi a vida toda possuíam as características físicas associadas aos indígenas, os anciãos da aldeia – nossos avôs e avós - dominavam a língua Terena. Como, então, eu poderia não ser considerado indígena?

A essa altura, ser indígena significava, para mim, atender aqueles critérios que estavam presentes nas atividades escolares que realizávamos todo mês de abril na disciplina de Arte ou quando estudávamos o período de chegada e colonização portuguesa no Brasil na disciplina de História.

Conforme cresci e avancei no processo de escolarização (sempre em escola não indígena) fui buscando meios de dominar essa situação e lidar com ela sem que houvesse questionamentos e apontamentos que obrigassem a explicar que eu morava numa aldeia indígena, mas que, mesmo sendo de família indígena, eu não atendia aos critérios preestabelecidos por quem olhava de fora da aldeia e que assimilou uma imagem estereotipada

dos sujeitos indígenas. Dessa forma eu era o indígena quando estava dentro da aldeia e com meus parentes de fora dela, mas para os não-indígenas com quem convivi não havia necessidade de me apresentar como tal.

Nesse ponto há um eixo reflexivo que faz parte das minhas motivações para essa pesquisa: a forma como a imagem do sujeito indígena é concebida nas escolas não indígenas, especialmente naquelas que são frequentadas por alunos indígenas. Em determinado ponto do processo que me levou a negociar - e talvez até a ocultar minha origem indígena –, percebi que sempre houve certa ridicularização das nossas imagens e das nossas culturas no ambiente escolar e há um afetamento expressivamente negativo disso sobre as crianças e adolescentes que possuem origem nas aldeias indígenas. Com isso, é importante atentar-se à educação escolar como instrumento para a negação de sujeitos outros, um meio para oficializar e legitimar sua posição diante do colonizador, reforçando estereótipos através da representação dos sujeitos que não pertencem a mesmidade, autorizando uma intervenção, um ato de bondade que possa trazer esses sujeitos outros para a sociedade comum, para que sejam integrados e libertos de sua selvageria, atraso social e inocência (CANDAUE RUSSO, 2011).

Nesse sentido, como um sujeito indígena em seu momento de constituição identitária e de busca por um lugar social onde se encaixar, questiono a possibilidade de se manifestar e se identificar como indígena num ambiente majoritariamente não indígena, onde a imagem do seu povo é transmitida com base numa realidade destruída pelo processo de colonização. Aqui, o que quero destacar é que esses sujeitos acabam por ser motivos de comentários, olhares e tratamentos ridicularizantes e subalternizantes, mesmo que de forma velada e disfarçada de piadas e brincadeiras.

Isso é relevante para esse momento por dois motivos: o primeiro está relacionada à formação da minha própria identidade, pois certamente essa situação contribuiu para que eu definisse minhas negociações identitárias e culturais, como já abordei; o segundo motivo é que eu percebi esse impacto em vários parentes meus que cresceram no ambiente urbano de Rochedo (município onde fica nossa aldeia) e que possuem o fenótipo associado aos indígenas mais explícito que eu, levando - os, em certo ponto, a omitir sua origem indígena como parte de um processo de negociação que se caracteriza muito mais pelo silenciamento da identidade do que pela adequação do nosso modo outro de ser ao mundo ocidentalizado, tudo para que pudessem fugir ou ao menos minimizar as “piadas” e “brincadeiras” dos colegas.

No pós-adolescência e já me encaminhando para a vida adulta, frequentei o espaço acadêmico como graduando em História e, depois, o espaço escolar como professor das disciplinas da área de Ciências Humanas, e essas experiências me deram acesso à ideias e interpretações a respeito da condição de sujeitos culturalmente plurais, múltiplos, mutáveis que tem auxiliado a me identificar como indivíduo e como sujeito que está posto entre diferentes realidades culturais e que é atravessado por elas. Isso tem me permitido alcançar novas possibilidades de respostas para a questão do significado de ser indígena, respostas que são livres e me libertam do pensamento fixo, preestabelecido, colonial, inflexível que assimilei.

## 1.2. EU ALUNO: MEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E OS AFETAMENTOS DA ESCOLA SOBRE MIM

A escola tem um impacto poderoso sobre os que nela são inseridos, sejam positivos ou negativos. É o primeiro ambiente fora do seio familiar que dá aos sujeitos uma via extra de percepção do mundo e de tudo que o compõe - natural e humanamente. Dessa forma, o ambiente escolar revela-se não como meros locais de fundamentação e preparação das pessoas para o mundo do trabalho através da oferta de conhecimentos de relevância especial para esse fim. As escolas devem edificar-se em alicerces filosóficos para além dessa perspectiva, elas alcançam a função social de formação de cidadãos conhecedores de seus direitos e protagonistas de suas culturas, vislumbrando promover o respeito, a empatia e alcançar relações saudáveis entre as diferentes interpretações de mundo que se encontram reunidas em um mesmo espaço, como observa Backes (2018).

O processo de escolarização pelo qual passei me permitiu perceber o mundo fora da minha aldeia e me possibilitou vislumbrar uma fração das ideias que as pessoas que não fazem parte da sociedade indígena percebem, constroem, alimentam e reproduzem a respeito de nós. Contudo, só conseguiria fazer uma interpretação mais profunda a respeito dessa percepção quando entro em contato com leituras específicas a respeito dessa temática e participo das discussões com colegas e professores no período da graduação em História. O que se faz necessário enfatizar aqui é a superficialidade com que a escola – em suas diferentes etapas de ensino – trata temas de relevância sociopolítica e cultural como a questão indígena, permitindo

a proliferação de certo tipo de ignorância e alienação entre os alunos, inclusive – e especialmente – entre os alunos indígenas de escolas não- indígenas, como foi o meu caso.

Os anos de Ensino Fundamental e Médio foram períodos que me levaram a um constante processo de negociação da minha identidade e da minha cultura, já hibridizada em sua base, pois meu pai e os demais parentes que fazem parte da minha comunidade já são sujeitos resultantes desse mesmo processo. Essa negociação constante, para sujeitos em formação, certamente é complexa e gerou em mim questionamentos que me direcionaram a uma posição de despertencimento, seja ao espaço Terena ou ao espaço não indígena. A sensação de travestimento social e cultural, como se para cada ambiente fosse necessário despir-me das características que me permitem circular em um ou no outro espaço - na aldeia ou na escola não indígena – foi um movimento cansativo até o momento em que finalmente consigo compreender esse lugar outro, esse espaço de movimento ao qual pertencço.

Direcionando mais para a questão da formação curricular, a escola não indígena não tem a preocupação de se atentar para as especificidades socioculturais que, de certa forma, fogem aos conteúdos históricos oficializados pelo currículo construído a partir da perspectiva colonial. Dessa forma, o raciocínio histórico e os processos de ensino pelos quais passei fizeram constituir em mim essa perspectiva que atribui significados e valores aos conhecimentos considerados necessários para a qualidade de vida baseado no consumo. Isso seria o velho discurso que circulou entre as salas de aula enquanto eu estava lá como aluno, a ideia de que os alunos que não fossem bem na escola seriam os adultos que trabalhariam na indústria local em troca de um salário-mínimo para sustentar toda sua família.

O conhecimento oficial - aquele que é a resposta considerada correta na hora de resolver as questões da prova - sempre foi muito forte. Isso deixa uma marca nas pessoas, uma marca que me deslocou do meu espaço de origem ao exigir, por exemplo, que a resposta exata e única para a pergunta “quem descobriu o Brasil?” era Pedro Alvares Cabral. Me deslocou do meu espaço porque, assim como outros nomes e datas que marcam a linha do tempo da história oficial, faz referência à um processo de descaracterização sociocultural do meu povo e dos demais povos indígenas; porque são elementos que trazem percepções subalternizantes de sociedades e práticas nas quais tenho raízes e que, mesmo depois de séculos de tentativas de apagamento, sobreviveu para dar origem a mim, meu pai, e os pais dele e os avós dele (esses que viriam para Rochedo em busca de meios de sobrevivência e fundariam minha comunidade).

Me formei sujeito às lentes da colonialidade, enquanto frequentei a escola. Colonialidade que Walsh (2009) trata como uma matriz que parte da racialização para a constituição e fundamentação da dominação; uma matriz que nega, exclui, subordina e controla a alteridade através de discursos neoliberais multiculturalistas que se dizem reconhecedores da diversidade e adeptos da inclusão, prática que se ligam à neutralização e esvaziamento desses termos. Nas palavras desta autora, trata-se de um processo histórico que persiste através de adequações aos novos discursos e, assim, reexiste. Vejamos:

Enquanto a dupla modernidadecolonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a "recolonialidade. (WALSH, 2009, p.16)

E como é absurdamente complexo a realização de uma desintoxicação, por assim dizer, da composição dessas ideias que assumi como vias e meios para interpretar o mundo e a sociedade; olhar por outros ângulos se mostrou desconfortável, fugindo dos elementos que assumi como princípios e dos discursos que aprendi a reproduzir por serem mais próximos daquilo que gostaria de expressar. No fim das contas, mesmo no ensino superior há essa dificuldade, a repetição da linearidade sem um olhar e um ouvir direcionado às vozes que conseguem apenas sussurrar diante do falatório oficializado, hegemônico e eurocentrado.

É a partir da leitura de autoras e autores dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais como Walsh (2016), Candau e Russo (2011), Sacavino (2016), Marín (2009), Backes (2018) que consigo abrir caminhos através da colonialidade dos conhecimentos que construí a partir da ocidentalidade presente no meu processo de escolarização e, agora, posso olhar e escutar de forma sensível a hegemonia euro-usa-cêntrica disseminada e oficializada através da escola e da educação escolar.

### 1.3. EU PROFESSOR: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E APRENDIZADOS

Existe a possibilidade de trabalhar o olhar que os outros lançam de dentro para fora da aldeia de forma a viabilizar o reconhecimento das particularidades dos sujeitos indígenas, desses filhos da aldeia que já não se limitam a colonialidade da história oficial e do discurso dominante.

Como professor, retornei para uma das escolas de Rochedo onde cursei parte da educação básica. Cinco anos depois, tenho conseguido levar meus alunos a refletirem com um pouco mais de profundidade a respeito das culturas indígenas, evitando a tentativa de enquadrá-las em padrões que remetem aos sujeitos descritos na fala colonialista. É necessário destacar que há exceções, pois como é característico da práxis dos professores e professoras, nossos esforços são compensados quando conseguimos alcançar uma fração dos estudantes com quem lidamos cotidianamente.

Tenho alcançado esses bons resultados através de diálogos que começam com conceitos básicos dos estudos em história, como iluminismo, colonização e indígena, por exemplo, e que busco direcionar para uma reanálise dos conceitos aos quais tais termos são associados (nesse caso: a supremacia do cartesianismo, processo de miscigenação e progresso, sujeitos atrasados e primitivos). Também há os trabalhos individuais e em grupos, através dos quais estou sempre orientando e buscando incentivar questionamentos e a interpretação crítica a respeito das informações disponíveis sobre os povos indígenas e demais minorias, não apenas através de pesquisas em textos genéricos, mas na busca por fontes que deem acesso direto às vozes que expressam a cultura e os movimentos indígenas de dentro dos coletivos com origens nas aldeias; a partir das diferentes etnias.

A didática que busco constantemente alcançar está relacionada com a desconstrução, com a decolonização do olhar, com a possibilidade de novas lentes, novos ângulos que permitem aos alunos rever algumas concepções pré-concebidas com bases empíricas e escolares nas quais se constituíram até então. Identidade social, identidade cultural, identidade individual são tópicos a partir do qual tento levar os estudantes a fazer uma autoanálise antes de propor que olhem novamente para os outros.

Inspirado especialmente pelo primeiro texto de Catherine Walsh (2016, p. 64-75) com que tive contato, tenho buscado as fissuras, as brechas que o sistema deixa quando nos coloca diante de uma linha temporal e de uma base comum que parte de olhares do centro sobre a margem. E nesse ponto, deixo de ser apenas o professor e busco ser, também, o que aprende



com os estudantes, pois são eles e elas que me mostram a maneira como a sociedade tem construído discursos a respeito dos sujeitos outros.

Embora ainda sejam passos curtos e de impacto muito mais teórico do que prático, os resultados que tenho colhido a partir do incentivo pela busca de informações mais profundas e as fontes que, mais que domínio do conhecimento a respeito dos povos, culturas e lutas políticas dos povos indígenas, tem experiências cotidianas que alicerçam, fundamentam e constituem propriedade de fala a respeito das nossas vivências como sujeitos em busca de justiça social e de preservação da nossa cultura, história e do espaço geográfico que temos por base da nossa existência.

Nesse sentido, pensando os discursos como eixos de poder que molda os sujeitos cidadãos disseminadores e reafirmadores de ideias, acredito que contribuir com uma perspectiva de dentro da aldeia e, a partir dessa perspectiva, incentivar a busca por novos olhares, por olhares sensíveis e por reconhecimentos da pluralidade de sujeitos que compõe os espaços em que todos circulamos, possa ser uma forma de desenvolver o senso crítico ou ao menos um olhar mais atento dos estudantes em relação às maneiras como têm aprendido sobre os outros.

## **2. DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE**

Neste segundo capítulo, tenho como proposta apresentar uma breve análise acerca da identidade indígena nos novos contextos presentes na contemporaneidade - tanto da perspectiva que parte de dentro para fora da aldeia quanto de fora para dentro dela - marcados pelos meios de comunicação, as redes digitais e a predominância do urbano, elementos que a literatura caracteriza com o conceito de pós-modernidade.

### **2.1. O DIÁSPORA, O ENTRELUGARES E A IDENTIDADE CULTURAL PÓS-MODERNA**

Minha aldeia tem aproximadamente cem anos de existência, ao longo dos quais cinco gerações de Terena constituíram-se como sujeitos conectados à nossa ancestralidade e preservaram aspectos da nossa cultura dentro das possibilidades que a presença do ocidentalismo em nossas vidas viabilizou, pois os atravessamentos provocados pela necessidade de negociações proveniente da colonização nos impactaram profundamente no que tange à nossa culturalidade ancestral.

Meu avô e os demais anciãos que ainda estão conosco em vida são os últimos fluentes em nossa língua materna e a nós, que viemos depois, está legado apenas fragmentos do idioma que, no começo da nossa história como Aldeia Bálamo, era falado por todos que compunham

nossa comunidade. Eis aí um elemento histórico com raízes num passado que não é lembrado se não com a intenção de lançar olhares admirados sobre heróis desbravadores da colonização do interior de um Brasil ainda em formação.

Desterritorialização constante e a marginalização que o povo Terena sofreu (bem como os demais povos indígenas) nos levou a processos que fragmentou nossa cultura e nossa identidade étnica e nos condicionou ao processo de ocidentalização por meio das negociações necessárias à nossa existência e, conseqüentemente, promovendo nossa reexistência. Aqui é importante salientar que minha aldeia é um espaço no qual temos reinventado nosso jeito Terena de ser, especialmente diante do jogo de poder que tende a nos atrair para um processo de integração que, para nós, filhos da aldeia, significa nosso apagamento e silenciamento. A questão que tem me inquietado é: como resistir?

Acredito que não há possibilidade de análise da nossa realidade se não levarmos em consideração a composição sociocultural que define todos os âmbitos de interação em que somos inseridos. Entender a identidade e seus percursos significa se dispor a buscar uma avaliação e, conseguinte, uma compreensão dos espaços em que nos colocamos. Nesse sentido, trata-se de uma exigência de sensibilidade no olhar, no escutar e na atenção que damos aos nossos locais de cultura, visando perceber que não poderíamos construir um conhecimento coerente a respeito da nossa existência sem considerarmos as marcas que se fazem presente em nossa construção social e cultural.

É nesse sentido que busco nos relatos dos meus parentes de diferentes gerações alguns elementos que permitam vislumbrar a configuração cultural que é cultivada em nossa aldeia no presente. Essa busca me leva a reconstituir a história da minha comunidade e, a partir dela, me orientar nessa trilha de eventos que nos trouxe até aqui: um espaço-momento em que estamos profundamente intimidados por propriedades rurais monoculturais e pela forte influência da sociedade ocidental que não nos reconhece como indígena, questiona nosso pertencimento ao povo Terena e ignora nossa história e nossa presença dentro da sociedade local.

Nesse ponto, considero relevante enfatizar que nos estudos culturais, perspectiva metodológica adotada para realização dessa pesquisa, o pesquisador é aquele que, ao lidar com conhecimentos de origens diversas, deve desenvolver a habilidade de reconhecer a tradição que orienta a constituição dessas diferentes formas e categorias de saberes.

Essa condição a que o pesquisador se dispõe ao ingressar no campo científico, especialmente no que tange a pesquisa com sujeitos diversos que carregam particularidades,

especificidades constituídas social e culturalmente, exige que seja feita uma reavaliação do seu papel diante dos sujeitos com quem pesquisa. É isso que torna este pesquisador capaz de traduzir aspectos do senso comum, ou seja, traduzir os conhecimentos cotidianos construídos a partir de um empirismo com origem na tradição, na relação direta entre o sujeito e o ambiente em que este está inserido, bem como na relação com outros sujeitos do seu contexto, em uma obra de cunho científico com capacidade de transformar e dar mais liberdade para expressão de significados, ideias e outros elementos que compõem o processo de desenvolvimento do conhecimento que se deseja acessar.

Ressaltado este ponto, retomo a proposta de discussão desse tópico: as identidades que compõem a minha comunidade nesses tempos pós-modernos. Aqui é possível falar em sujeitos diaspóricos, em sujeitos híbridos, em sujeitos entrelugares - conceitos construídos teoricamente para explicar a pluralidade das identidades que têm emergido nesse contexto global de conexões sociais e culturais (BHABHA, 1998; FANON, 2008; HALL, 2003; HALL, 1997, WALSH, 2009).

Ao considerar estes conceitos é importante destacar que a velha concepção de identidade cultural não nos serve mais. Ainda que haja os persistentes conservadores que desejam a unidade de uma identidade que nos classifique como iguais é tarde demais para isso. Vivemos sob as leis do fenômeno da globalização, um elemento que se tornou sinônimo de emergência da diferença - mesmo que a serviço da violenta ação mercadológica - e, diferente do que se concebeu por um longo período, esta globalização faz emergir identidades outras; uma pluralidade de identidades culturais que não se faz mais dentro dos limites espaciais das fronteiras políticas, mas que se formam a partir da identificação entre sujeitos de espaços culturais diferentes. (HALL, 1997).

Mais uma vez, aparece, nesse contexto, a resistência dos tradicionalistas que ainda creem numa unidade identitária em relação às pluralidades emergentes. Marginalização, exclusão e subalternização desses sujeitos e corpos outros passam a ser ferramentas na tentativa de manter uma cartografia social cujo centro cultural ainda se constitua puro, ou seja, branco, cristão, heteronormativo, burguês. Contudo, os deslocamentos, o hibridismo e as rupturas estão presentes e reforçando traduções que possuem origens nos processos históricos que as próprias nações, que tentam se manter descontaminada da diversidade cultural e identitária, promoveram.

Historicamente os povos indígenas têm se constituído como sujeitos que se tornaram indivíduos híbridos de cultura e identidade. A colonização e, conseqüentemente a colonialidade, faz com que nós adotemos esse processo de negociação, nos leva a fazer parte de espaços diversos e nossa cultura se torna híbrida e mesmo que a ancestralidade ainda seja forte, os atravessamentos ocidentais são inegáveis e a fragmentação que nossa identidade sofre a partir disso é igualmente inegável.

Em suma, é possível considerar que ser diáspora é um processo de desconexão ao mesmo tempo em que é um processo de encontro consigo mesmo. É sair do lar, do espaço particular em que se constitui, inicialmente, como sujeito para alcançar a completude de que sente falta mesmo sem compreender, a priori, do que se trata. A colonização desconstruiu as culturas e identidades “puras” às quais nos apegamos como elemento unificador das nossas particularidades, laçou-nos num contexto em que não é possível ser sujeito de identidade definida e una. Nós, sujeitos diaspóricos, vagamos entre os espaços aos quais nos sentimos pertencentes - mesmo que parcialmente -, tornamo-nos entrelugares e assim não estamos totalmente em casa quando dentro da aldeia, mas também não estamos completos quando fora dela (HALL, 2003). Alterno-me, nessa circunstância, em escrever olhando de fora para dentro da aldeia e de dentro para fora dela.

Nesse sentido, com o intuito de construir dados acerca das identidades que emergem a partir do deslocamento frequente que as gerações mais recentes da minha comunidade fazem entre o interior e o exterior da nossa aldeia, organizei uma roda de conversa com as crianças e pedi que, durante a nossa conversação, produzissem desenhos representando o sujeito indígena e seu espaço de moradia. Participaram deste momento oito crianças - seis estudantes de escolas públicas municipal, não-indígenas e urbanas, e dois que ainda não frequentam a escola. Juliana é a mais velha com 11 anos, frequenta o 6º ano do Ensino Fundamental; Victor e Julia têm 10 anos e frequentam o 5º ano do Ensino Fundamental; Maria Eduarda (única que frequenta uma escola municipal de Campo Grande/MS) e Alice têm seis anos e frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental. Henrique de dois anos está matriculado na Educação Infantil, Amanda de quatro anos e Anthony de um ano não frequentam a escola ainda. Todas as crianças são indígenas da Aldeia Bálsamo – Rochedo/MS.

A respeito dos métodos que aplico para o desenvolvimento da pesquisa, é seguro considerar que as possibilidades de uma nova maneira de produzir conhecimento científico através das teorias e métodos pós-críticos nos deixa lacunas ainda sob reflexões que, apesar disso, reconhecem o poder de um olhar outro sobre o sujeito/objeto de pesquisa. Trata-se de

possibilidades emergidas da centralidade do pesquisador e do reconhecimento das subjetividades como caminho seguro no processo de compreensão do contexto em que os dados são produzidos. Estamos, então, diante de um processo de flexibilização de abordagens teóricas e metodológicas até então enrijecidas pela obsessão por uma verdade pura reconhecida através da observação neutra de um sujeito que, inevitavelmente, é embebido em subjetividades (MEYER E PARAÍSO, 2014).

Destaco que desenvolvi esta atividade na própria aldeia, na casa do meu pai. Sentamos à uma mesa na varanda e conversamos enquanto algumas pessoas jogavam sinuca e interagiam próximos a nós. Tocava chamamé na caixa de som. Nesse ambiente, distribuí folhas sulfites para cada criança, disponibilizei lápis de cor, lápis grafite, apontador, borracha escolar; por fim, iniciei a conversação questionando as crianças a respeito de suas identidades - se consideravam-se indígenas ou não e que elementos acreditavam fazer com que elas e eles se reconhecessem ou não como indígenas.

Dessa conversação consegui perceber que as crianças têm uma ideia consistente do seu pertencimento à aldeia e do seu pertencimento a cultura indígena. Também consegui visualizar os processos de negociação particulares que cada uma delas e que cada um deles desenvolveu para interagir com o mundo ocidental no qual circulam constantemente, especialmente em função da sua inserção na escola não-indígena. É interessante como todas as crianças que participaram dessa roda de conversa comigo expressaram a dualidade das suas identidades e de como os deslocamentos espaciais que fazem atravessam-nas, marcando não apenas a forma como se expressam e se identificam, mas como também contribuem para que o seu Eu indígena fique na aldeia e dê lugar ao seu eu ocidental enquanto está fora do seio da nossa comunidade.

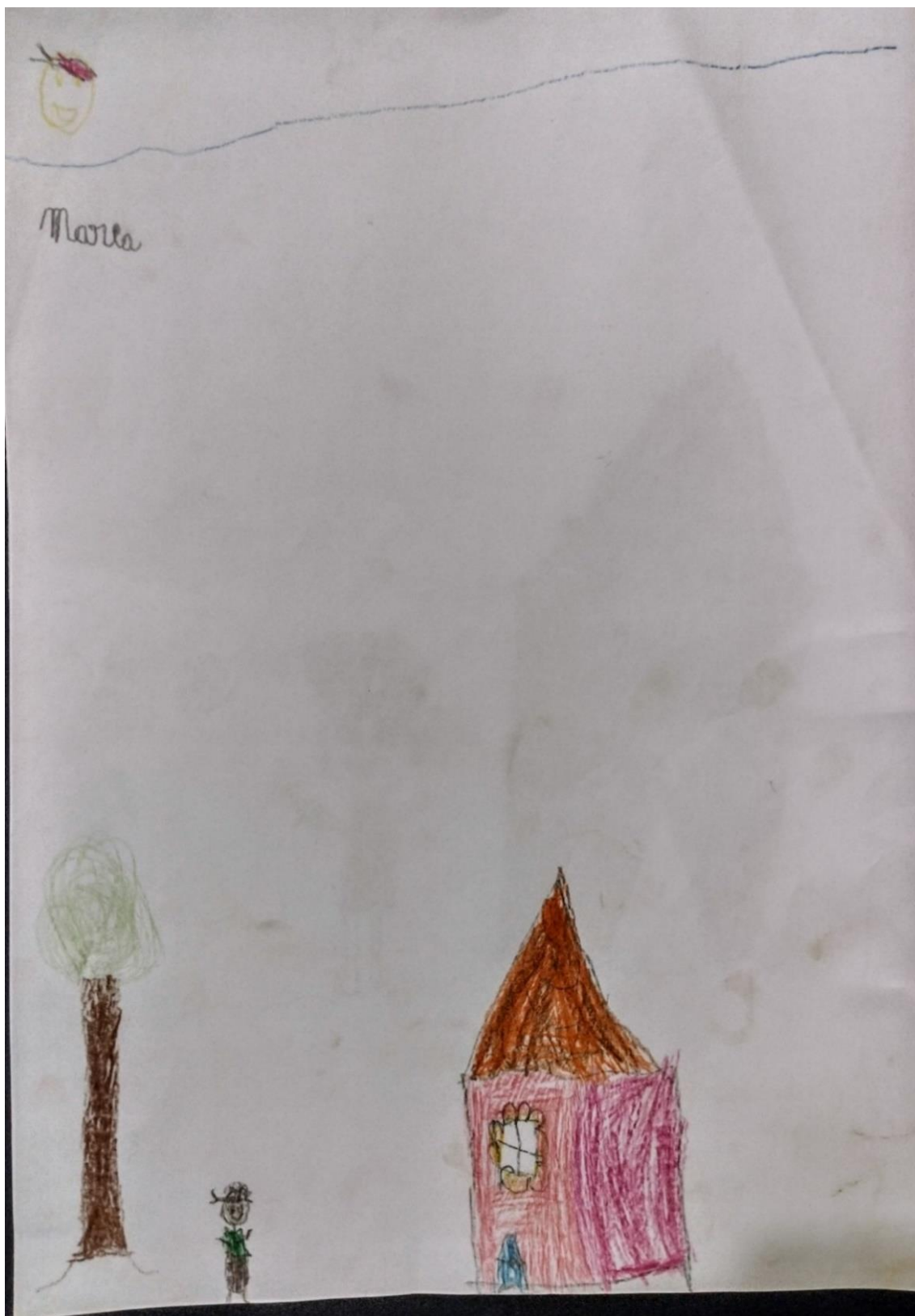
Partindo desta observação, é necessário estar atento às produções de identidades outras como resultados de processos interculturais - violentos, na maioria dos casos, como demonstra a história. A interação entre as diferenças produz sujeitos outros que se constituem como minorias que hão de lutar por seus espaços e suas identidades; lutas que acessam as disputas por poder. Aqui é necessário fazer se manifestar reflexões a respeito da colonialidade como fator de domínio, de controle dos outros e de seus espaços, definindo as fronteiras que os exclui, mas que são espaços de formação de outros sujeitos que, só por (re)existirem quebram o paradigma dicotômico das polaridades sociais: não é mais possível estabelecer espaços cartográficos específicos de pertencimento, pois há um hibridismo que emerge e movimenta-se constantemente, impossibilitando polaridades primordiais, embaralhando o que antes poderia ser chamado de padrão.

Quando questiono as crianças a respeito do seu pertencimento à cultura indígena e à aldeia algumas respostas me chamam a atenção pela força que expressam a autoidentificação como sujeito/sujeita indígena, especialmente pelo fato de algumas destas crianças não estarem na aldeia e mesmo assim ainda sentirem-se pertencente a esse todo cultural, sentir que ainda fazem parte desse espaço de produção identitária.

É como a Maria Eduarda de cinco anos afirma durante nossa roda de conversa: “[...] minha mãe é filha do meu vô... porque ele é índio, então minha mãe é índia e se eu nasci dela significa que eu também sou índia”. Na sequência da conversa, quando eu a questiono a respeito do fato dela se considerar indígena mesmo não morando na aldeia, ela argumenta que: “Eu sou *um índio*, mas eu sou meio que diferente, porque eu não moro na aldeia.”

Esse autorreconhecimento se faz de extrema importância para que haja entre esses sujeitos em formação um enraizamento que o conecte a sua ancestralidade, mas que permita que estejam abertos/abertas à interação com o mundo externo à aldeia, pois a colonização e a colonialidade nos tornou sujeitos entrelugares; pois circulamos em espaços que nos apresentam valores e realidades distintos, mas que para nós, sujeitos hibridizados, nos completa cultural e identitariamente.

O hibridismo e a percepção das diferenças entre os espaços em que a Maria Eduarda circula é representado no desenho que ela produz, assim como as outras crianças produziram, enquanto a roda de conversa se desenvolvia. É interessante que ela faz questão de enunciar sua autopercepção como diferente pelo fato de se reconhecer como indígena, mas não estar inserida na aldeia como moradora e, para além disso, representar essa ideia adicionando de uma casa que ela considera “meio que normal”, ou seja, uma casa construída em alvenaria, para o personagem indígena que ela representou no mesmo desenho. Vejamos:



*Figura 1 - Desenho produzido pela Maria Eduarda (5 anos) representando o indígena e sua casa.*



Como apontei anteriormente, a negociação identitária-cultural é um processo que emerge no seio da colonização e que aflora em nossa existência desde cedo – a exemplo a própria Maria Eduarda. Mostrar ao outro que somos capazes de lidar com a realidade que o ocidente nos propõe é uma ferramenta adotada para garantir a nossa existência e com isso produzimos uma resistência, esta, por sua vez, faz emergir nossa reexistência.

Em nosso contexto – Aldeia Bálsamo, Rochedo/MS - estamos imersos num âmbito social ocidental que ignora nossa presença e reforça os estereótipos constantemente através de um sistema de escolarização que ignora as pluralidades do público que atende. A surpresa da descoberta de nossas origens na aldeia está presente em todas as vezes que um de nós - normalmente por estar sob pressão - nos revelamos indígenas aos nossos grupos sociais. As velhas perguntas reaparecem carregadas dos estereótipos reforçados e aí percebemos - ou lembramos - dos motivos pelos quais nos tornamos identitariamente omissos: não queremos ser confundidos com a figura colonial dos povos indígenas, não queremos ser questionados quanto à nossa "originalidade" cultural.

Apesar de tudo, depois que somos tirados da omissão, o mínimo que esperamos é que as pessoas que agora nos identifiquem como indígenas compreendam que não somos a imagem folclorizada que os livros didáticos, os romances escritos, televisivos ou cinematográficos insistem em transmitir. Porém a reação é diferente. Não atendendo às exigências coloniais fenotípicas, comportamentais e de modo de ser e viver, somos devolvidos à condição de sujeitos comuns e a nossa indigeneidade é novamente silenciada e invisibilizada, salvo vez ou outra quando essa nossa "versão" é utilizada pelos colegas para fazer uma piadinha e observações irônicas a respeito do nosso ser indígena.

Não parecer índio: esse é um fardo que temos carregado. Usarmos celulares, irmos para as universidades, morarmos na cidade, não dominarmos a língua materna... Esses aspectos afetam demasiadamente a percepção do não-índio. Contudo, considero que o mais perigoso afetamento é sobre nós mesmos, pois isso tem um impacto poderoso sobre a forma como nos enxergamos e é aí que colocamos nossa identidade em xeque; questionamos nossa cultura. A resistência está em perceber nossa imersão numa sociedade colonialista, isso há de nos dar forças sociais e políticas para um enfrentamento a esse jogo de poder que nos subalterniza, nos estigmatiza, silencia, invisibiliza.

## 2.2. O “ÍNDIO” QUE É POSTO NA NOSSA CABEÇA E O SUJEITO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO VISTO A PARTIR DA LENTE PÓS-MODERNA

Quem silencia as minorias, os subalternos, os periféricos, se não a própria cultura que vem do centro cartográfico sociocultural neoliberal e burguês que domina a indústria material e subjetiva que produz o que é consumido por todos estes silenciados?

O sujeito que foge à centralidade, ou seja, aos elementos característicos que o permitem estar ali, devem ser afastados. Antes, para ser tratado, recuperado e reintegrado, agora não mais. Agora se dá o que reconheceríamos como disciplinamento, ou seja, uma forma de ensinar o outro a pertencer e a se submeter à mesmidade, são direcionados ao acomodamento no seu espaço de pertencimento (a margem, a periferia, a aldeia). Aí nota-se brechas para a exclusão que se constituem como mecanismos de filtragem do outro que já não é mais possível regatar e trazer à normalidade necessária para se estar dentro ou próximo do centro, para fazer parte da utópica realidade euro-usa-centrada numa branquitude capitalista neoliberal (SKLIAR, 2003).

Nossas identidades são remodeladas e adaptadas aos discursos que partem do centro cartográfico do poder, que determinam os rumos que a construção intelectual a respeito dos grupos subalternizados deve seguir. Nesse sentido, a educação sempre foi um instrumento de validação histórica e de reforço das características referenciais de cultura e sociedade do colonizador ao mesmo tempo em que reforça as características estereotipadas como primitivas, atrasadas e selvagens dos grupos subalternos.

Nesse sentido, nossa presença - Terena da Aldeia Bálsamo - nas escolas das redes municipal e estadual em Rochedo/MS foi marcada especialmente pelo choque de realidades socioculturais, uma vez que, antes da escola, estivemos inseridos num espaço que ainda possuía uma ligação profunda com a ancestralidade indígena, embora já conectado aos parâmetros sociais da cultura ocidental. A partir daí, é possível estabelecer que, conforme as gerações mais novas da minha comunidade iam circulando nos espaços fora da aldeia, os padrões não indígenas iam marcando a nossa realidade com mais ênfase.

As concepções de identidade emergem, então, a partir de diferentes perspectivas que, contextualizadas dentro dos seus respectivos momentos, apresentam a experiência da formação identitária como elemento social e resultado de um processo de socialização. Com isso, a pós-modernidade lança uma interpretação alicerçada na pluralidade e na mutabilidade do ser, nas articulações que cada contexto temporal e espacial determina como regra momentânea aos

sujeitos envolvidos. A descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento são as brechas abertas pela impossibilidade de unificação identitária social ou particular; são as aberturas pelas quais as negociações e lutas emergem e pelas quais se fazem as resistências e as reexistências. (HALL, 1997).

A identidade se reconstrói a partir desses elementos: o indígena pertence à aldeia, mas não se obriga a estar dentro dela, não se limita às tradições e costumes aniquilados pelo ocidentalismo europeu, sua colonização e sua colonialidade, pois deslocamo-nos, fragmentamo-nos e nos reconstituímos a partir das descontinuidades e rupturas inevitáveis à sociedade plural e múltipla que a cartografia social colonialista insiste em silenciar, invisibilizar e marginalizar.

Foi possível vislumbrar estes aspectos no projeto de aprendizagem intitulado “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS”, que desenvolvi com as turmas de segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual José Alves Ribeiro - Rochedo/MS, desse ano (2022) e que tem início numa conversa com minhas colegas Valdeir, Juliane e Emilene sobre a possibilidade de minimizar a quantidade de atividades propostas aos estudantes das turmas envolvidas por meio da aplicação, de forma colaborativa e interdisciplinar, de uma única atividade que serviria de base avaliativa para as quatro disciplinas sob nossa regência (História, Língua Portuguesa, Geografia e Química).

Nossa proposta se delineou a partir da ideia de desenvolver um trabalho bimestral que atendesse às habilidades apresentadas no currículo de referência para nossos respectivos componentes curriculares, permitindo a abertura de brechas que viabilizou a experimentação de uma prática pedagógica decolonial. Nesse sentido, optamos em trabalhar com o formato metodológico da aprendizagem baseada em projeto, que, além do trabalho interdisciplinar, permitiu a interação entre as duas turmas de segundo ano do Ensino Médio nas quais atuamos, bem como o despontar de possibilidades para desafiar, interromper e transgredir matrizes do poder colonial e suas ramificações e efeitos refletidos no currículo e no processo de escolarização.

A partir disso, nos aproximamos de um trabalho baseado na interculturalidade, ou seja, numa proposta em que a educação está diretamente ligada à maneira como as didáticas promovem a interação entre os sujeitos diferentes. Trata-se de reconhecer o outro dentro de suas próprias características, respeitando sua alteridade e reconhecendo a diferença como um

fator de aproximação, afinal é na diferença que nos caracterizamos como iguais. Aqui, o fator docente emerge como pivô para que os sujeitos outros e os outros sujeitos desenvolvam um olhar e uma escuta sensível, mediando a compreensão da pluralidade e de suas manifestações em nossa realidade, bem como os processos que as silenciam, omitem, marginalizam, subalternizam.

Quanto a esses elementos didáticos, a educação deve aparecer como um meio de evidenciar a cartografia desenhada pelo ocidente e pela colonialidade. Deve ser espaço para que as pessoas vejam os sujeitos outros e reconheçam suas espacialidades como parte do todo, compondo a diversidade/pluralidade/multiplicidade que constrói nossa realidade. Ao mesmo tempo, essa educação deve ser um ponto de partida para ações e intervenções sociopolíticas que objetivem o despertar de debates acerca de temas que se fazem silenciado diante da monofonia que impera no jogo de poder que impõe o ocidentalismo euro-usa-cêntrico como referência nos processos históricos, educacionais, intelectuais. Não se trata de dar espaço, mas de reconhecê-lo; não se trata de dar voz, mas de ouvi-los atentamente; não se trata de integrá-lo, mas sim de incluí-los tal qual se fazem.

No desenvolver deste projeto de aprendizagem, consegui construir dados que demonstram esse processo subalternizante e, no produto desenvolvido pelas turmas, foi possível perceber como a colonialidade alcança o alicerce social em que estamos inseridos. Nos primeiros parágrafos das considerações finais do texto que um dos grupos de estudantes escreveu coletivamente para servir de instrumento avaliativo, aparece a seguinte passagem:

A partir das reflexões que realizamos a respeito da história da Aldeia Bálamo, conseguimos perceber o impacto desse processo de descaracterização, subalternização e silenciamento cultural a partir do momento em que o território indígena se encontra cercado por grandes fazendas, levando-os a fazer muitos acordos com os fazendeiros, não podendo explorar um território de dimensão ideal para o modo de vida tradicional que orienta sua cultura e alicerça a construção de sua identidade.

E continuam:

Com isso, observamos que a educação básica, ao tratar do ensino sobre os povos indígenas, tem uma abordagem distorcida que influencia diferentes públicos na construção de ideias estereotipadas sobre essas comunidades e povos tradicionais, ou seja, leva as/os estudantes a ter uma ideia preconceituosa.

Trago estas citações para ilustrar a forma como os processos escolares ocidentais tratam as culturas indígenas, subalternizando-as através do reforço de alguns estereótipos que se mantêm até os dias de hoje, sendo absorvidos pela população geral como referência para conceber a nossa vida, a nossa cultura e os nossos espaços. Aproveito, também, para chamar a atenção à forma como os estudantes analisam suas descobertas a respeito da realidade da aldeia, reclamando a rigorosidade no tratamento que a escola dá aos estudos da história e das culturas indígenas.

A possibilidade de trabalhar em grupo permitiu que as turmas trocassem conhecimentos e compreensões entre si, complementando e implementando noções que poderiam ser seguidas em um maior aprofundamento a respeito dos conceitos de territorialidade, território e cultura - que estudaram até então - e da forma como poderiam ser aplicados em uma análise prática dessa relação outra que existe entre as comunidades tradicionais/originárias e o espaço em que elas se constituem.

Esse foi o primeiro momento em que consegui visualizar a realidade do imaginário que esse grupo de estudante tinha construído a respeito dos sujeitos indígenas e das culturas indígenas, assim como dos espaços onde tanto sujeitos como culturas indígenas se constituem; dos conhecimentos que as turmas acreditavam ter a respeito dos povos indígenas. Com isso, visando um aprofundamento a respeito desse imaginário, apresentei uma proposta de atividade às turmas na qual teriam que descrever o que estavam esperando encontrar na aldeia quando fôssemos visitá-la para o desenvolvimento da nossa aula a campo. Observemos:

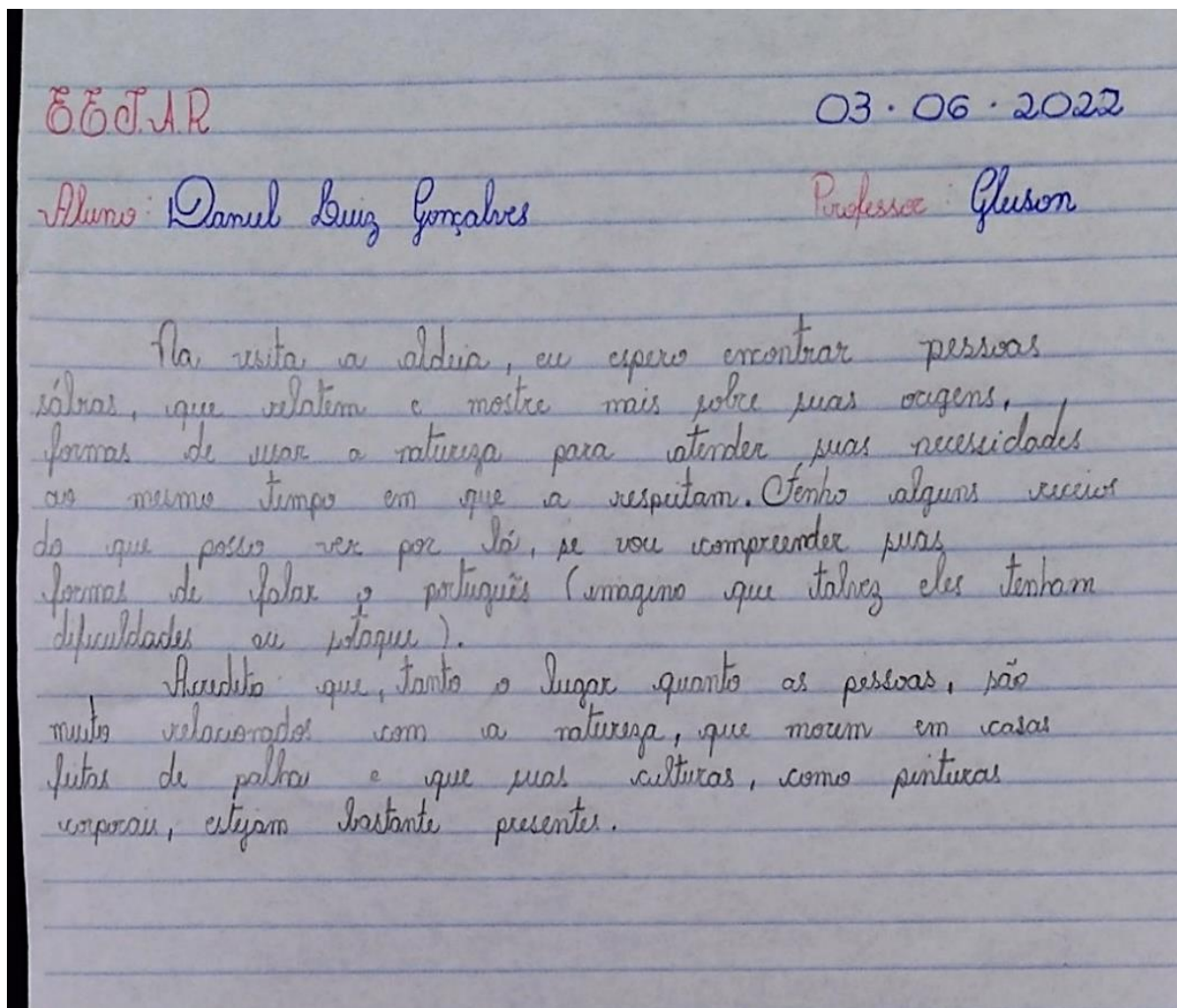


Figura 2 - Texto escrito pelo aluno Daniel, 2º ano A EM, a respeito de suas expectativas sobre o que encontraria na aula a campo que realizamos à Aldeia Balsamo - Rochedo/MS.

O resultado desta atividade demonstra que o processo de escolarização destes estudantes levou-os a construir um conhecimento relacionado à história e cultura dos povos indígenas do Brasil absolutamente ligados a ideia e a imagem colonial. Mesmo um pequeno grupo de estudantes que trouxe uma expectativa em encontrar um modo de vida contemporâneo dentro da aldeia demonstrou uma forte conexão com as ideias estereotipadas que rondam o sujeito indígena e a aldeia.

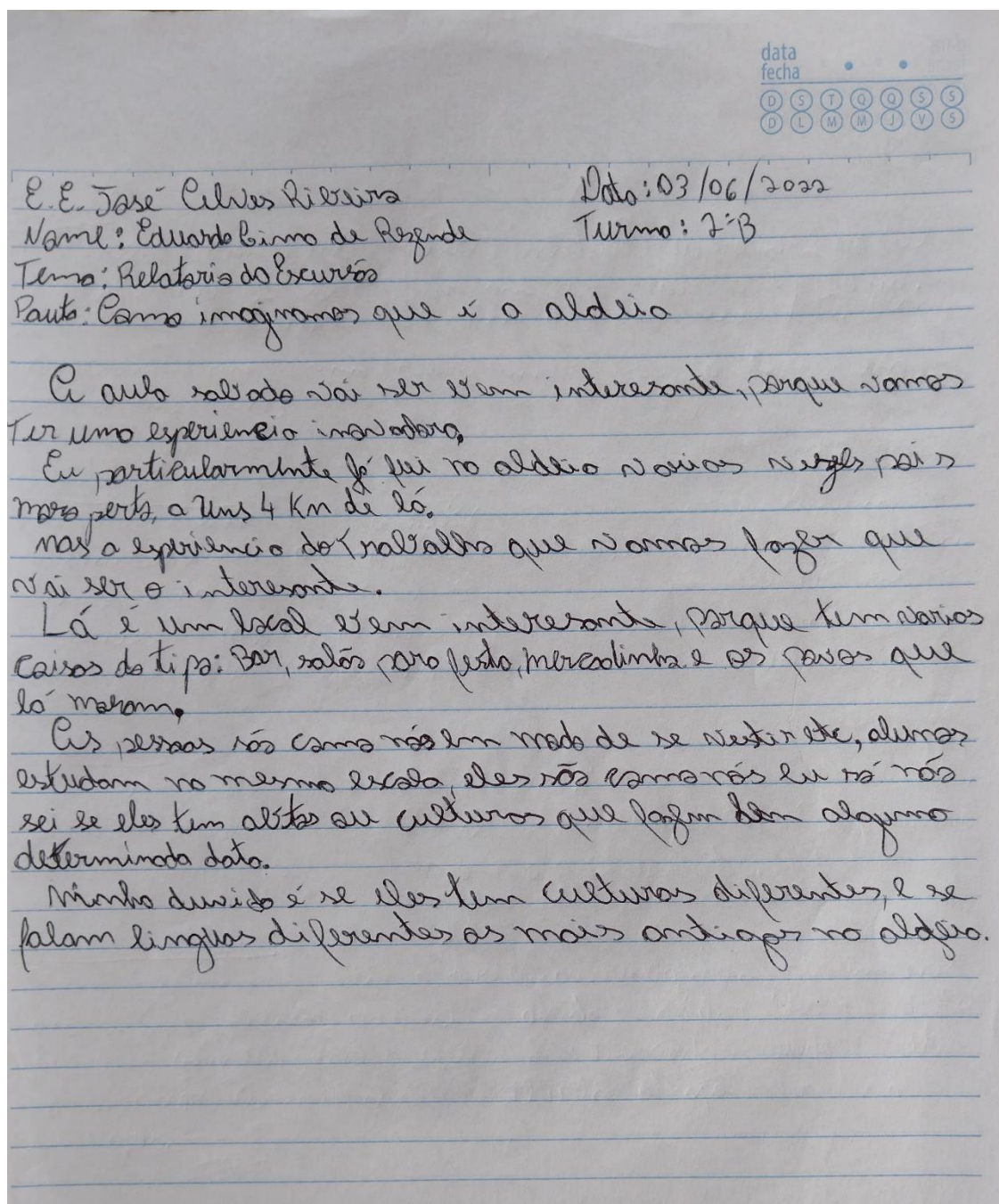


Figura 3 - Texto escrito pelo aluno Eduardo, 2ºano B EM, a respeito de suas expectativas sobre o que encontraria na aula à campo que realizamos à Aldeia Balsamo - Rochedo/MS.

Outro ponto que aparece com frequência nos relatos é uma espécie de folclorização dos sujeitos indígenas e do espaço que eles ocupam, pois evidenciou-se, nas atividades, a ideia de que as comunidades indígenas estão inseridas dentro de um ambiente ecologicamente natural e preservado com o qual é possível estabelecer uma relação recíproca de espiritualidade e de produção de conhecimentos tradicionais. É interessante notar que mesmo estando inseridos num contexto municipal e estadual onde o agronegócio é predominante e exerce um poder

repressivo, perseguidor e eliminador sobre comunidades tradicionais, os estudantes não associam essa realidade à existência dos povos indígenas.

Aí está refletido mais de 500 anos de subalternização e de relações colonialistas. Mais do que um reflexo, se trata da reprodução de ideias sistematicamente implantadas na sociedade através de um eficiente instrumento: a educação escolar. Com isso, emerge a obrigatoriedade de discussões a respeito de como a educação tem tratado as diferenças, possibilitando a percepção de que há a necessidade de se desenvolver uma educação decolonial; uma pedagogia decolonial que se oriente pelo questionamento e pela desconstrução de ideias que subalternizam, que ainda conjecturam os ideais de um processo que visa o apagamento do outro e de sua alteridade.

É necessária uma formação docente - acadêmica e continuada - que instrumentalize professoras e professores para o trabalho com as pluralidades e subjetividades que atravessam a escola e deixam sua marca no espaço escolar e nos sujeitos que transitam nele. Aí notamos a interculturalidade crítica, uma prática que, de acordo com Walsh (2009), “[...] parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”.

É nessa prática consciente e nas mudanças que ela possibilita a partir da compreensão das e dos estudantes a respeito desses processos históricos baseado em subalternização, epistemicídio, etnocídio, genocídio, entre outras formas de silenciamento e apagamento do outro cartograficamente afastado para a periferia e deixado à margem de uma sociedade que nega a mesma diversidade que enaltecem em seus discursos.

Como impacto de uma educação vinculado às práticas interculturais poderíamos esperar reflexões como a da aluna Vithória (2º ano EM) após à aula a campo que realizamos na minha aldeia:



E.E.J.A.R

10 06 22

Foi bom para mim ir na aldeia, para me mostrar como era a realidade dos indígenas. Muito do que eu pensava estava errado, então tive ido ao passeio, serviu para abrir minha mente e mostrar a realidade. Aprendi que os indígenas são muito desprezados e foi até triste de ver como não sobrou quase nada da cultura, das danças, dos idiomas e das tradições. Não sobrou quase nada que os diferencie de nós, pois tudo que tiramos deles e forço, foi esquecido e reprimido. Então me senti triste ao ver a falta de liberdade deles.

Vithória Alves 2<sup>o</sup>A

Figura 4 - Texto escrito pela aluna Vithória, 2º ano A EM, a respeito de sua experiência e aprendizados a partir da aula à campo que realizamos à Aldeia Bálamo - Rochedo/MS.

É necessário compreender o processo educativo formal como fonte para autodescoberta e, com ênfase, espaço para descoberta do outro como sujeito outro, como diferente e parte de uma sociedade que se faz plural. Em uma palavra: empoderar, ou seja, viabilizar processos sociais que direcionem as/os estudantes a caminhos que lhes permitam perceber e alcançar sua potência de ação social enquanto compreendem suas próprias identidades numa dinâmica que não marginaliza ou subalterniza os outros com quem interagem em função de quaisquer aspecto que os tornam diferentes.

Trata-se do reconhecimento do outro como algo que não nos é oposto, mas que também não é o mesmo ao qual estamos acostumados. Reconhecer o que foge ao padrão, ao normativo, à regra que se propõe como geral. Este deve ser reconhecido como a face de outrem, uma outra

perspectiva emergida de espacialidades desconhecidas que se fazem em função da existência de diversos espaços (des)conhecidos. Não é necessário dominá-lo ou catalogá-lo só para manter sob um olhar que visa sua integração ao geral, ao aceitável.

### 2.3. OS AFETAMENTOS IDENTITÁRIOS NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO INDÍGENA DENTRO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL OCIDENTAL

Pensar numa crise de identidade é pensar em como os processos históricos que tem marcado a nossa realidade e nos atravessado como sujeitos tem posto à prova o que compreendemos como nossa identidade - tanto na perspectiva do coletivo como individual. A partir disso, nosso momento histórico tem a marca da pluralidade, embora ainda rejeitada, silenciada, marginalizada, subalternizada, mesmo assim marcada pela multiplicidade de modos de ser, de existir e de resistir. Não temos mais cabido nos padrões sociais e inflexíveis da modernidade e isso se estende à todas as possibilidades de discussão que se pode fazer em torno do sujeito humano. Estamos nos descentrando social e culturalmente e, talvez de forma mais graciosa, estamos nos descentrando de nós mesmos, descobrindo nossas próprias pluralidades e percebendo essa pluralidade nos outros (HALL, 1997).

Esta quebra paradigmática da identidade fixa que caracteriza o sujeito moderno compõe o alicerce da emergência de identidades múltiplas. Isso significa que, embora tenhamos de analisar as percepções tradicionalistas que indicam a identidade fixa, os processos históricos aos quais o sujeito moderno foi exposto desmistifica a unidade à que a sociedade se curvava e nos vemos, então, diante das possibilidades de reconhecimento da nossa própria pluralidade. As próprias estruturas de poder - econômicas e políticas - acusaram a existência do sujeito plural e administraram sua existência de acordo com suas jogadas de domínio, aproveitando-se dessa pluralidade, minimizando os indivíduos diante da multidão que o cercava. (HALL, 1997).

Nesse sentido os atravessamentos que sofremos ao longo do tempo, com ênfase no período que corresponde à colonização, orientou as negociações que os povos indígenas passaram a exercer e isso provocou profundos afetamentos na forma como nos identificamos e nos relacionamos com a sociedade ocidental. Para os Terena, em particular, esses atravessamentos moldaram a forma como nossa cultura é concebida, especialmente porque

temos um histórico colonial de sociabilidade mais flexível; nós conseguimos interagir com mais abertura ao não-índio e sua cultura, mas isso jamais deve ser visto como algo que nos tirou da aldeia – no sentido sociocultural -, mas sim como um processo de adequação e negociação, de resistência propriamente dito. Nos apoderamos dos aspectos que caracterizam esse sujeito ocidental e sua cultura e, circulando entre eles, reexistimos.

Em relação a isso, os atravessamentos sociais aos quais estivemos e estamos expostos ao longo dos processos escolares afetam profundamente a produção das identidades das crianças, adolescentes e dos jovens da nossa comunidade. Com isso, é possível perceber que as linhas entre a intenção de integrar, que ainda faz parte do sistema de escolarização, e a prática de negociação que parte de nós, estudantes indígenas, tem se tornado tênue, especialmente na presença didática de trabalhos pedagógicos que superficializam diálogos a respeito da pluriculturalidade dos espaços em que os alunos circulam.

Ao mesmo tempo que as ideias, currículos e práticas monoculturais da escola promovem o colonialismo, este evento viabiliza a emergência dos ruídos em uma fronteira que tem origem aí. Estas fronteiras que se fazem a partir desse colonialismo, como a face outra de uma moeda da qual só se expõe o lado do colonizador como a versão ideal de sociedade, cultura e política. Contudo, é muito importante que a escola compreenda que não é possível tomar essa moeda como objeto unilateral, pois trata-se de um elemento geométrico tridimensional que exige, por natureza, esse outro lado marcado pelos deslocamentos - violentos em aspectos físicos e culturais - e que não podem ser omitidos sem a violência de uma subalternização genocida, etnocida, epistemicida. É necessário incluir a configuração sociocultural pós-moderna nos debates que orientarão nossa sociedade em suas diferentes esferas, pois ignorar isso é manter a colonialidade, ou seja, é continuar ignorando os processos históricos que nos trouxeram até aqui como sociedade.

É comum a educação ver na diferença um aspecto a ser combatido, como um patógeno que pode danificar o sistema biológico da sociedade. O discurso de que todos são iguais é levado ao pé da letra no contexto escolar e é aí que está o verdadeiro risco à saúde social. Omitir, ignorar e silenciar a diferença não é lidar com o problema, é gerar um novo: o indígena não pode ser indígena; seus conhecimentos não possuem valor porque não tem a comprovação científica da ciência ocidental, sua ancestralidade e sua espiritualidade não são apresentadas por não se tratar de uma interpretação verdadeira do mundo metafísico que orienta a sociedade padronizada pelo euro-usa-centrismo.

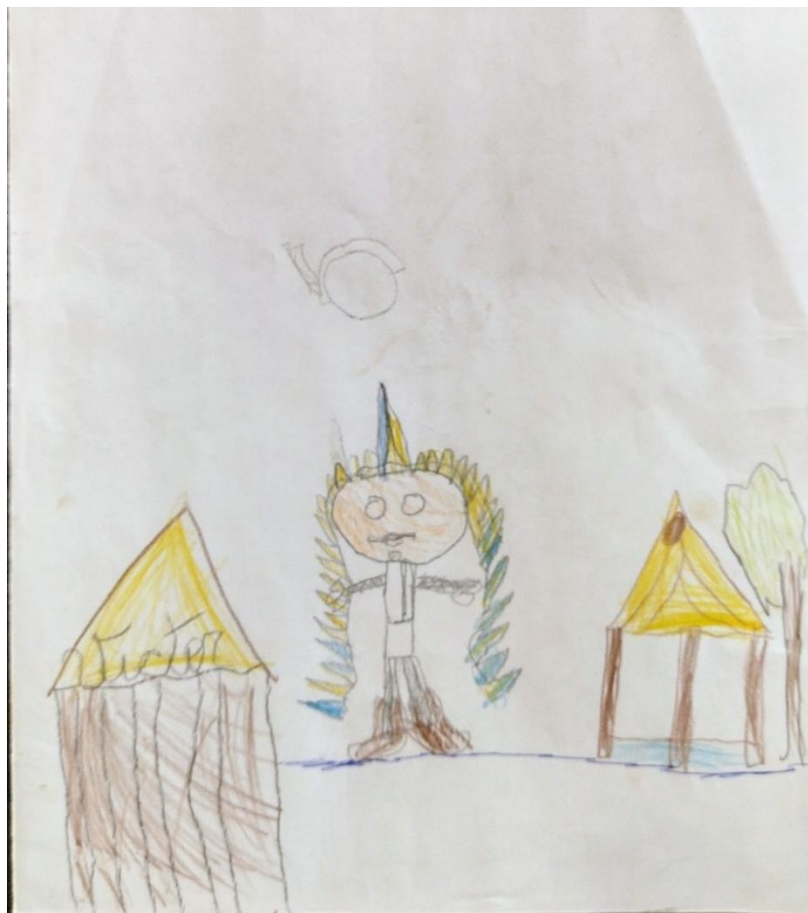
É curioso notar como a ideia de igualdade penetra a formação intelectual e social de estudantes que cotidianamente precisam lidar com o sujeito outro e, nesse contexto, excluem e subalternizam os que fogem à mesmidade porque aprendem que todos devem ser iguais. Como quebrar esse paradigma? Como promover a valorização da diferença como aspecto positivo e essencial para alcançar a igualdade? A formação de professores tem se atentado para isso? Não devemos esquecer que nosso papel docente abrange a lida com uma pluralidade que deve se reconhecer no espaço escolar e entender que o sujeito outro não é uma laranja podre numa caixa de laranjas iguais que imaginam ser a escola.

Ao olhar a partir da perspectiva dos alunos indígenas da Aldeia Bálamo, tomando como referência a minha própria trajetória dentro desse ambiente escolar rochedense e os diálogos que mantenho com meus parentes (inclusive atuais alunos que saem da nossa comunidade ainda de madrugada para ir às escolas na zona urbana) continuamos sob a mesma orientação escolar que contribuiu para a homogeneização proposta dentro do processo de formação dos estados nacionais: silenciamento e integração.

Retomando a roda de conversa que realizei com as crianças da minha aldeia, foi possível perceber que o tradicionalismo da abordagem referente aos povos indígenas na escola em que estudam se mantém e a figura que é apresentada em sala de aula para nos representar ainda é o indígena pré-colonial. Isso afeta essas crianças da mesma forma que me afetou quando estava no Ensino Fundamental e Ensino Médio: não nos identificamos e não queremos ser identificados como aquelas figuras. Veja bem: não que pretendamos rejeitar nossa identidade indígena, mas não somos os sujeitos primitivos que esse olhar colonial lança sobre nós.

O sistema fixa uma imagem, uma representação que coloca o outro em uma condição que carece de uma intervenção e quando essa representação é institucionalizada e legitimada, aparatos oficiais são utilizados como instrumentos de poder para que seja feita a intervenção, para que as diferenças sejam subjugadas e a mesmidade prevaleça sobre o outro.

Um elemento extremamente importante diz perceber na fala das crianças indígenas durante a nossa roda de conversa que realizei na nossa aldeia, e que vai ficar muito claro quando eles terminam de produzir os seus desenhos mostrando o sujeito indígena e o seu espaço, é que, embora não haja essa identificação entre o modo de vida deles cotidianamente e aquela sociedade indígena apresentada na escola a partir da perspectiva colonial, é dessa forma que eles representam o ser e o viver indígena. Abaixo, os desenhos produzidos pelo Victor de 10 anos (5º ano EF) e pela Juliana de 11 anos (6º ano) mostram isso:



*Figura 5 - Desenho produzido pelo Victor (10 anos) representando o indígena e sua casa.*



*Figura 6 - Desenho produzido pela Juliana (11 anos) representando o indígena e sua casa.*

Assim, se num ambiente majoritariamente não indígena - que é o caso das escolas que frequentamos em Rochedo - o discurso que circula invisibiliza a identidade dos estudantes indígenas e permite que haja a manutenção de ideias coloniais a respeito das comunidades tradicionais, é possível pensar sobre o sufocamento, a marginalização, a subalternização das identidades dos e das estudantes com origem na aldeia, descendentes da nossa comunidade, obrigando, através de diferentes meios, que passemos por processos de travestimento identitário para assumirmos, como conceitua a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Letícia Carolina Nascimento<sup>1</sup>, uma performance<sup>2</sup> que se enquadra nos ideias coloniais de sujeitos.

Questiono, então, até que ponto a negociação cultural e identitária é, de fato, uma negociação? Estar inserido no mundo ocidental torna-se um fator de detrimento da cultura originária, especialmente quando, na fase de desenvolvimento cognitivo e social, o contraste que as/os sujeitos percebem ao seu redor tendem a inferiorizar as raízes às quais estão ligados e a promoção de modos de ser ocidentais. Omitir e negar a ancestralidade para fazer parte de um universo cultural que nos cerca é reflexo da subalternização; de sentimento de exclusão ao qual os sujeitos outros estão fadados a partir da colonialidade que perdura nos espaços que negam a pluralidade e que ronda nossos ideais, fazendo-nos pender para a integração. A negociação torna-se negação identitária, pois é aí que nos aproximamos (ao menos da nossa perspectiva nos aproximamos) do padrão ocidental de sujeito, de cultura, de política, entre demasiados outros aspectos que, discursivamente, nos fariam aceitos no lado de lá, onde as pessoas alcançam a felicidade no seu modo de ser ocidental.

Nesse sentido, nós, como O Outro, precisamos ser esse sujeito que deveríamos ocupar o espaço que a colonialidade nos designou. O indígena alienado do mundo contemporâneo. Para garantir que continuemos nesse espaço constituído por elementos imaginários, ideias são construídas e convertidas em discursos que garantem ao colonizador o poder de intervir pelo

---

<sup>1</sup> Letícia Carolina Nascimento, é mulher travesti e negra. Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pela UFPI. Professora do Curso de Pedagogia da UFPI em Floriano-PI. Possui experiência na construção de metodologias educativas em grupo na promoção da equidade racial e de gênero e para diversidade sexual. Ativista de movimentos sociais Negros e LGBTQs, atuando na coordenação executiva das seguintes organizações: Grupo Guará de apoio a Diversidade Sexual (2015-2018); Grupo Acolhe Trans (2018-2021); e Fórum Nacional de Travestis e Transsexuais Negras e Negros-FONATRANS (2019-2021). Em 2021 a pesquisadora publicou o livro *Transfeminismo na Coleção Feminismos Plurais* com coordenação de Djamila Ribeiro.

<sup>2</sup> Conceito apresentado na entrevista concedida à revista **Revestrés**. Edição 49. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/qualquer-coisa-de-intermedio/> (acesso em 05 fev de 2022)

bem dos grupos que não possuem capacidade de acompanhar o progresso civilizacional pelo qual a sociedade está passando.

Isso nos leva de volta à discussão a respeito da igualdade e da diferença, onde o outro - que não é o colonizador - se vê entre defender sua identidade, que pode colocá-lo como esse sujeito que precisa da intervenção do colonizador - ou assumir uma postura colonizada para ter voz diante da sociedade. A cartografia colonial se manifesta nesse contexto e busca, através de diferentes discursos e outros artifícios, garantir que o outro coincida com a representação colonial que se constrói dele e quando isso não acontece a violência sai do campo discursivo para o mundo físico. Isso significa que o outro não se identifica, não se apresenta, não se descreve; o outro apenas assume uma representação que garante sua subalternização, seu condicionamento a uma ideia de mesmidade tida como original.

Aqui, há também uma retomada a respeito da discussão sobre a colonialidade que ronda a existência dos sujeitos outros. Coagidos pela existência de uma padronização e pela referência de civilização e de existência ideal, os sujeitos outros, diante da colonização, abrem-se - ou são violentamente abertos - a processos de negociação que os hibridiza e gera entrelugares. E esse é o espaço ao qual pertencemos, é nosso lugar de fala como Terenas da Aldeia Bálsamo, e a questão importante, nessa perspectiva, está em como nos posicionamos em nossa pluralidade de entrelugares, pois nossa existência é ponto de partida para discursos colonialistas e subalternizantes: o índio deixou de ser índio quando foi para a cidade e se apropriou dos celulares e da internet.

Atenua-se, então, a linha da negociação. Estar diante dos sujeitos que possuem em si a padronização social e cultural, nos direciona à assimilação de sua existência. Não precisam saber que vim da aldeia, não precisam saber sobre a minha origem e sobre a outra identidade que me compõe, sobre os espaços outros que frequento e do qual faço parte. A negociação torna-se omissão e a tentativa de (auto)integração assume a frente diante da convivência e da socialização. A isso soma-se, uma vez mais, os processos escolares ocidentais que ainda se constituem colonialistas, reforçando estereótipos e mantendo o jogo de poder subalternizante da colonialidade moderna.

Com isso, nós, alunos e ex-alunos das escolas de Rochedo, éramos e ainda somos um público com raízes em diferentes espaços, cuja maioria são caracterizados pela ruralidade do município, e, embora em quantidade pouco expressiva entre os alunos da zona rural, nós, indígenas Terena da Aldeia Bálsamo, ainda fazemos parte desse ambiente escolar, circulando

entre os espaços que se abrem nas interações cotidianas emergidas aí. Seguimos negociando, articulando as identidades que assumimos no processo de ser indígena numa sociedade que subalterniza os que não são ocidentais de berço. Aí está nossa luta, (re)existir em um contexto que evita nos olhar e nos escutar; ascender academicamente para mostrar ao centro social do colonizador que resistimos.

É possível dizer que essas lutas que travamos faz parte da emergência de culturas de resistência à modernidade e ao colonialismo (elemento inevitável), afinal as fronteiras criadas pela colonização e pelos choques culturais são terrenos férteis para o cultivo de estratégias de resistência, culturas híbridas, práticas voltadas para a reescrita da história a partir, agora, dos grupos subalternos. São as ações e sujeitos de fronteira - caracterizados por interespacialidade que marcam a pós-modernidade e a pós-colonialidade - que viabilizam olhares e escutas outras, garantindo a resistência; a (re)existência das populações de margem, trazendo à tona olhares que percebem a colonização e a colonialidade de outros ângulos sócio-históricos.

É daí que há de emergir novos olhares, novas interpretações, novas possibilidades de espaços, inovando e irrompendo os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais que, no presente, carregam em si a colonialidade imposta por um centro social que direciona os padrões a serem aceitos ou não no seu próprio espaço cartográfico e fora dele também. Estar na condição de entrelugares, como muitos indígenas (incluindo eu mesmo) estão, em função dos atravessamentos que sofremos é ter a possibilidade de subverter o sistema que marginaliza o que a político-religiosidade condena por não pertencer ao seu padrão sócio-moral, é ocupar um espaço de intervenção que se constitui como ambiente de lutas políticas a partir das diferenças que o caracteriza fora das dicotomias e polaridades demarcadas pela modernidade e pelo euro-usa-centrismo.



### **3. DOS SABERES TRADICIONAIS TERENA ENTRE AS CRIANÇAS DA ALDEIA BÁLSAMO DE ROCHEDO/MS**

Neste capítulo terceiro, dedico-me a olhar para trás na história da minha comunidade em busca de perceber, através dela, as transformações e permanências que atravessam a construção intelectual e identitária das nossas crianças e adolescentes do tempo presente. Com isso, busco nos processos escolares de ontem e de hoje a possibilidade de apresentar as transformações socioculturais oriundas nos deslocamentos espaciais e culturais responsáveis pelo movimento incessante das correntezas do nosso rio-história.

#### **3.1. UM OLHAR PARA MINHA COMUNIDADE: CONJUNTURA ESCOLAR ONTEM E HOJE**

Para lançar olhares a respeito dos processos colonialistas e subalternizantes que marcam a escolaridade e a escolarização de estudantes da minha aldeia em escolas não indígenas do nosso município, foi necessário que eu buscasse no nosso passado alguns elementos de caráter histórico que marcam o desenvolvimento da minha comunidade e que caracterizem os atravessamentos sociais, culturais e políticos sofridos pelos meus parentes que ainda refletem na nossa realidade.

Os dados que eu consegui construir a respeito desse processo histórico do qual faço parte tem origem em depoimentos que ouvi de pessoas mais velhas durante o processo de

construção do meu trabalho de conclusão de curso - apresentado ao curso de graduação em História da UCDB em 2016 - e também nos relatos que produzi junto aos estudantes do segundo ano do ensino médio da escola em que estou atuando como professor de História durante o desenvolvimento do projeto de aprendizagem que construí e apliquei em parceria com minhas colegas professoras Valdeir, Emilene e Juliane durante o segundo bimestre desse ano de 2022.

Partindo das informações que consegui reunir através desses dois momentos de diálogos e conversação, foi possível estabelecer que as primeiras famílias que vão compor a minha comunidade se estabelecem às margens do Córrego Bálsamo, afluente do Rio Jatobá, por volta do início da década de 1910. São famílias que, de acordo com os relatos que ouvi, saíram do município de Nioaque/MS – uma migração motivada pela busca de melhores condições de vida através de possibilidades de empregos em fazendas em processo de formação nesta região.

Nesse ponto é importante ressaltar que a migração é um elemento integrante da configuração cultural dos povos indígenas. Trata-se de uma prática comum que antecede à invasão do colonizador aos extensos territórios ocupados pelas diferentes etnias que compunham a matriz cultural pré-colonial americana. Sobre isso, Ximenes (2017, p.34) ressalta o seguinte:

Para as populações indígenas, o que hoje corresponde a este território [Chaco Paraguai] formava, juntamente com o atual Pantanal mato-grossense, um único espaço de interação interétnica. Certamente, havia mobilidade dos povos, mas não é possível precisar seus deslocamentos no interior deste complexo geográfico, uma vez que eram vários grupos das mesmas etnias e os relatos de viajantes não poderiam ter contemplado todos eles. De qualquer forma, os deslocamentos das aldeias dos ancestrais dos atuais Terena se dava no interior do amplo território de ocupação tradicional. A construção desse território é anterior ao estabelecimento dos limites nacionais.

Sobre isso, Amado (2019, p.44) apresenta a seguinte contribuição:

O professor Terena Elvisclei Polidório, da TI Cachoeirinha, detém um sólido conhecimento da história e cultura Terena. É costumeiro de sua parte fazer menção aos ensinamentos deixados por seu avô. Quando lhe perguntei sobre essa vinda dos Terena do Chaco, afirmou-me: “segundo me contava meu avô, tinha um grupo de Terena que já morava na Cachoeirinha e tinha outros Chané que vieram do Chaco, conhecido como Êxiva, mas os bokotianos [se referindo aos que moram em Bokoti, ou seja, Cachoeirinha], já estavam aqui. As pessoas confundem nós Terena que já estávamos aqui e os parentes que vieram do Chaco”. Essa afirmação do professor Elvisclei é fundamental para entender que o território habitado pelos Terena, compreendia desde os tempos imemoriais, essa grande região pantanosa que vai além das fronteiras hoje estabelecidas, e que olhar para as relações dos inúmeros povos que habitam essa região sem levar em conta os efeitos do colonialismo, gera um grande risco de se fazer uma falsa interpretação histórica desses processos.

Com isso, no contexto da colonização a ideia de migração (como apresento anteriormente) está associada a expulsões que sofremos a partir da invasão do nosso território ancestral (Pantanal/Chaco), culminando em sua minimização e no aldeamento do meu povo. Estes movimentos de migração motivados por tais invasão aos territórios originários foram bastante comuns entre os povos indígenas, uma vez que isso significou nossa desterritorialização através, principalmente, das ações de fazendeiros no momento pós-guerra contra o Paraguai. Situação que obrigou a nos apresentar a estes mesmos fazendeiros para oferecer nossa força de trabalho (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000).

Os relatos dos anciãos da minha aldeia são constituídos por descrições de um espaço naturalmente preservado até o momento em que ocorre a distribuição desses territórios aos sujeitos que o transformaria nas fazendas que cercam a nossa aldeia até hoje. Esses relatos destacam as transformações territoriais, incluindo a desterritorialização das pessoas da nossa aldeia, no qual é possível perceber o processo de subalternização da nossa comunidade em aspectos sociais, culturais e, principalmente, territoriais. Houve uma descaracterização do espaço que era ocupado pelos meus parentes daquela época, ou seja, tínhamos nos estabelecido na região de acordo com o que a nossa consciência cultural compreendia como sendo espacialmente adequado, mas isso não era compatível com a interpretação de propriedade do latifúndio fortemente instaurado nessa região.

No texto produzido pelo grupo de estudantes do segundo ano do ensino médio que foram orientados por mim e que serviu de instrumento de avaliação do processo de aprendizagem a partir do projeto que foi desenvolvido (como mencionei anteriormente), é feita a seguinte observação quanto ao relato de um dos sujeitos com quem o grupo conversou:

Uma ação marcante apresentada pelo senhor Valdevino em seu relato e que ilustra os conflitos que se desencadeariam a partir da tomada de posse dos herdeiros (novos ruralistas, como denominamos acima) foi a oferta feita, depois de muito tempo, aos indígenas da Aldeia Bálsamo para que se mudassem para Terra Indígena Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti/MS sob o pretexto de que as pessoas da Aldeia Bálsamo poderiam estar mais confortáveis entre outros “índios”, porém depois de uma reunião os "Antigos" decidiram ficar. Nesse ponto da entrevista, pudemos perceber a formação do vínculo sociocultural entre sujeitos e espaço, ou seja, a territorialidade.

Para além da vinculação percebida pelos estudantes entre sujeito e território, o relato que ouvimos nos permite refletir sobre o jogo de poder que prevalece nas relações de negociação

promovidas pelos meus parentes na sobreposição existencial de suas identidades como indígenas da Aldeia Bálamo, em contraponto à ideia colonialista do fazendeiro ao propor que se retirassem para a terra indígena Buriti; para junto dos outros índios.

Quem são os sujeitos que definimos como dignos de circularem no mesmo espaço que nós? Apenas os que compartilham dos elementos que definem nossa moralidade? Talvez. E os que pensam e praticam a moralidade de uma forma diferente, como devemos lidar com esses indivíduos? Coagi-los e, se necessário, puni-los e expulsá-los seriam possibilidades de ação a serem praticadas com o intuito de se aproximar cada vez mais de uma sociedade com alicerces no conceito de comunidade? Se seguirmos por esse caminho, que meios estariam disponíveis e seriam aceitos para que essas maçãs podres não contaminem as demais maçãs do cesto?

Aí é possível perceber os discursos postos em circulação que utilizam de um meio ambiente como artifício para lidar com os indesejados, com os que não se encaixam na utopia cidadina ou ruralista-latifundiária. Com isso, é possível pensar em processos de inferiorização de sujeitos que fogem aos padrões preestabelecidos através da constante reafirmação de estereótipos, por exemplo, enraizados e cotidianizados nos diálogos corriqueiros do dia a dia, em expressões transmitidas de geração para geração como uma tradição familiar/social, em atividades escolares que fazem referência aos sujeitos culturalmente e fenotipicamente diferente do socialmente determinado como comum ou padrão. Isso é base suficiente para justificar ações de violência e legitimar a expulsão, a exclusão, a marginalização, os preconceitos.

Desde que os primeiros de nós chegaram aqui, uma relação de negociação foi estabelecida com os não índios, especialmente os donos de fazendas. No entanto, esta relação se tornou cada vez menos possível à medida que ocorriam divisões territoriais entre os herdeiros do latifúndio que se desenvolvia nesta região. Com isso, algumas ações foram necessárias para garantir nossa existência e nosso território, como a viagem de alguns representantes da nossa comunidade à Brasília, onde tiveram de conversar com pessoas que pediram provas de seu pertencimento à etnia Terena, como demonstrar o conhecimento da língua materna Terena.

Em termos de trabalho, meus parentes passaram a ser empregados pelos donos de fazenda sob o acordo de porcentagem, no qual meus parentes trabalhavam em troca de parte da produção. Os homens trabalhavam na roça com as mulheres, embora, de acordo com os relatos e conversações que tive com meus parentes mais velhos da aldeia, algumas trabalhavam com serviços domésticos nas sedes e na produção de artigos como o queijo e doces variados.

Para complementar a porcentagem da colheita que recebiam do fazendeiro por terem trabalhado a terra, os indígenas mantinham atividades de caça e pesca, uma vez que a região, neste período, encontrava-se mais preservada que atualmente. Entre as mencionadas atividades de complementação, a pesca foi de fato a mais valorizada, já que a aldeia havia se erguido às margens de um córrego, além de ter os rios Jatobá e Baeta a poucos quilômetros de distância.

Partindo daí, o meio de vida das primeiras gerações de indígenas da minha aldeia, em relação aos atuais, nota-se que já não é possível haver uma exploração do espaço em que estamos inseridos como era feito antes (embora já houvesse limitações naquela época), pois já não podemos contar tanto com as atividades de complementação (caça e pesca), que foi limitada pela poluição do córrego Bálsamo e pela proibição dos fazendeiros quanto a prática da caça e da pesca nos rios próximos. Acrescenta-se a isso o desmatamento para a plantação de pasto para criação de gado e, recentemente para a monocultura da soja – que tem se alastrado pelo município de Rochedo.

Com as limitações impostas, os indígenas viram-se na necessidade de fazer parte de cadastros de programas sociais, como cestas básicas oferecidas pelo governo estadual e o “Bolsa Família” do governo federal. Para complementar e manter a situação financeira, a maioria dos homens trabalha para os proprietários das fazendas que cercaram a comunidade indígena. Com a extensão territorial a que estão limitados, os indígenas pouco colhem de suas terras. Mandioca, milho e abóbora são os poucos alimentos que as famílias plantam em seus respectivos quintais e que complementam sua alimentação. Vejamos:



*Figura 7 - Limites territoriais da Terra Indígena Bálamo, Rochedo/MS (créditos na imagem). Destacado em laranja está o território da minha aldeia. As linhas azuis mostram as divisas das fazendas que nos cercam. [grifo nosso]*

Observando aspectos culturais dos Terena da Aldeia Bálamo, percebe-se as extremas modificações que a população sofreu em relação a sua cultura original. Muitos não conhecem os passos da “Dança da Ema” ou as histórias de como os Txanés-Guaná foram obrigados a sair do Êxiva e vir habitar esta região, muito menos de como os *purútuyes* exploraram a mão de obra dos antigos *Chanés*.

A respeito desse deslocamento, Ximenes (2017, p.34) alerta que “A memória dos Terena confirma a saída do Exiva (Chaco), todavia, esta memória começou a ser construída no período colonial, e, portanto, também está atrelada à noção imposta ao longo da formação dos Estados brasileiro e paraguaio”, ao que Amado (2019, p. 46), refutando a o argumento colonial do latifúndio regional de que meu povo é originário do Chaco Paraguai, portanto não-brasileiros e sem direito ao território neste lado do Rio Paraguai, defende que

[...] não podemos tomar como marco inicial da história do povo Terena, a citada travessia do rio Paraguai, do oeste para o leste, há não ser, como uma passagem histórica, que marca não uma migração, mas sim um movimento de fuga de parte de meus ancestrais, das guerras que marcam essa situação histórica na região chaquenha. Esta travessia do rio ainda hoje é muito presente na memória dos anciões Terena. A anciã Dona Nena, da aldeia Água Branca, se emociona ao lembrar-se do tempo que nossos patrícios vieram

“fugido, com medo de guerra”. Ou seja, “fugiram” dos conflitos no Chaco para outras aldeias Terena que já existiam no lado leste do rio Paraguai, correspondente às atuais aldeias e outras aldeias que foram destruídas durante a guerra contra o Paraguai e/ou pela constituição de fazendas na região, no período pós-guerra.

Desde o início da colonização da América do Sul, os indígenas da etnia Terena tem sido considerados mais negociadores apresentando melhor convivência com a população não indígena, o que proporcionou uma interação profunda entre Terena e não índios. Na minha aldeia a consequência desta interferência e da convivência com não índios proporcionou o enfraquecimento da cultura entre os indígenas.

Os indígenas que deram início a formação da aldeia Bálamo, sofreram com a intensa relação existente entre os indígenas e os não índios. Quando chegaram à região onde fora fundada a aldeia já tinham o português como língua principal, mesmo conhecendo a língua materna do nosso povo. Como o português se tornou essencial para a sobrevivência dos indígenas em função do preconceito que marca a relação do colonizador com os povos originários, sobretudo contra suas formas de expressão cultural e, dentre elas, a própria língua, a transmissão do idioma Terena para as gerações seguintes tornou-se fragmentado e mínimo.

Como membro da comunidade da Aldeia Bálamo, presenciei um processo de adequação de práticas culturais entre os Terena de Rochedo, da transmissão de antigos costumes que agora se manifestam como resultado do dinamismo cultural que atravessa nossa realidade socioespacial. Tenho percebido a composição da nossa aldeia através da presença de crianças e jovens que não dominam a língua original de nossos antepassados, assim como os adultos têm conhecimento de poucas palavras e expressões no idioma Terena enquanto os mais velhos têm mantido as antigas manifestações culturais encarcerada em suas memórias.

A religiosidade Terena foi substituída pelo protestantismo, situação reforçada pela presença de uma igreja de cunho protestante construída em alvenaria nas dependências da aldeia, indicando a descaracterização da cultura religiosa há muito praticada por pessoas da nossa etnia. Esta igreja promove cultos duas vezes por semana e constantemente recebe fiéis da área urbana e de municípios vizinhos a Rochedo.

Direcionado o olhar para a contemporaneidade da minha aldeia, não se constitui mais pelas antigas casas cobertas por capim sapé, que fora substituído pelas telhas de amianto, mas as paredes ainda são feitas a partir do tronco da Macaúba, na maioria das residências. Além disso, cada residência possui um banheiro externo, em alvenaria com água encanada

proveniente de um posto artesiano perfurado na área mais alta da aldeia. A mencionada igreja, que teve sua estrutura em madeira num primeiro momento, agora é um prédio em alvenaria cujo custeio veio da própria congregação.

A maior parte dessas mudanças em nossa aldeia é posta em prática na década de 2000, como providência da perfuração do poço artesiano e a instalação da rede de distribuição de água tratada, afinal, como é mencionado no texto produzido pelos estudantes do segundo ano durante o projeto de aprendizagem já mencionado,

Durante a entrevista que realizamos, o senhor Adão nos relatou as dificuldades que ele, bem como os demais moradores da Aldeia Bálamo, passou ao longo dos anos. A exemplo disso, podemos destacar uma situação que remete há aproximadamente 20 anos, quando havia um único poço artesiano do qual todos dependiam enchiam-se de lama e a água permanecia suja por dias.<sup>3</sup>

O poço mencionado não é o mesmo que a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), por meio de suas atribuições, providenciou que fosse perfurado. A menção do Sr. Adão é referente à um dos poços que a própria comunidade perfurou antes do saneamento básico mínimo chegar à nossa aldeia.

A instalação da rede de água tratada se efetivou a partir da participação direta da nossa comunidade, auxiliando o trabalho dos profissionais disponibilizados pela empresa responsável pelo serviço prestado durante todo o período de instalação da rede de distribuição de água. Algum tempo depois, em 2006, foi feita a instalação e distribuição da rede elétrica para as residências e instalação de iluminação pública.

Outro fator que contribui pra nossa comunidade foi a construção de um posto de atendimento médico, que recebe a equipe itinerante de saúde do município até duas vezes por mês para a realização de consultas, entre outras atividades necessárias a manutenção da saúde dos meus e minhas parentes. Esta obra foi concluída em fins de 2005 e início de 2006 e abrange uma sala para pré-consultas com banheiro exclusivo, uma sala para a realização da consulta médica, também com banheiro exclusivo, uma cozinha, dois banheiros sociais e uma varanda onde aguarda-se o atendimento. Equipamentos básicos como balanças adulta e para bebês, maca, mesas e cadeiras, armário com arquivos dos pacientes estão disponíveis aos indígenas, além de eletrodomésticos e equipamentos para manutenção do espaço.

---

<sup>3</sup> O trecho em questão faz parte da produção de um dos grupos de estudantes que participou do projeto de aprendizado que desenvolvi junto às minhas colegas Valdeir, Emilene e Juliane, bem como às turmas de 2º ano EM nas quais atuamos (ver anexo VI).



A construção mais recente envolve parceria com a prefeitura e foi concluída em 2011. Trata-se de um salão coberto direcionado para realização de reuniões e eventos da comunidade. Possui uma cozinha equipada com um fogão industrial e uma pia. O espaço também conta com dois banheiros e uma churrasqueira.

Apesar da infraestrutura que a aldeia possui, ainda estamos limitados a um espaço muito pequeno, um território onde não é possível colher muito; onde o que se colhe é somente para complementar a subsistência oriunda nos trabalhos informais encontrados nas fazendas que nos cerca. É esse mesmo motivo que levou e tem levado muitos de nós a sair da aldeia e migrar para a área urbana de Rochedo e outros municípios, afinal se não é possível produzir além daquilo que os quintais permitem, como faríamos para sustentar uma família composta por seis ou mais membros?

Nesse contexto é que se desenvolve o processo educacional escolar das crianças Terena da Aldeia Bálamo. Cercado pelas fazendas que tem viabilizado a epidemia de devastação do meio ambiente local para o desenvolvimento do agronegócio monocultor e latifundiário da soja, reduzidos em número em função dessa limitação territorial intimidadora que nos expulsa sorrateiramente de nossa casa, crianças e adolescentes são levados ao deslocamento para a zona urbana em busca da escola colonizada, subalternizante, orientada por princípios e práticas euro-usa-centrada em uma escolarização neoliberal.

É relevante acrescentar que antes de irmos às escolas urbanas não indígenas, a geração anterior estudou em uma escola rural; uma sala de aula rural, para ser mais específico, pois nessa época – entre 1970 e 1980 - era através desse mecanismo que se dava o processo de escolarização em nosso município. A sala que foi frequentada pelos estudantes da aldeia bálamo naquela época estava razoavelmente distante da nossa aldeia, dentro dos limites de uma das fazendas que se colocavam à nossa volta. Analisando as atas escolares e registros de matrículas dessa época - todos mantidos no arquivo da atual Escola Municipal Pólo do Saber - é possível afirmar que se trata de um ambiente que acolhia todas as crianças em idade escolar que moravam nas proximidades destas salas de aulas rurais. Para o contexto da minha aldeia, isso significa que os estudantes indígenas, desde esse momento, estão inseridos num contexto escolar não indígena, no qual o contato com a educação ocidental alicerçada nos vieses escolares modernos e colonialistas já se fazia presente em nossa realidade.

Considerando este contexto essa realidade, cabe enfatizar que os meus parentes que frequentaram esta sala de aula rural chegaram a estudar apenas até a terceira ou quarta série do

Primeiro Grau, o que corresponde atualmente ao quinto e sexto ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Esse nível educacional alcançado é resultado das necessidades que passaram em seu tempo de escola. Fica claro nos relatos e conversações que não houve escolhas para as/os estudantes da nossa aldeia senão deixar os estudos para auxiliar seus pais nas lavouras cultivadas nas terras dos fazendeiros com quem negociavam o plantio a partir do trato com base em porcentagem, como apresento anteriormente. Os poucos que conseguiram ir além desse nível escolar fazem parte de um grupo que deixou a aldeia e passou a viver na zona urbana de Rochedo.

Quando passei a frequentar a escola, em 2002, a configuração das salas de aula rurais já tinha sido desmanchada e estudantes da zona rural tinham passado a frequentar a escola na zona urbana com a disponibilidade de transporte escolar para o deslocamento necessário. A escola municipal em questão teve como público específico as crianças e jovens em idade escolar da zona rural do município, oferecendo o Ensino Fundamental completo, da primeira à oitava série e, atualmente, do primeiro ao oitavo ano - relegando à única escola estadual do município, a oferta do nono ano e o Ensino Médio à esses e essas estudantes.

Até o ano de 2007, frequentávamos a escola três vezes por semana (segunda, quarta e sexta-feira), cumprindo uma jornada escolar diária de 08:30 horas (07:00h – 15:30h, sem considerar a viagem de ida e volta casa-escola), participando de oito aulas de cinquenta minutos em cada dia frequentado, de acordo com a grade determinada para os níveis da educação básica. Nos era oferecido lanches de manhã e à tarde, bem como o almoço. Um ponto interessante de ser notado a respeito deste período é o fato de estudantes do Ensino Médio frequentarem – como ainda frequentam – exclusivamente a única escola estadual que temos em Rochedo, o que exige uma articulação constante entre município e estado. Naquele período, de acordo com relato de alguns/algumas colegas professores(as), a articulação se fazia a partir da oferta – pela escola estadual – do Ensino Médio de acordo com o cronograma letivo do município, pois havia estudantes da zona rural, que dependiam do transporte escolar, matriculados nesta etapa de ensino, porém, estes e estas estudantes precisavam ir à escola municipal para almoçar, já que a escola estadual não o oferecia.

Esse sistema é alterado a partir do ano de 2007, quando passa a vigorar a lei que determina o total de nove anos para o cumprimento do ensino fundamental<sup>4</sup> - ao invés de oito,

---

<sup>4</sup> LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo

como era até então. A partir daí nossa presença na escola passa a ser cotidiana, como é até então, de segunda a sexta-feira das 7:00 às 11:30 horas, período em que são cumpridas uma carga de cinco aulas de cinquenta minutos.

O fator em análise a partir desse contexto está justamente no fato de a escola e do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve dentro do espaço escolar desse município jamais ter levado em consideração a presença e a existência de uma população indígena dentro do espaço municipal. A educação escolar local, nesse sentido, sempre se desenvolveu a partir do currículo inflexível, colonialista, cartesiano e moderno, formando sujeitos com olhares e escutas limitados aos parâmetros sociais e políticos neoliberais marcados por essa forte influência de um colonizador que objetiva especificamente o apagamento das culturas e povos tradicionais, sejam eles originários do atual território brasileiro, sejam eles afro-diaspóricos forçados a migração por um processo violento – físico, social, cultural e politicamente - promovido pela expansão territorial e econômica promovida pela Europa a custo da exploração de sujeitos outros.

Nesse sentido, os contextos que apresento no desenvolvimento deste tópico tem a finalidade de demonstrar que a subalternização dos meus parentes, da minha aldeia, da cultura à qual pertencemos se dá em todos os espaços em que circulamos, que deixa sequelas sociais e culturais que definem as negociações que atualmente os sujeitos da minha aldeia que estão em formação promovem em seus deslocamentos. Somos produtos de uma história ignorada dentro do contexto local em que nós nos desenvolvemos, fazemos parte de uma realidade em que a integração ocorre sob o discurso da promoção de uma igualdade que não é possível, pois é incompatível em qualquer esfera social de um país alicerçado na pluralidade, tal como é o Brasil.

### 3.2. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, CONFLITOS CONTEXTUAIS E PLURALIDADE DE SABERES NOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA ALDEIA BÁLSAMO

---

sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O processo de colonização, através da intelectualidade e religiosidade eurocêntrica, separou a existência e a essência humana da natureza, pois embebida pela ciência moderna - o cartesianismo em especial - não se alcançaria a verdade sobre os universos físicos e metafísicos se a construção de conhecimentos seguisse por aí. Essa separação alicerçou todos os aspectos da colonialidade que aflige a sociedade contemporânea: as colonialidades das esferas intelectuais, sociais, econômicas, culturais, ecológicas (SACAVINO, 2016).

O saber e o ser que se constrói a partir desses saberes precisam recuperar o pertencimento ao mundo natural. Com isso, a identificação do mundo físico e metafísico como parte de um todo complementar precisa ser apreciado de forma que os sujeitos percebam que não há uma separação de fato entre estes aspectos, o que há é um modo de ser e de conhecer que foi imposto e que serviu de justificativa para o apagamento e para a subalternização de culturas e sujeitos outros, bem como de modos outros de perceber o mundo.

Dessa forma, podemos compreender a colonialidade e a decolonialidade como conceitos que derivam da prática política das militâncias, das lutas que, mesmo que de forma imperceptível no cotidiano da prática, extrapola os conflitos que se fazem contra a ordem dominante e a matriz colonial, pois estão vinculadas à construção de formas outras de ser e de pensarem O e Com o mundo. E é nesse sentido que se dá a produção de conhecimentos diversos cujas existências são o próprio fator de desconstrução de uma modernidade intelectual alicerçada em práticas inflexíveis de produção de saberes (WALSH, 2016).

Pensar sobre isso a partir do espaço da Aldeia Bálsamo e do deslocamento constante que nós temos feito ao longo dos processos de escolarização ao qual estivemos sujeitos desde que o conceito de escola se fez presente em nosso município é abrir brechas para refletirmos sobre as questões que são englobadas pelo nosso processo de subjetivação, ou seja refletir sobre a construção da nossa identidade como sujeitos hibridizados social e culturalmente, que ao longo das nossas vidas produzimos conhecimentos tanto através desses processos escolares sistematizados dentro de padrões colonialistas quanto fora do ambiente escolar, ou seja, nas práticas cotidianas e nas convivências com nossos parentes dentro da nossa aldeia.

Investigar esses processos de subjetivação e de pluralidade de conhecimentos que vão emergir entre os estudantes atuais da minha aldeia exige que eu assuma um "modo outro" diante da decolonialidade, ou seja, da proposta de autodesconstrução e auto reconstrução. Assumir esse modo outro significa me apropriar de um direcionamento que há de me orientar no

processo de visualização a partir do mundo em que estou inserido, ou seja, desse mundo regido por sistemas sociopolíticos que seguem à risca os desdobramentos da colonialidade socialmente enraizada, e, para além dele, rumo às possibilidades de percepção dos saberes que temos construído nesse processo de deslocamento.

Essa inflexibilidade desses sistemas que aprendemos a nos submeter se mostram como impossibilitado de movimentação em qualquer direção, contudo a adoção de uma postura outra diante daquilo que observamos – a construção de conhecimentos por estudantes da minha aldeia, nesse caso - é a origem do movimento, do pensar e do refletir decolonial. É importante salientar que os alicerces desse conjunto teórico estão nas margens e nas fronteiras, nas pessoas e nos coletivos - esse segundo como meio de desafiar, interromper e transgredir matrizes do poder colonial e suas ramificações e efeitos refletidos na sociedade.

A exemplo dessa complexidade que tento desmembrar nos parágrafos acima, quando eu - um sujeito professor cujo processo de construção de conhecimentos se faz no deslocamento entre espaços que exigem negociações sócio culturais constantes, o que ocorre com os estudantes que saem da minha aldeia atualmente para ir à escola - proponho o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem que engloba aspectos como a interdisciplinaridade, uma empiria que dá aos estudantes uma autonomia de desconstrução e reconstrução de olhares a respeito da população indígena local - e até certo ponto geral - estou colocando em prática este processo de subjetivação e de conhecimentos plurais que só me foi possível construir a partir dos conflitos contextuais aos quais estive exposto.

Colocar em pauta a subjetividade, a identidade, a culturalidade, a intelectualidade de estudantes como as crianças e adolescentes da minha aldeia é desafiar-se a compreender o dinamismo sociocultural que caracteriza o nosso contexto local – especialmente -, bem como o contexto nacional, numa proposta reflexiva ousada de minha parte.

Tanto durante a roda de conversa e a produção de desenhos com as crianças do Ensino Fundamental da minha aldeia, enquanto em diálogos cotidianos que desenvolvo com os estudantes de Ensino Médio também da minha aldeia, consigo perceber a apropriação que nós conseguimos fazer do espaço escolar e dos conhecimentos que são ofertados dentro da escola.

Nossas habilidades de negociação permitem uma certa filtragem dos discursos reproduzidos através da aplicação de um currículo fechado a partir do olhar colonizador. Mas nesse ponto acredito que seja de rigor acrescentar que mesmo com a nossa experiência social

de deslocamentos e de sujeitos entrelugares e diaspóricos, fomos e/ou ainda somos sujeitos em processo de formação, abertos a atravessamentos de caráter colonialistas e subalternizantes.

Consegui perceber a presença dessa habilidade de filtragem dos discursos quando, no desenrolar da roda de conversa com as crianças da minha aldeia, os desenhos que elas e eles fizeram para mim mostram a ideia que a escola tem apresentado dos povos indígenas. Contudo, paralelo a esta reprodução de uma imagem estereotipada do sujeito indígena, as mesmas crianças, quando questiono se os desenhos correspondem à realidade que elas vivenciam como sujeitos e sujeitas indígenas, argumentam que a escola está errada e que a realidade que vivenciamos todos os dias dentro da nossa aldeia não condiz com a imagem que lhes é apresentada da sua própria cultura e da sua aldeia.

Essa interpretação e esse estabelecimento de uma comparação e compreensão da existência paralela de duas realidades e o entendimento de que existe a necessidade de circularem entre ambas e dentro de ambas, aparece de forma mais madura quando faço a entrevista com estudantes frequentes nas escolas urbanas fora da nossa aldeia. Existe a prática de uma articulação consciente entre as vivências diárias desses sujeitos dentro da aldeia e fora dela, especificamente dentro da escola localizada fora da aldeia.

Acredito que não existe momento dentro dessa pesquisa que poderia dar mais sentido a ideia expressa pela Maria Eduarda, uma das crianças que mencionou anteriormente e que participa da produção de desenhos durante a nossa roda de conversa, de *que nós somos índios, mas somos índios meio que diferentes*. Afinal somos indígenas compostos por afetamentos diversos, oriundos numa prática de negociação sociocultural enraizada no processo de colonização; um processo de colonização que nos atravessou por meio de diferentes tipos de violências, mas que não nos aceita quando assumimos esses atravessamentos como parte da nossa identidade.

E com isso retorno ao questionamento que tenho feito quanto a escola, ao projeto pedagógico em vigor, a práticas pedagógicas e ações didáticas que abordam a temática relacionada a história e cultura indígena. Será que as didáticas e metodologias têm sido apropriadas?

A cultura tal qual o conceito oriundo a partir da ideia de civilização é tida como uma contribuição dos povos social, política e culturalmente mais evoluídos para aqueles que ainda se encontram em estado pouco desenvolvido. Nesse sentido, a colonialidade seria esse elemento

misericordioso que impulsiona os povos ultrapassados em direção à civilização e ao desenvolvimento, sempre sob orientação daqueles que já passaram por esse processo e, por isso, possuem as qualidades socioculturais adequadas ao comando, ao controle - o que se dá por meio da dominação e imposição dessa mesmidade, práticas às quais a escola pode servir de eficiente instrumento.

Existe a necessidade de que o espaço que não se configura tal qual a mesmidade ocidental e moderna seja incorporado e torne-se, de alguma forma, parte dessa estrutura. Para isso, os desdobramentos que garantem essa incorporação estão ligados à colonialidade, à uma produção de conhecimento que parte do olhar do colonizador e, por isso, garante a legitimidade do conhecimento produzido a respeito do novo, do desconhecido até então.

Gravemente essa legitimidade exclui o outro, o colonizado; faz com que o olhar colonial se impregne no sujeito colonizado, dando a ele uma visão de fora de si mesmo e do seu espaço nas dimensões física, social e psicológica, garantindo que sempre prevaleça o ideal do outro e a corrosão gradual de identidades espaciais dos outros sujeitos e dos sujeitos outros.

Essa colonialidade que age como um parasita, infectando o sujeito com a visão colonial a respeito de tudo aquilo que conhece, dos seus saberes tradicionais e de si mesmo, se manifesta como a necessidade de alcançar a civilidade do colonizador. Brotam e, com o tempo, desabrocham nos sujeitos colonizados a ideia de que afastar daquilo que o liga à sua ancestralidade é aproximar-se do ideal de sujeito, de cultura e de sociedade personificados no colonizador.

Nesse ponto, nota-se a abertura para que ouçamos a voz desse outro colonizado que já não se percebe dentro da sua diferença, mas que busca exteriorizar suas semelhanças com o colonizador e a busca pela igualdade passa a seguir o discurso que a opõe à diferença, quando deveria considerá-la como a coexistência dos diferentes.

Contudo, resistimos.

Davi, meu primo de 17 anos, matriculado no 2º ano do Ensino Médio, nascido e criado na mesma aldeia que eu, escreve durante a entrevista que realizei com ele que tem conhecimento a respeito da madeira adequada para fazer vigas a serem usada em uma casa e que poderia dizer que uma chuva se aproxima pelo canto de um determinado pássaro. Contudo, a escola diz que

a meteorologia só é possível graças à equipamentos de ponta e satélites e que a engenharia só se dá com segurança a partir de cálculos complexos.

Meu pai, tios e avô são capazes de determinar o período correto de produzir milho, mandioca e abóbora de forma saudável e bom rendimento, enquanto na escola eu aprendi sobre a eficiência da agronomia a partir da manipulação genética de grãos e da química do solo como meio de maior eficiência para a produção de alimentos.

O que pretendo apontar com isso é a pluralidade dos saberes que nos é proporcionado enquanto personagens dessa mobilidade a que estamos expostos enquanto sujeitos plurais, híbridos, deslocados da possibilidade de uma unidade sociocultural. Mesmo imersos nas consequências de uma colonialidade brutal em suas violências epistêmicas, políticas, históricas e culturais, ainda nos constituímos como sujeitos de saberes plurais, negociadores epistêmicos que se produzem e são produzidos na dinâmica cultural.

Ao mesmo tempo que somos conectados ao mundo, somos conectados à coletivos e nichos menores cujos membros se interligam através do espaço global. A ideia de pertencimento ganha uma nova dimensão espaço-temporal e a unificação torna-se cada vez mais uma possibilidade imaginária. Em contrapartida, é inegável que a presença cultural de outros lugares dentro do nosso espaço impulsiona a valorização desse nosso local originário.

Reafirmar as identidades em seus níveis micro. A mesma rede de conexão que traz o externo ocidental para dentro da aldeia é utilizada para mostrar que aqui, dentro do nosso espaço social e geográfico, há uma convicção cultural que demarca nossa identidade (HALL, 1997). Observa-se isso na crescente presença de personalidades indígenas nas redes sociais e sua interação com a população global de forma virtual - uma porta que tem levado nossas vozes para além da decadente fronteira nacional (geográfica, política e cultural).

O afetamento sobre nós que ocorre diante dessa exposição ao mundo externo à aldeia, à região, ao país, há de nos atravessar de diferentes maneiras e, nesse ponto, percebo a importância em compreender, como mencionei, nossa habilidade de filtragem do discurso – seja na escola ou fora dela. Somos capazes, como indígenas do tempo presente, de nos mantermos ligados à nossas raízes ancestrais ainda que imersos em contextos de colonialidade, pois aprendemos a lutar e nossos espaços culturais, políticos e culturais, dentro dessa sociedade colonialista, tem sido cada vez mais demarcados.



#### **4. DA REALIDADE ESCOLAR DAS CRIANÇAS DA ALDEIA BÁLSAMO – ROCHEDO/MS E O AFETAMENTO DA ESCOLARIDADE SOBRE SUAS IDENTIDADES**

Visando verificar as relações sociais e intelectuais que se constroem entre estudantes – indígenas e não indígenas, docentes e espaço escolar, o capítulo que desenvolvo a seguir parte do olhar e da significação que é dada ao processo de escolarização e o impacto causado pelo currículo engessado de características colonialistas, neoliberal e euro-usa-centrado em docentes e estudantes, na pluralidade que os caracteriza e no ensino de História e Cultura Indígena.

##### **4.1. ESCOLA, PRÁTICAS ESCOLARES E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA**

No texto que um dos grupos<sup>5</sup> de estudantes das turmas de segundo ano do Ensino Médio escreveu como atividade final do projeto de aprendizagem intitulado “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS” – que descrevo anteriormente – há o seguinte parágrafo apresentando a reflexão do grupo a respeito do ensino da história e cultura indígena após a visita que realizamos à minha aldeia:

---

<sup>5</sup> As turmas 2º ano A e 2º ano B do Ensino Médio com quem o projeto de aprendizagem foi desenvolvido formam divididas em seis grupos: dois para realização de um trabalho sob minha orientação (História), dois para realização de um trabalho sob orientação da Professora Emilene (Geografia) e dois para realização de trabalho sob orientação da Professora Juliane (Química) [ver anexo VI].

A partir da nossa experiência escolar recebemos um conhecimento de que os indígenas viviam de um modo desatualizado e a exemplo disso podemos citar os desenhos apresentados para nós desde o jardim de infância - que apresenta os indígenas apenas de tanga, com arco e flechas, pinturas no rosto, vivendo em ocas, ou seja, será que os profissionais da educação realmente têm preparo suficiente para apresentar a história e cultura dos povos indígenas nas salas de aula? Além disso quando a maioria nossos professores e professoras citam o processo histórico que envolve os povos indígenas, é apenas para fazer referência ao "Dia do Índio", que, inclusive, é um nome ligado ao período de colonização e que reforça os estereótipos ainda existentes.

Foi sob o olhar desse projeto que se tornou possível observar uma dicotomia nítida entre o real e o imaginário que ronda a escola que recebe os alunos indígenas da Aldeia Bálsamo e foi a partir desta observação que minhas colegas e eu percebemos a necessidade de explorar o assunto trazendo à tona questões que permeiam as concepções dos discentes – por extensão dos docentes – a respeito dos povos, da aldeia e das culturas indígenas.

Notamos desde o início, quando a proposta foi apresentada às/aos estudantes, que emergiram questionamentos e ideias distantes da realidade vivida pelos indígenas e o ponto altamente significativo de todo o trabalho foi a interação das/dos discentes durante à visita à aldeia Bálsamo, pois foi aí que notamos a possibilidade de uma prática pedagógica e de uma educação intercultural crítica, como propõe a pesquisadora Catherine Walsh (2016; 2009).

Nesse sentido, o processo que se desenrolou a partir do desenvolvimento do projeto visou não apenas denunciar a colonialidade, mas combatê-la através da apresentação dos outros sujeitos e dos sujeitos outros, bem como das manifestações plurais que os caracterizam identitariamente, que dão significados às suas simbologias e nos munem com outras interpretações do mundo e das pessoas. São essas propostas que permitem a instituição de ideias capazes de orientar olhares e escutas que desvelam a centralidade do colonizador e a elevação de sua constituição política, cultural, religiosa ao topo de uma pirâmide hierárquica que o próprio colonizador desenha em detrimento, marginalização, silenciamento, demonização dos sujeitos outros.

Entendemos a interculturalidade crítica como esse fator ligado essencialmente aos movimentos sociais e às lutas contra a colonialidade, à subalternização, marginalização, entre diversos outros elementos sócio-históricos de apagamento do outro. Buscamos e encontramos nela uma linha de pensamento e ação que se orienta pela defesa da alteridade e garantia de uma justiça sociocultural diante do poder da ocidentalidade e da modernidade e que nos inspirou na prática desse trabalho. Assim, sendo a interculturalidade crítica caracterizada pelo movimento

que se faz de baixo para cima, que se inicia com os subalternizados e dirige-se rumo à superação de prejuízos históricos gerados pela colonização e pela colonialidade, pudemos observar o afetamento da experiência e da aprendizagem nas/nos estudantes através dos discursos e ideias que passaram a apresentar no após o desenvolvimento do projeto.

Dentro desse contexto é sempre importante levar em consideração que esses tipos de ação são desenvolvidos e acontecem de forma esporádica dentro daquilo que deveria ser e as motivações para essa eventualidade está profundamente ligada ao fato de o currículo engessado ainda ter esse poder de controle sobre a didática e as práticas pedagógicas possíveis. Sobre isso, estando dentro de uma escola pública de ensino básico consigo perceber isso claramente nos diálogos cotidianos e na forma como o corpo docente reage diante dos conteúdos pré-estabelecidos e das propostas de metodologias que são colocadas para nós.

Quando, de forma extraoficial, questionei alguns dos meus colegas docentes a respeito de como tratam e já trataram o ensino da história e cultura indígena em suas turmas de ensino fundamental e ensino médio, uma das justificativas que mais apareceu para aplicação superficial desta temática é o fato de o próprio currículo não oferecer uma orientação concisa a respeito do que deve ser ensinado. Somado a essa justificativa, outra que aparece com muita frequência no discurso nos professores e professoras é que eles mesmos não têm domínio desse conteúdo para aplicar em sala de aula. É interessante notar como esta situação acontece apesar da Lei 11.645/2008<sup>6</sup>, e como situações como esta continuam a superficializar os debates necessários à um processo escolar inclusivo de fato; como estas ideias se infiltram e reforçam a marginalização e a subalternização.

Um exemplo de desconstrução desses obstáculos curriculares e burocráticos foi a participação das professoras de Língua Portuguesa, Química e Geografia no projeto que idealizamos juntos e que eu menciono nesse texto. Já de início, a colaboração que nós conseguimos articular nas nossas práticas pedagógicas e, talvez mais difícil do que isso, a articulação que nós conseguimos fazer dentro das especificidades que o currículo direciona para nossos componentes curriculares demonstra a desconstrução do tradicionalismo que ainda é mantido com muita força dentro do ambiente escolar.

Em síntese, minhas colegas e eu buscamos pensar em uma forma de englobar as peculiaridades dos nossos respectivos componentes curriculares sem renunciar a colaboração

---

<sup>6</sup> A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

inter e pluridisciplinar proposta no projeto e que nos orientaria no desenvolvimento deste trabalho. Nossa conclusão foi a divisão das turmas em três grupos menores que, após os estudos teóricos, o primeiro ficaria sob a supervisão e orientação da Professora Emilene e dedicaria os estudos aos aspectos geográficos da minha comunidade (físico e demográfico). A Professora Juliane assumiria a supervisão e orientação do segundo grupo, que teria seus estudos direcionados pelo componente curricular Química e focariam nas questões de saneamento e do impacto de agrotóxicos recentemente utilizados na plantação de soja que tem intimidado e atingido meus parentes ao longo desse ano. Por fim, o terceiro grupo ficou sob minha supervisão e orientação para que pudesse pesquisar a história e a cultura da minha comunidade e das pessoas que a constitui. Legado à Professora Valdeir, ficou o estudo, a orientação e revisão da estrutura textual que utilizaríamos na produção da reportagem científica após a construção e análise dos dados.

Esta interdisciplinaridade que conseguimos promover com as turmas de segundo ano do ensino médio em que nós atuamos seguiu a direção do conceito da indisciplinaridade, ou seja, conseguimos que nossas metodologias deixassem a rigidez que as caracterizam tanto nos processos didáticos da educação escolar quanto na produção acadêmica de conhecimento e fizemos dela algo fluido e maleável, adaptando-as às necessidades de compreensão que surgem ao pesquisador em seu processo de pesquisa (MEYER E PARAÍSO, 2014).

Isso quer dizer que nós ultrapassamos os métodos comuns e oferecemos para esse grupo de estudantes a possibilidade de elas e eles próprios, mesmo que a partir dos conceitos teóricos que apresentamos ao nosso modo e de acordo com o olhar específico dos nossos componentes curriculares, construam um conhecimento a partir da presença dentro do espaço da aldeia, suscitando uma forma de aprender e de conhecer o *outro* e que gerou resultados muito satisfatórios. Estas descrições servem para que eu consiga fazer um paralelo com o que acontece na maioria das vezes em que a escola aborda a história e cultura indígena de maneira fragmentada e superficial.

Anteriormente, nesse texto, eu mencionei que na roda de conversa com as crianças da minha aldeia eu consegui perceber a manutenção da proposta pedagógica que apresenta o indígena ainda ligado à figura do indígena colonial e demonstrei que isso pode prejudicar o processo de subjetivação e de construção da identidade dessas crianças. Quando esse tipo de abordagem é passado para os sujeitos não indígenas o impacto que isso tem para os estudantes que são indígenas acaba se tornando mais pesado. Primeiro porque, além desse estudante indígena que frequenta a escola não indígena ter de lidar com a própria autopercepção em

comparação ao sujeito indígena que a escola apresenta, agora vai ter que lidar com a expectativa colonial que os colegas não indígenas constroem a respeito dessa sua identidade outra.

Quando os estudantes do segundo ano do ensino médio tiveram a oportunidade de participar deste projeto e, através dele, tiveram a possibilidade de estudar a história e a cultura indígena através do olhar de quatro componentes curriculares diferentes, a sua percepção mudou drasticamente e isso foi muito bem apresentado no desenvolvimento das atividades seguintes à visita das turmas à aldeia. Mais do que visualizar o que de fato é uma aldeia indígena atualmente, esses estudantes conseguiram se sensibilizar diante das lutas que são travadas constantemente pelos povos indígenas para garantir a sua existência. Além disso, através das narrativas apresentadas por anciãos da minha aldeia, tiveram a oportunidade de ouvir de sujeitos que estiveram presentes na construção do que hoje é a nossa aldeia aqui em Rochedo.

Outro aspecto positivo que emerge desse tipo de atividade ligada à decolonialidade são práticas pedagógicas que se abrem à possibilidade de tirar um peso muito grande posto aos estudantes indígenas que estudam nas escolas não-indígenas. Isso quer dizer que esses estudantes conseguem se sentirem mais confiantes em assumir a sua identidade indígena ao perceber que não correrão o risco de que a não correspondência à expectativa colonial do que é ser indígena e do que é a aldeia diminua a importância da sua indianidade.

Nesse ponto, minha preocupação como Professor da Área das Ciências Humanas e ex-aluno do contexto que apresento acima foi não repetir os equívocos que meus professores cometeram para comigo e meus colegas em relação às abordagens e apresentações relacionadas às diferentes culturas que compõe nosso âmbito nacional, regional e, enfaticamente, local, especialmente a indígena. Desenvolver um trabalho pautado nesse objetivo foi - e continua sendo - me propor a buscar informação e compreensão, pesquisar e me aprofundar nas realidades contemporâneas dos povos indígenas para que sejam feitos contrapontos e esclarecimentos acerca da realidade dos meus parentes em diferentes esferas da estrutura social e, mais que isso, não reforçar os estereótipos.

É um trabalho de desconstrução das ideias pré-concebidas. Com isso em mente, procuro desenvolver aulas e atividades que contribuam para um olhar alternativo das/dos estudantes a respeito dos povos originários, levando-os a uma reflexão acerca das condições de marginalização e exclusão às que as ideias incoerentes podem submeter os povos indígenas, bem como outros grupos minoritários que seguem pelo mesmo processo de busca pelo reconhecimento de suas identidades, culturas, sexualidades, gêneros, etnicidades.

É importante salientar, no contexto dessas reflexões, que escola tem assumido um papel de instrumento que visa a formação de sujeitos tão limitados pela busca por um sucesso individual e financeiro que não possibilita aos estudantes perceber o processo de moldagem sistemática que demarca sua posição social, econômica, política e cultural na cartografia de uma sociedade que não aceita a existência do outro tal como este outro se apresenta.

A escola não tem ouvido e não tem visto as identidades plurais que circulam em seu espaço, ainda usa um cabresto colonial travestido na ideia de igualdade. Para a escola, diferenciar o diferente pode significar privilegiar ou excluir, como uma dicotomia que precisa ser evitada a todo custo, mas que edifica um discurso sobre o argumento meritocrata de valorização do bom aluno, que na competição nivelada do ambiente escolar se destaca entre seus iguais.

É possível dizer que há um jogo de poder historicamente construído e que tem como um de seus efeitos a constituição de um invólucro em torno do centro social, uma camada que purifica ou exige a purificação dos sujeitos outros para que possam estar cada vez mais próximo à participação nesse grupo referência da colonialidade. Permitir-se ser colonizado, no contexto contemporâneo, adaptar-se aos espaços dos sujeitos padrões, despir-se de sua identidade original para assumir uma nova.

Há um jogo de poder que faz o subalterno perceber-se como subalterno, mas não para que este se posicione diante da colonialidade que o subalterniza com a intenção de desconstruí-la, mas para que este entenda que não será incluso nas esferas cartográficas centrais se não abandonar seu indigenismo, sua negritude, sua sexualidade fluida. Adentrar o invólucro do centro cartográfico da sociedade colonial exige uma forma de alienação identitária.

Colocar essa diferença em debate dentro do ambiente da escola, tanto em sala de aula com as/os estudantes como na sala dos professores entre colegas e em formações continuadas, é de uma importância muito grande para que a gente comece a trabalhar o solo onde seja possível cultivar a prática pedagógica da interculturalidade crítica e, dessa forma, poderíamos promover deslocamentos e traduções, elementos de grande importância para que aprendamos e compreendamos os sujeitos outros dentro do seu hibridismo e do *vai e vem* que boa parte do corpo docente faz no seu processo de construção identitária.

Cabe apresentar, nesse ponto, que historicamente exige-se uma atenção aos processos de complexificação desses sujeitos que são originais de contextos de mestiçagem, hibridização, miscigenação e que estão para além do mix genético e da miscigenação, pois alcançam uma

composição cultural que faz aparecer a possibilidade de uma sociedade que já não se reconhece "pura" e, a partir daí, desenvolve critérios e instrumentos alicerçadores de um jogo de poder em que os que são o "outro" - que não são pretos, brancos e nem índios suficientes para se encaixarem nesses respectivos grupos – assumam suas identidades fragmentadas, porém completas.

Nesse sentido, promover o olhar e a escuta sensível, mediar o questionamento do colonialismo e orientar a construção de conhecimentos através das fissuras, visando a margem, a periferia, as fronteiras, lugares outros e outros lugares. Através do projeto que desenvolvemos pudemos oferecer aos estudantes do segundo ano em que atuamos uma perspectiva outra, através da qual puderam visualizar as pluralidades do seu próprio meio social e perceber que existe uma força poderosa capaz de omitir isso e dar-lhes uma sombra da realidade para assumirem como verdade.

Como docentes, experimentamos uma possibilidade de prática pedagógica que nós quatro apenas vislumbramos de longe na maior parte de nossas carreiras, limitados pelo sistema que agora percebemos ser passível de brechas e fissuras que nos permitem crescer como flores que irrompem das rachaduras no concreto de uma calçada. Que possamos, a partir dessa experiência, contribuir para que mais flores consigam superar as limitações que nos são impostas e, dessa forma, também possam florescer apesar das adversidades.

#### 4.2. O OLHAR DOCENTE SOBRE A PLURICULTURALIDADE E A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM SALA DE AULA

É diante dos desafios em lidar com as diferenças culturais que professores e professoras se veem, em muitos casos, acuados. Nesse sentido, para lidar com o pluralismo presente na realidade cotidiana da qual fazemos parte, antes é necessário reconhecê-la e nos permitir ser atravessados por estas diferenças que compõe as dimensões do nosso ambiente social, nesse caso, o ambiente escolar. Com um pouco mais de especificidade o ambiente da escola pública, que tem por alicerce abrir-se a todas as pessoas que a ela tiver direito e que a ela recorrer.

Assumindo um posicionamento de dentro desse ambiente, de dentro da escola arquitetada em alicerces ocidentais e em propostas ocidentalizadoras, o período como parte do

corpo discente das escolas públicas de Rochedo/MS me permite destacar a pluralidade de sujeitos que aí convivem e o exclusivismo de temas e conteúdos orientados por ideais modernos e eurocentrados a que esses sujeitos em formação são expostos, dando origem a sujeitos formados num espectro de ignorância a respeito do outro e da pluralidade que os cerca dentro dos espaços em que circulam, especialmente a própria escola.

Poderia ser discutido, nesse sentido, a incorporação legislativa que têm viabilizado aberturas para a introdução de conteúdos voltados para a temática indígena, potencializando as possibilidades de discussões que versem sobre a ideia de pluralidade e direcionando provocações que possam contribuir para a compreensão mais aprofundada das culturas indígenas por alunos que olham de fora esse universo ao qual são alheios em boa parte de suas vidas. No entanto, considero necessário destacar que o trabalho de professores e professoras precisam de alicerces didáticos e pedagógicos que os permitam oferecer esse tipo de discussão de forma coerente e comprometida com o processo de descolonização do currículo, pois observei e tenho observado em meu contexto rochedense de trabalho escolar que ainda há desfalques preocupantes na efetivação de uma legislação tão importante que prevê o desenvolvimento de diálogos e debates em torno de tais temáticas.

Para a construção desse tópico, busquei na entrevista pré-estruturada o primeiro meio possível para a tentativa de compreender os elementos que ainda têm impedido o corpo docente da minha escola em trabalhar a história e cultura indígena de forma que contribua para reflexões e pensamento crítico das/dos estudantes em relação aos processos históricos que marcam as questões sociais características das lutas dos povos indígenas do Brasil e, com ênfase, do Mato Grosso do Sul – especialmente da minha aldeia, aqui em Rochedo/MS.

Poucos foram os feedbacks que alcancei com este método, pois a grande maioria dos professores e professoras que acionei para a construção dos dados não se consideraram aptos a falar sobre o tema, mesmo que a respeito das dificuldades que os levam a acreditar na sua inaptidão em lecionar sobre a temática em questão. A partir daí, embora tenha conseguido alguma contribuição, mudei minha tática e segui a construção dos dados para a escrita desse tópico a partir da observação.

Contudo, foi justamente essa autopercepção como impossibilitados e impossibilitadas de abordar a temática da história e cultura indígena em suas aulas que professores e professoras me fornecem aberturas para refletir a respeito da importância do ensino coerente desta temática - tanto para os estudantes indígenas quanto para os estudantes não indígenas - e a importância



de se refletir a respeito da tentativa marcada pela incoerência em abordar este aspecto em sala de aula. Afinal, nesse autorreconhecimento como incapacitados para o tratamento da temática de história e cultura indígena, a fragilização do saber docente a respeito dos processos históricos, sociais e culturais dos povos indígenas marca esses sujeitos para além da sua prática pedagógica e alcança o nível pessoal, afetando a produção de opiniões e de perspectivas que têm orientado suas percepções ao longo de suas vidas. Isso é preocupante.

Como já mencionei ao longo desse texto, minha aldeia tem aproximadamente 100 anos de existência dentro do município de Rochedo, e o problema, tanto pedagógico como social, relacionado à abordagem dos professores sobre a história e cultura indígena começa justamente em não saber da nossa existência dentro deste espaço em que elas e eles próprios estão inseridos há muitos anos. Aqui cabe esclarecer que o nosso corpo docente é composto em sua grande maioria por pessoas que são originários do nosso município ou que estão morando aqui há muito tempo e é esse o ponto de impacto quando, em nossas conversas, revelam que pouco ou nada sabem a respeito da minha comunidade.

Outro ponto importante de ser levado em consideração enquanto apresento a abordagem (ou a ausência de abordagem) que as professoras e os professores locais têm a respeito da história e cultura indígena em sala de aula é o fato de que a maioria dos que estão atuando na escola que frequentamos são resultados de processos de formação do magistério e que se adaptaram aos novos sistemas didáticos a partir de uma formação posterior em algum curso de licenciatura - especialmente pedagogia.

Nesse sentido, a colonialidade se faz muito presente na prática docente local. Existe uma constante reprodução de modos tradicionalistas de abordar a questão indígena, no qual há um limite que restringe o ensino a respeito das nossas existências e das nossas resistências a um espaço de cinco dias (uma ou duas aulas de cinquenta minutos cada, a depender da disciplina e da etapa de ensino) no qual a prática do/da professor/a se limita à (re)apresentar a imagem estereotipada dos sujeitos indígenas, minimizando nossas culturas e omitindo nossas lutas sociais e políticas na contemporaneidade nacional, regional e local; ignorando nossa presença no município e dentro do próprio ambiente escolar; subalternizando-nos através da reprodução de uma imagem retrógrada e preconceituosa.

Esta característica do corpo docente das escolas que nós, estudantes da Aldeia Bálamo, temos frequentado é um elemento importante do meu processo de reflexão a respeito de como a abordagem didática dos meus colegas ao tratarem de um tema tão relevante para o município

- considerando que nossa aldeia faz parte desse espaço social, político e cultural -, pois me permite perceber essa formação fortemente enraizada nos aspectos da modernidade, ainda muito ligada a um cartesianismo e a um positivismo que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem o engessamento característico dos documentos oficiais que orientam a educação escolar.

Com isso, é possível trazer para a discussão algumas análises a partir de observações e estudos realizados sobre as próprias políticas públicas que organizam a educação. Tratar a educação como uma política social é necessário, pois é nesse nicho dos estudos políticos que ela se encaixa; exige, para interpretá-la coerentemente, que levemos em consideração o contexto em que é elaborada. Nesse sentido, é possível pensar a elaboração dos documentos orientadores da escola, mais especificamente o Projeto Pedagógico, pois seria de grande valia para a efetivação da filosofia de *formação de sujeitos cidadãos e éticos* que as escolas locais ostentam em teoria, se estas instituições olhassem de fato para seu público pluriétnico (AZEVEDO, 2004).

Nesse sentido, é importante realçar que interculturalidade não-crítica é o alicerce destas políticas públicas educacionais que tem orientado a educação. Isso significa que o processo de escolarização que discursa sobre pluralidade cultural e respeito ao outro e suas existências próprias, na prática exige, cobra, direciona e incentiva uma educação que siga a linha do saber sistematizado como verdadeiro e universal, relegando as tradições e os saberes outros à categoria de não-conhecimento (SACAVINO, 2020)

A incoerência dos conhecimentos dos nossos estudantes a respeito dos povos indígenas, suas histórias e suas culturas é resultado desses processos que, acima de tudo, caracterizam os discursos e as ideias que alicerçam os conhecimentos do corpo docente. Parte da problemática que trago nesta pesquisa está associada, justamente, ao fato de que esse conhecimento docente ainda está consideravelmente distante de uma educação que realmente abranja a pluralidade de culturas e de sujeitos que o próprio projeto pedagógico considera importante no processo de formação delegado à nossa escola.

Nas conversas informais que eu tive com minhas/meus colegas apareceu, muitas vezes e com diferentes professores(as), a ideia de que eles e elas não têm domínio a respeito da temática da história e cultura indígena, portanto evitam trabalhar com a incorporação deste tema em suas aulas. Nesse ponto alguns elementos são importantes de serem levados em consideração. Primeiro: eu faço parte do grupo de professores que está colaborando com o

desenvolvimento desta pesquisa e a partir disso posso afirmar que nos últimos seis anos, pelo menos, não houve um momento de formação continuada ou de debate dentro da escola que pudesse instrumentalizar o corpo docente para lidar com essa temática e incorporar às especificidades dos seus componentes curriculares.

Ao mesmo tempo, um segundo elemento a ser destacado é a ausência de abertura dos próprios professores em promover articulações interdisciplinares e pluridisciplinares que viabilizem a transversalidade do tema História e Cultura Indígena, ou seja, existe uma dificuldade muito grande por parte do corpo docente em dialogar e promover diálogos a partir de seus componentes curriculares com aspectos relacionados à alteridade dos sujeitos e coletivos diferentes. A fixação que lhes é proposta a respeito do cumprimento assíduo de um currículo engessado e ainda fortemente ligado à colonialidade inviabiliza a possibilidade de atravessamento sociocultural das diferenças que compõe nossa realidade em si mesmos.

Como terceiro aspecto, aponto elementos característicos de práticas pedagógicas que promovem a manutenção dessas didáticas ocidentalistas, pois isso tudo é enfaticamente refletido nas práticas pedagógicas relacionadas a marcações pontuais do calendário ocidental que nós seguimos. Os elementos culturais dos povos indígenas aparecem de forma esporádica na prática pedagógica local simplesmente para lembrar e rememorar aspectos que são maçantes e repetitivos, que são apresentados a todas as turmas desde os anos iniciais do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio: a síntese de uma história e cultura indígena resumido a partir da ótica do colonizador, estereotipando, vitimizando, subalternizando esses grupos socioculturais que possuem raízes profundas na formação nacional.

Veja bem, não é minha intenção justificar o caminho que os /minhas meus colegas têm tomado em relação a este tema, mas considero profundamente impactante a ausência desses debates e dessas formações para que haja uma efetivação da lei 11.645 de 2008, por exemplo, que determina o seguinte:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008)

Pode se pensar, com isso, a respeito da incorporação da temática História e cultura Indígena aos conteúdos programáticos do currículo. Trago a ideia de incorporação para que não nos atenhamos à concepção de que essa temática deva ser trabalhada de forma isolada e a parte de todo o restante dos conteúdos, especialmente porque a história e a cultura indígena estão intimamente atreladas à história e cultura brasileira.

Enfatizo, aqui, que a lei escrita não se cumpre por si só. Se não houver o desenvolvimento e a articulação entre os setores administrativos da escola e o corpo docente para que discussões a respeito desse tema passem a fazer parte do trabalho pedagógico, a lei torna-se apenas um parágrafo escrito num pedaço de papel solto no espaço político do sistema educacional; soprado aleatoriamente para qualquer direção pelo vento da burocracia seguida meramente por obrigação dentro do espaço escolar. A partir disso, é necessário reafirmar que, para que exista um processo coerente de incorporação dessa temática a conteúdos perpassados ao longo do ano letivo das diferentes turmas, é necessário que as/os docentes tenham ciência e disposição para pesquisar, reconhecer e compreender seus contemporâneos indígenas.

A superficialidade dos conhecimentos que o corpo docente da escola onde trabalho demonstrou a respeito da história e da cultura dos povos indígenas como um todo, mas especialmente do povo indígena Terena da Aldeia Bálamo - que está em seu município há aproximadamente cem anos - é demasiada e marcada especialmente pela gama de estereótipos que vem sendo reforçado constantemente pela sociedade ocidental. Trata-se do mesmo processo que aliena estudantes sobre as lutas sociais e políticas dos povos indígenas contemporâneos e que é mediado pelas vozes desse professorado.

Isso se destaca quando, no desenvolvimento do projeto que minhas colegas Emilene, Juliane, Valdeir e eu aplicamos em nossas turmas de segundo ano do ensino médio de forma interdisciplinar - e que descrevi em tópicos anteriores - as professoras escrevem relatos nos quais apresentam, inicialmente, a mesma percepção que as/os estudantes têm sobre a aldeia e sobre a população indígena que, a maioria, tinha acabado de descobrir que existia no nosso município. Vejamos:

data ..... / ..... / .....

S T Q Q S S D

Questões. O que eu espero da aula a campo na Aldeia Balsamo.

Apenas de já residir no município de Rochedo a quase trinta anos, por incrível que pareça, nunca visitei a Aldeia Balsamo.

Tenho contato com os alunos que residem lá então acredito que encontrarei um povo bem aulturado a nossa realidade, bem distante da cultura original.

Acredito encontrar um lugar com muita cultura de subsistência, cada casa com várias plantações (mandioca, milho, verduras)

Eu acho que vai ser um lugar onde vou comer muita fruta e algum produto derivado da mandioca. (vários case de gado aí)

Figura 8 - Texto escrito pela Professora Emilene, Geografia, a respeito de suas expectativas sobre o que encontraria na aula à campo que realizamos à Aldeia Balsamo - Rochedo/MS.

Cresci em uma comunidade onde a população indígena sempre se fez presente através de moradores que possuem tal descendência mas residem na cidade, mesmo que em pouca quantidade pra mim sempre tiveram um papel social importante, pois vivemos em um mundo de estereótipos que cresci vendo a imagem do indígena sendo representada nas figuras para colorir, filmes e desenhos de forma pejorativa, onde em alguns momentos os mesmos eram retratados até mesmo como preguiçosos, violentos.

Mesmo ao saber que as comunidades indígenas em sua grande maioria não são mais as mesmas que vemos nas representações históricas confesso que quando imaginava uma aldeia vinha em minha memória um ambiente onde a população usa trajes de palha, pinturas corporais, adornos de sementes, populares residindo em ocas, dormindo em redes e também como uma comunidade que não tem acesso a internet, celular, computadores e até mesmo as roupas que utilizamos na cidade.

*Figura 9 - Texto escrito pela Professora Juliane, Química, a respeito da aula à campo que realizamos à Aldeia Bálsamo - Rochedo/MS.*

As ideias que emergem nos discursos, sejam eles orientados pela entrevista pré-estruturada que eu apresentei ou simplesmente pelo desenrolar de uma conversa informal, são profundamente ligadas ao alicerce ocidental e colonialista a partir do qual o currículo é estruturado e a partir do qual as práticas pedagógicas são orientadas.

É esse contexto social, político, pedagógico, cultural que marca o espaço onde estudantes indígenas da Aldeia Bálsamo - de diferentes etapas do ensino básico - se constituem como sujeitos. O professor e a professora, vistos como sujeitos de autoridade epistêmica, ainda está muito conectado a ideias e ideais que, além de não caber dentro da nossa realidade pluri-cultural, ainda são mantidas especialmente pela ausência de um trabalho que viabilize e que dê importância aos aspectos já abordados em leis, mas que infelizmente não tem recebido a devida atenção e o necessário tratamento para oferecer ao corpo de estudantes conhecimentos, compreensões e aprofundamentos que os oriente não apenas para o reconhecimento do outro

como Sujeito Outro, mas para que se perceba como sujeito outro dentro dos ambientes sociais e culturais dos quais faz parte.

O discurso predominante que atravessa o corpo docente da nossa escola é potencializado pela falta de formação e informação coerentes à história e à realidade das populações indígenas, viabilizando a derivação de falas a partir de uma perspectiva colonialista que ignora a influência e o papel do colonizador na nossa realidade sociocultural e política. Esse tipo de atravessamento da colonialidade e dos discursos subalternizantes aparecem com muita ênfase na fala dos demais professores e professoras da escola e, embora estejam presentes no relato das professoras Juliane e Emilene, talvez a participação de ambas no planejamento e diálogos que antecedem a aplicação do projeto “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS” tenha feito efeito em suas perspectivas e proporcionado olhares outros a respeito das questões indígenas mesmo antes da visita à minha aldeia. E isso, por si só, já é algo considerável.

Partindo disso tudo, é absolutamente importante que, por um lado, a escola das redes municipal e estadual do nosso município se atente para a nossa presença e nos reconheçam como parte dos seus contextos, visando promover não apenas o reconhecimento da diversidade que compõem o ambiente local, mas para que se construa um espaço onde tenhamos possibilidade de nos identificar como indígenas sem receios de lidar com recepções negativas dos que compõem nossa realidade, beneficiando, também, a formação de sujeitos não indígenas conscientes da pluralidade local e capazes de reconhecer a diferença como identidade do outro. E não há possibilidades de mudanças efetivas sem que haja uma devida preparação do professorado local.

É na prática transgressora do currículo, das didáticas e práticas pedagógicas que encontramos e alargamos as fissuras/brechas/gretas que tem o poder de nos direcionar para a construção de um processo escolar que fuja à padronização de sujeitos que ou ignoram as diferenças que marcam nossa sociedade ou que as violentam de várias formas por não submeterem à uma mesmidade que anula as identidades e repudia os que se afirmam como sujeitos outros, de culturas outras.

Nesse sentido, destaco, mais uma vez, o olhar que minhas colegas Emilene e Juliane lançam sobre a aldeia e os sujeitos indígenas, agora a partir da visita à aldeia:

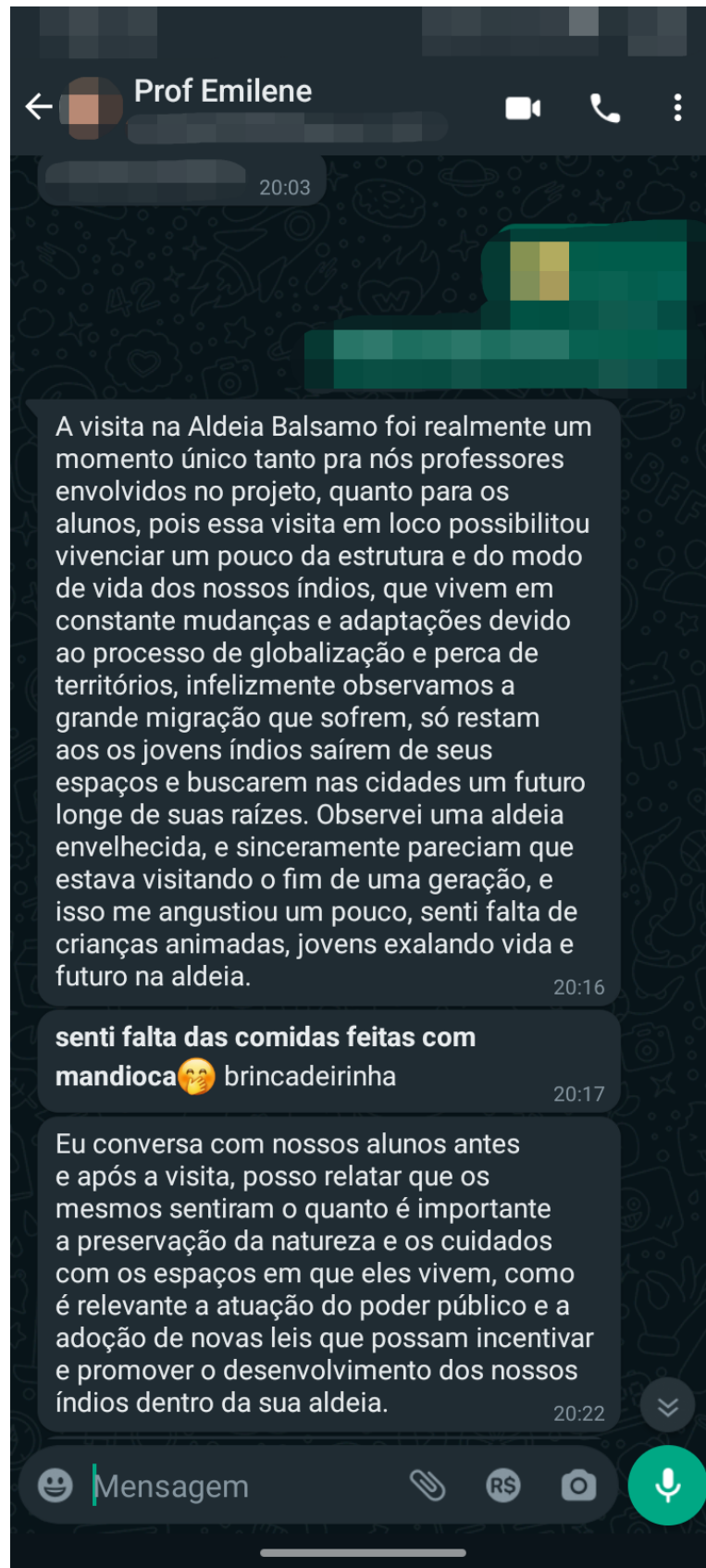


Figura 10 - Texto escrito pela Professora Emilene, Geografia, a respeito de sua experiência a partir da aula à campo que realizamos à Aldeia Bálsamo - Rochedo/MS.



Visitar uma comunidade indígena pela primeira vez aos 25 anos foi algo muito interessante e desejado por mim, pois além de possibilitar que eu pudesse desconstruir os estereótipos que eu tinha adquirido ao longo da vida também me oportunizou ver a interferência que um município tão pequeno como Rochedo teve na comunidade, chegando ao ponto de praticamente destruir a aldeia, reduzindo drasticamente a população e tornando a vida dos locais inviável sem condições de produzir.

Através desta breve visita pude ver que os danos causados a eles vão muito além do físico estrutural que abrange a perda de território tornando inviável que a população tenha plantações e criações de animais, e como consequência disso a população precisa buscar oportunidades fora da comunidade e trabalhar fora, assim como estudar fora e em boa parte se mudar da comunidade, perdendo o contato com a família e cultura, pois se tornou um ambiente que não oportuniza a construção de uma família ou futuro sem que haja a dependência de adquirir renda externamente;

*Figura 11 - Texto escrito pela Professora Juliane, Química, a respeito de sua experiência a partir da aula à campo que realizamos à Aldeia Bálsamo - Rochedo/MS.*

A descolonização do currículo, das didáticas, das práticas pedagógicas. O enfrentamento da inflexibilidade curricular e do sistema predominante no espaço escolar e da burocracia que, para além de nos limitar, é a base do sufocamento de uma pluralidade que é subalternizada e excludente. Os meios para a desconstrução de ideias e discursos ainda fortemente afetados pela modernidade e pela colonialidade estão nas brechas que se fazem presentes nos sistemas e nas concepções pré-estabelecidas de conhecimentos considerados dignos de serem transmitidos ou não.

É preciso que nos atentemos, tanto como sujeitos particulares como sujeitos professores, que estamos imersos em universos que se atravessam e se reconstróem no processo de escolarização. Mais que isso, temos de nos atentar ao nosso papel no sufocamento desses universos e ao nosso desempenho no apagamento das identidades, transformando a escola e o processo de ensino e aprendizagem em espaços de padronização e rejeição da diferença como aspecto e espaço para debates, aprendizados e acolhimento dos sujeitos outros.

#### 4.3. O OLHAR DOS ESTUDANTES DA ALDEIA BÁLSAMO – ROCHEDO/MS SOBRE OS PROCESSOS ESCOLARES EM QUE ESTÃO INSERIDOS

Não temos uma escola indígena dentro da nossa aldeia.

Desde que nossos parentes da Aldeia Bálsamo, aqui em Rochedo/MS começaram a frequentar a escola, por volta da década de 1980, as estudantes da nossa aldeia deslocam-se até a unidade de ensino que frequentaram e/ou frequentam. Essas unidades de ensino jamais estiveram dentro da nossa aldeia.

Na década de 1980, quando meu pai e os parentes em idade escolar naquela época passaram pelo processo de escolarização (que para muitos terminou na quarta série, atual quinto ano) havia o que foi chamado de salas de aula rural. Essa estrutura introduzida em nosso município naquele período era caracterizada por ser composta por turmas mistas que se distribuía em duas ou três salas mantidas pela prefeitura nas nove regiões rurais que compõem o município de Rochedo.

No caso dos estudantes da nossa aldeia daquela época, os que estavam unidade escolar saíam da nossa aldeia pouco antes de amanhecer e caminhavam até a sala de aula rural que ficava na região em que sempre estivemos: Região da Baeta. Nestas salas de aula mistas os estudantes interagiam com outras crianças e adolescentes não indígenas que moravam dentro da nossa região, filhos de fazendeiros e filhos dos trabalhadores que atuavam dentro dessas fazendas.

A segunda etapa do processo de escolarização das pessoas da nossa aldeia acontece dentro da área urbana do nosso município. Acontece que as salas de aulas rurais foram extintas a partir da criação da Escola Municipal de Rochedo “Pólo do Saber”. Agora as crianças em

idade escolar eram transportadas de suas residências até a zona urbana onde passavam o dia na mencionada escola. Cabe ressaltar que esta escola municipal sempre ofereceu exclusivamente os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, deixando a cargo da escola estadual da nossa cidade (Escola Estadual José Alves ribeiro) a etapa do Ensino Médio.

Atualmente ainda frequentamos essas escolas. As/Os atuais estudantes da nossa aldeia ainda acordam antes do dia nascer para tomar o transporte e deslocarem-se até a zona urbana, onde frequentam as aulas nas turmas que correspondem ao seu respectivo ano e etapa de escolaridade. No período em que realizo essa pesquisa contabilizei cinco crianças em idade escolar frequentando a Escola Municipal de Rochedo “Pólo do Saber” e dois estudantes frequentando a Escola Estadual José Alves Ribeiro.

Com isso, durante os anos escolares eu, assim como a grande maioria das pessoas expostas à uma cultura brasileira ocidentalizada com base no euro-usa-centrismo, desenvolvi/absorvi/memorizei ideais e meios de alcançar o conhecimento, práticas que limitaram meu olhar em relação aos processos de constituição e de assimilação de significados outros que poderiam ser associados aos temas que professores e professoras tiveram o objetivo de ensinar. Ou seja, limitei-me ou fui limitado por um cartesianismo que determina o certo e o errado, ignorando possibilidades outras de saber e compreender.

Isso corresponde aos princípios modernos, positivistas, cartesianos e colonialistas que a escola ainda carrega em seu cerne e que são justificados em muitas propostas pedagógicas a partir da ideia de formação de estudantes para o mundo do trabalho e preparação para vestibulares e para o Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), acarretando numa marginalização da formação integral do sujeito (e do) cidadão, que, ironicamente, também é uma ideia defendida nos Projetos Político Pedagógicos.

Dentro da minha aldeia a escola é vista a partir dessa lente ocidental de que o ambiente escolar e o processo de escolarização é o único meio que proporciona uma formação ideal para a melhoria da qualidade de vida que temos enquanto estamos dentro da aldeia. Daí desponta dois elementos que acredito serem essenciais para que se possa compreender essa visão que estudantes da minha aldeia constituem a respeito da escolaridade: o primeiro está relacionado a condição de vida em que estamos inseridos, ou seja, considera-se aí a pressão espacial que os ruralistas que nos cercam fazem sobre a nossa pequena aldeia, que não permite nem mesmo o cultivo suficiente para nosso sustento.

O segundo ponto que acredito merecer destaque está relacionado a visão ocidental que foi posta para nós a respeito da instituição Escola. Trata-se de um olhar baseado na ideia de que é através da escola que se adquire um conhecimento “correto”, de que é através da escola que seremos formados como pessoas dignas de uma vida de qualidade. Essa perspectiva cria uma aura de poder que atribui aos saberes produzidos e transmitidos dentro do ambiente escolar o controle sobre nossos futuros.

É nessa direção que pretendo visualizar a escola e o processo de escolarização através do olhar e do escutar dos estudantes da minha aldeia. Acredito que perceber a compreensão que eles e elas têm da estrutura da escola e identificar o que acreditam que a escola poderia ser viabilizará uma perspectiva outra sobre metodologias, didáticas, ações e práticas pedagógicas. Quem sabe até um incentivo para que os professores e professoras da escola que frequentamos se abram para esse olhar outro sobre o corpo discente com o qual interagimos através da escola.

Para isso, dialoguei com os dois estudantes do Ensino Médio da escola estadual onde atuo e com um estudante do Ensino Fundamental de uma das escolas municipais na busca por compreender suas percepções em relação aos processos de subjetivação, conflitos contextuais e sua pluralidade de saberes, bem como o olhar que lançam sobre os processos escolares em que estão inseridos. Participaram deste momento três estudantes: Davi, 17 anos – 2º ano do Ensino Médio; Gabriel, 17 anos – 3º ano do Ensino Médio; Gustavo Henrique, 14 anos<sup>7</sup> – 7º ano do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento dessa metodologia deu-se a partir de uma entrevista pré-estruturada. Esta, por sua vez, resultou numa produção de texto orientada por questões que estabeleci com a intenção fazer emergir, a partir da reflexão dos garotos, algumas informações necessárias à produção de dados relacionados aos conhecimentos construídos pelos estudantes durante o processo de escolarização, bem como o olhar que lançam sobre a escola, professores e demais elementos que compõe o ambiente escolar.

Os estudantes que participaram desta etapa da pesquisa e colaboraram para a minha construção de dados possuem uma característica em comum, além do pertencimento a nossa aldeia e a identidade indígena que possuem, que seria a passagem de todos os três por duas escolas diferentes: Davi e Gabriel estudaram em uma das escolas municipais daqui de Rochedo

---

<sup>7</sup> Embora não haja citações e referências diretas ao estudante Gustavo Henrique, suas contribuições atravessam todo o texto desta seção, especialmente quando discorro críticas a maneira como o sistema educacional tem afastado os estudantes da escola.

e na escola estadual, também em nosso município. Gustavo, o terceiro estudante que participou deste momento, passou por uma escola municipal do município de Campo Grande antes de ser matriculado, recentemente, na mesma escola municipal frequentada por Davi e Gabriel.

Os três estudantes caracterizam a escola, o ambiente escolar e o processo de escolarização como fator essencial para a garantia de um futuro com melhor qualidade de vida, aprimoramento intelectual e desenvolvimento social. Em suma, compreendem a aprendizagem escolar como um fator de relevância maior. Estes elementos podem ser associados especialmente aos discursos que são passados dos pais para os filhos dentro da própria aldeia, e que são reforçados pela escola na pessoa dos professores e das professoras, bem como na figura de outros sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Posso dizer que eu mesmo fui incentivado a valorizar a escola como um meio de garantia de um bom futuro a partir das ideias que meus pais e demais parentes apresentavam a respeito do processo de aprendizagem formal. Eram sempre discursos que embasados na justificativa de que era a partir da escola que eu poderia alcançar a academia e ingressar numa faculdade e que o ensino superior seria a porta de entrada para uma vida menos difícil social e financeiramente, ao mesmo tempo que também era uma porta de saída do modo de vida subalterno, excluído, marginalizado, desfavorecido em que as pessoas da nossa aldeia se encontravam e que, apesar de estar em condições menos ruim, ainda se encontram.

Esse incentivo das pessoas mais velhas para que valorizemos a escola aparece com bastante ênfase em um trecho escrito pelo estudante Davi, quando ele expõe: “O estudo é bom porque muitas pessoas, os antigos ainda mais, falam que é importante o estudo e que vai ajudar bastante nós no futuro, assim para mim tornou-se uma coisa importante”. Seguindo a mesma proposta de reflexão, o estudante Gabriel escreve o seguinte: “Todas as escolas são muito importantes para o desenvolvimento das pessoas, onde se aprende principalmente a se socializar e evoluir seus conhecimentos para um futuro mais promissor”.

A partir das ideias expostas pelos dois estudantes mencionados é possível perceber que a escola é tida como um espaço que se caracteriza pela possibilidade de superação de uma condição socioeconômica promovida pelo sistema vigente, no qual as pessoas que se sobressaem são aquelas que alcançam níveis mais elevados de escolaridade - não necessariamente de aprofundamento intelectual e de conhecimento, mas de escolaridade.

Compreendo que isso significa que mesmo estudantes de níveis básicos de educação, quando percebendo a sua localização dentro de uma cartografia social que se divide, como propõe Skliar (2003), em um centro onde se produz aquilo que é padronizado para a sociedade e que é exigido de todos que a compõem e numa margem, numa periferia em que se encontram todos aqueles que não se identificam ou não são identificados como um sujeito cultural, econômico e fenotipicamente padronizado de acordo com as exigências etnocêntricas e preconceituosas da colonialidade e do colonialismo.

Paralelo a isso considero extremamente relevante destacar que dentro da própria escola é muito comum ouvir estudantes de várias turmas, de diversas idades e de origens diferentes que é exatamente assim que eles percebem o ambiente escolar: como uma passagem necessária onde se exige apenas que estejam presentes e de onde só precisam assimilar o mínimo possível. Veja bem, o mínimo ao qual me refiro nesse contexto não é o mínimo que podemos encontrar nas propostas de ações, leis e normativas educacionais - como as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo - e sim um mínimo estipulado pelo próprio corpo discente que abertamente, discursam sobre a escola, na figura do pessoal administrativo, não permitir que os professores e as professoras retenham/reprovem qualquer estudante.

O contexto social em que nos desenvolvemos dentro de aspectos nacionais, regionais e locais faz com que sujeitos mal-informados compreendam o processo de aprendizagem como um fator de ascensão econômica e social, o que os leva a ter uma ideia distorcida do que é a escola e o ambiente escolar. E este é um problema profundamente ampliado e generalizado pelas vias metodológicas e pedagógica adotadas pelo sistema educacional vigente, no qual - volto a repetir - predomina o que a pesquisadora Catherine Walsh (2009, p.21) caracteriza como Interculturalidade Funcional:

a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural - que mantêm a desigualdade [...] O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais [...]

A escola reflete isso. Reflete o interculturalismo funcional. Especialmente quando os projetos pedagógicos, os discursos entoados durante a jornada pedagógica que antecede o início do ano letivo e a exigência meramente burocrática para contemplar a diferença e a pluralidade nos planejamentos de aula são apenas palavras escritas ou proferidas sem efeito

prático e efetivo. Nesse ponto, faço saber que nós, que saímos da aldeia e vamos ao encontro dessa cultura ocidental euro-usa-centrada, que negociamos nossas identidades, criamos espaços outros e nos hibridizamos na convivência com o não-índio, nós sabemos dos nossos lugares nesse jogo de poder, nessa colonialidade política, epistêmica, histórica, cultural e que nossa luta é baseada nas adequações necessárias à nossa presença, pois somos o Outro.

Saliento então, como analisa Skliar (2009), que o outro não é autodeclarante, não se auto identifica, não tem oportunidade e nem permissão para ele próprio se mostrar tal qual é no seu espaço. Esse espaço que, por sua vez, recebe inúmeras denominações e, a partir delas, são elencados como oposição à tudo que é característico do sujeito colonizador e que, por isso, sempre será a imagem do negativo, do atrasado, do selvagem, etc.

O outro - esse que pertence à um espaço outro - é aquilo que o sujeito colonizador, civilizado, social e culturalmente mais complexo percebe como sendo o recipiente de todos os elementos que vão contra sua existência ideal, como o receptáculo de males que existem em oposição a si e, com isso, para destruir sua utopia sociocultural legítima e exemplar. O outro é o que o primeiro imagina que ele seja: o atraso e a selvageria dos povos indígenas e africanos, as incapacidades sociopolíticas das mulheres, a vulgaridade pecaminosa dos LGBTs.

Não há vias de escuta para o outro, há apenas a compreensão legítima a partir do olhar do que domina e coloniza. Daí, de cima do pedestal que o próprio sujeito colonial se coloca, ele narra esses sujeitos outros, os traduz, os apresenta tal qual seu olhar a partir de uma lente etnocêntrica, tira desses outros todas as possibilidades de fala sobre si e sobre seu espaço e essas narrativas constituem discursos que mitologiza, fixa, estereotipa o outro e seu espaço, o maleficia em oposição ao ideal do colonizador, de sua normalidade.

Os discursos que se constroem a partir dessa demonização do outro impregna e alicerça ideias que veem a justificar preconceitos e as atitudes que emergem desse elemento. A escola, como a instituição social que é e com o poder de domínio e controle que possui não foge e não é deixada de fora desse espectro e, sentindo essa realidade desde que somos introduzidos ao processo de escolarização, passamos a entender essas circunstâncias, como o estudante Davi observa:

Eu me identifico sim como indígena. Tanto na aparência - o cabelo liso - e porque eu já falei para todo mundo que sou indígena. A escola mostrou para mim a cultura indígena, tanto que minha turma veio até minha aldeia.

A vida de nós indígenas é a mesma de uma outra pessoa qualquer. Para deixar claro para essas pessoas tínhamos que trazer elas até aqui para ver o nosso dia a dia. A escola ensina outra coisa, não a realidade. Mostra que nós vivemos

morando em ocas, né. Isso é algo negativo, porque muitas pessoas não sabem o que nós indígenas fazemos, por essas pessoas não saberem elas mesmas criam imaginações nas próprias cabeças e muitas ficam até *tipo* não gostar de presença de um indígena e isso é muito preocupante. [grifo nosso]

O estudante Gabriel apresenta ideia semelhante, ao tratar dessa percepção. Vejamos:

Eu me identifico sim como indígena. pela geração e sangue indígena passado para mim por meu pai.

A escola sempre pregou os indígenas como pessoas mais primitivas, com o exemplo de que moram na mata e vivem da caça e pesca que essa imagem fica impregnada na sociedade.

Primeiramente seria importante explicar para as pessoas que a imagem do índio não é a que pregam Pra Ele na escola e também fora dela, onde passam a imagem de pessoas mais primitivas que vivem na mata e moram em uma oca.

O jeito que a escola prega a imagem do indígena, como povos que são “menos evoluídos” do que uma pessoa branca que mora em uma cidade, dando uma noção de inferioridade.

Essa noção que as pessoas têm dos indígenas acaba sendo até *prejudicial* para nós, por que as pessoas nos consideram diferentes por causa dessa visão. [grifo nosso]

As pessoas se apegam às ideias de superioridades e inferioridades, seja de cor da pele, sexo, cultura. O que buscam é a possibilidade de ver o outro como alguém subalterno. Deixar o homem livre é a possibilidade que transcende as relações coloniais existentes e que subalterniza, por exemplo, o indígena diante do branco e, por consequência desta colonização, põe o índio como um buscador da branquitude - não na cor de sua pele, uma impossibilidade biológica, mas na sua existência. Falar a língua do branco, portar-se como propõe a etiqueta do branco, olhar "de cima" para os que rejeitam essa colonialidade do ser (FANON, 2008).

A questão é que nós estamos cientes disso, pois tomamos essa consciência desde o momento em que lá na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental professoras e professores mostram o nosso ser como esse sujeito imaginário que ainda no período colonial, da mesma forma que viviam os nossos antepassados quando houve a invasão dos nossos territórios pelos sujeitos colonizadores. Já aí, quando comparamos essa imagem que é passada na escola sobre os povos indígenas com a nossa realidade dentro da aldeia, entendemos a existência da comunidade, mesmo que não a identifiquemos por tal denominação.

A colonialidade é um fato. A branquitude é o anseio que os sujeitos outros percebem como fator necessário à sua emancipação nas múltiplas esferas sociais existentes; que o limita numa cartografia que o mantém de fora do centro do poder político, cultural, econômico, entre



outros elementos que alicerçam um jogo de poder do qual todos participam, mas apenas uma minoria ridiculamente pouco expressiva possui os trunfos e coringas (FANON, 2008).

No fim das contas é assim que vemos a escola. Como estudantes, o olhar que lançamos sobre o ambiente - escolar daqui de dentro da aldeia - nos faz perceber esse espaço como uma ponte perigosa de ser atravessada, pois entendemos que através dela temos a possibilidade de alcançar meios que podem contribuir em vários aspectos da nossa vida, especialmente no que tange aos aspectos socioeconômicos. Contudo, também percebemos o poder que a colonialidade e o colonialismo pode exercer sobre a nossa existência histórica, cultural, política, epistêmica a partir do processo de escolarização.

Frequentamos a escola reconhecendo a importância de compreender os fenômenos e as leis mecânicas da natureza, mas temos tomado consciência, cada vez mais, da importância em valorizar conhecimentos que nossa aldeia e nossos parentes e anciãos tem para ensinar, como os que são listados pelo estudante Davi: Tenho conhecimento de que tipo de madeira é boa para fazer uma viga. Aprendi também pelo canto de uma ave que, porque ela canta, é sinal de que a chuva está perto. Muitos ensinamentos assim vêm de tios, tias pai e avós.” [grifo nosso]

Por fim, considero adequado fechar esta seção e, por coincidência, o texto dessa dissertação com a contribuição que os estudantes que colaboraram para a construção dos dados que apresento acima me deram quanto ao que consideram importante que a escola mude, no contexto atual, no que tange ao ensino e aprendizagem referente à História e Cultura Indígena.

Davi escreve o seguinte: “eu mudaria na escola [mostrar] para os nossos professores que o que eles entendem sobre nós está fora da realidade, que não vivemos [o que os professores imaginam] aqui dentro da aldeia” [grifo nosso]. Enquanto Gabriel escreve: “na escola eu mudaria a visão que é passada para as crianças do índio que mora na oca para a de um povo que tem sua própria história”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendizado.

Acima de qualquer outra coisa, o desenvolvimento dessa pesquisa me permitiu aprender muito mais a respeito daquilo que elenquei como meu objeto de estudos e, quase que surpreendentemente, me permitiu aprender muito mais a respeito de mim mesmo - como demonstro no primeiro capítulo desta dissertação.

É lançando um olhar sobre as minhas origens, compreendendo o meu lugar de fala e apontando as motivações que me trouxeram até a produção desse texto que percebo o quão profundamente eu precisava ir em mim mesmo para perceber alguns aspectos necessários de ser olhado e escutado de forma muito mais sensível, tanto referente as questões internas da minha aldeia e do meu povo, quanto referente à questões que perambulam entre os meus espaços fora da minha comunidade - dentro do meu espaço de atuação profissional.

Os alicerces teóricos que me orientaram ao longo desse período de pesquisa e de compreensão de aspectos que até então eu não tinha dado a devida importância não contribuíram apenas para a fundamentação dos argumentos que apresento ao longo do texto aqui presente, mas também serviram de direcionamento para uma revisão da minha atuação como professor, como sujeito que agora percebe com muito mais propriedade que a prática pedagógica está para além da transmissão de conhecimentos.

É nesse impacto teórico e intelectual que me atravessa, onde compreendo conceitos como diáspora e entrelugares, que percebo com mais profundidade os afetamentos que

marcaram a construção da minha própria identidade e que tem marcado a construção identitária dos estudantes com os quais atuo, especialmente os estudantes que possuem a mesma origem que eu: a Aldeia Bálamo em Rochedo.

Os parâmetros dos estudos culturais, assim como os métodos e as metodologias que adotei a partir deles, me colocaram em contato com o espaço da minha aldeia e com os meus parentes de lá de uma forma que eu já não fazia há um bom tempo. Compreender que pesquisador, objeto de pesquisa e sujeitos colaboradores da construção de dados são um conjunto e partes de um único todo - no meu caso, pelo menos - me levou de volta as minhas origens e me permitiu passear pelo meu próprio desenvolvimento como sujeito de identidade híbrida constituída por processos socioculturais dinâmicos, multiespaciais, atravessada por interações, experiências e aprendizados diversos.

Acredito que estar em contato com os colaboradores desta pesquisa me oportunizou - para além de ser atravessado por eles - deixar uma ou outra marca nas pessoas com quem tive a oportunidade de dialogar no processo de construção dos dados agora expostos nesse texto. Se para o corpo docente da escola onde atuo eu pude abrir uma pequena fissura para que, com um pouco de sorte, floresça uma ponta de desconforto com a forma como a educação tem tratado os e as estudantes, então estarei contente por hora.

Da mesma forma, se consegui fazer existir uma greta mínima e inicial nas mentes curiosas e esponjosas dos estudantes com quem tenho trabalhado por onde questionamentos e insatisfação com a hegemonia e a forma colonial como são tratados dentro e fora da escola, também estarei um pouquinho mais satisfeito.

Por fim, sinto-me privilegiado pela oportunidade que a produção deste trabalho me oferece em contribuir na luta que os povos indígenas têm travado na busca pela demarcação dos nossos espaços sociais, políticos, culturais. E, embora não possa me contentar apenas com esta pequena contribuição, me satisfarei um pouco mais se este trabalho abrir caminhos para que outros possam alcançar degraus mais altos na produção intelectual e disseminação de conhecimentos que só podem ser produzidos quando olhamos da aldeia para fora, de dentro de nós, o corpo indígena, para fora.

Alcançando meus objetivos, o processo de construção dos dados me foram absolutamente importantes para reconhecer o papel da educação escolar como fator que contribui mais para a manutenção de uma perspectiva colonialista a respeito dos povos indígenas do que para sua inclusão social e para a contribuição no reconhecimento de nossa

existência, resistências e reexistências. Contrário à isto, no contexto municipal da nossa aldeia seguimos sendo apagados da história local; ignorados nesta realidade em que estamos inseridos desde antes da elevação deste município a esta condição política. Atravessados pela colonialidade com a qual interagimos constantemente, percebo na forma como as escolas locais têm lidado com a temática da História e Cultura Indígena um fator de grande desconstrução para o reconhecimento da nossa presença, ocultas pelas negociações constantes que precisamos desenvolver.

Pude perceber nossas conexões ancestrais, senti-las nos diálogos com os sujeitos colaboradores dessa pesquisa. Através do autorreconhecimento como indígena, ainda que diante dos estereótipos e olhares colonialistas que a escola lança sobre nós, crianças e adolescentes não se deixando confundir pelo olhar lançado de fora da aldeia sobre nossa existência e sobre nossa identidade. Ainda que três gerações da nossa comunidade estejam atravessadas pela escola ocidental e sua estrutura subalternizante, o fio que nos conecta às nossas raízes originárias se manifesta em nossa autopercepção como sujeitos Terena e nas experiências e aprendizados que só são possíveis a partir das vivências que experienciamos em casa, dentro da aldeia.

A escola não nos olha para nos permitir a emergência das nossas identidades indígenas, não nos viabiliza debates a respeito do que é ou não a verdade sobre nós entre a gama de estereótipos usados para nos representar, marginalizar, subalternizar. Os colaboradores não indígenas desta pesquisa – estudantes do Ensino Médio na escola em que atuo como professor de História – evidenciou o a ineficácia dos documentos escritos quando não passam disso, quando não alcançam a prática pedagógica que se faz no chão da escola. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas locais que frequentamos defendem a formação de sujeitos cidadãos, mas a plenitude e integralidade dessa formação se dobram à processos que impedem as e os estudantes de se abrirem às pluralidades que compõe a sociedade que o rodeia – seja em esfera local ou mais amplas.

Daí minha percepção de que a busca e, quando necessário, a abertura de brechas dentro do contexto escolar se faz absolutamente necessários. Meu lugar na escola em que atuo tem me permitido desenvolver trabalhos que agem a partir e nestas brechas. Pude perceber que as e os estudantes estão abertos, em sua grande maioria, em conhecer e reconhecer a realidade no que diz respeito aos povos indígenas (bem como de grupos outros) e a coerência no ensino de história e cultura dos povos indígenas se faz necessário para que estes e estas estudantes possam lançar olhares que vejam o sujeito indígena como ele é: dinâmico, atual, originário.

É absolutamente necessário que o professorado acesse essa coerência e tenham acesso a meios e formações que o preparem para oferecê-las no processo de orientação adequada dos olhares que estudantes de escola não indígenas voltarão para nossas culturas e identidades. É aí que hei de botar fé para que minha comunidade seja vista e respeitada, para que as futuras gerações da nossa aldeia tenham confiança em permitir a emergência segura de suas identidades indígenas, para que as negociações não sigam apenas de dentro para fora da nossa aldeia, mas que ela seja possível para os que vem de fora dela ao interagir conosco.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukápanavo o despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. 2019. 241p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.
- AZEVEDO, J.M.L.de. **A Educação como Política Pública**. 3.ed. Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BACKES, José Licínio. A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1115-1130, 2019.
- BACKES, José Licínio. Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos. **Acta Scientiarum**, v. 40(2), e38320, 2018.
- BATISTA, Enoque. Fazendo pesquisa com meu povo. In: Tellus, ano 6, n. 10, p. 139-142, abr. 2006. Campo Grande – MS <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/125>
- BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A história do povo Terena. Brasília: MEC, 2000. 156p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Trabalho de Campo. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 111-146.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **DIFERENÇAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: construindo caminhos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscara Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FIGUEIREDO, Gleison Vasconcelos. Presença dos Terena em Rochedo/MS - Aldeia Bálsamo: olhares de um pesquisador indígena. 2016. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de graduação em História) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. Conversação com Elisa Pereira Gonçalves. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Educação popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998 (181-212).
- HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- KLEIN, Carine DAMICO, José – O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: PARAISO, M. A. e MEYER, D. E. (org.) – Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 63- 85
- MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v.12, n.2, p.127-154, jul./dez. 2009
- MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e Diferenças. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves Paraiso (Orgs.) - Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (p. 9-21)

NASCIMENTO, Letícia Carolina. *Qualquer coisa de intermédio*. **Revestrés**. Edição 49. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/qualquer-coisa-de-intermedio/> (acesso em 05 fev de 2022)

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, ago. 2012.

RAMIRES, Lídio Cavanha. Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural Kaiowá. In: *Revista Tellus*, ano 16, n. 31, p. 55-79, jul./dez 2016. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/375>

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v.45, n.1, p. e3/ 1–18, jan./dez. 2020.

SKLIAR, Carlos [tradução, Giane Lessa]. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da Lei n. 11.645/2008: uma experiência na formação de professores. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 21, p. 304-316, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Notas culturais a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

XIMENES, Lenir Gomes. **Terra indígena Buriti : estratégias e performances terena na luta pela terra**. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

## ANEXOS

### **Anexo I – Roteiro para realização de entrevista com crianças da Aldeia Bálamo – Rochedo/MS**

Os elementos orientadores dos meus questionamentos e das observações que pretendo estabelecer estarão alicerçadas nos seguintes pontos:

- O espaço escolar a partir do olhar das crianças indígenas;
- A percepção das crianças indígenas a respeito dos processos de escolarização;
- As noções que as crianças indígenas têm assimilados sobre a figura dos sujeitos indígenas a partir dos seus processos de escolarização;
- A autoidentificação das crianças como sujeitos indígenas ou não;
- O espaço da aldeia a partir do olhar das crianças indígenas;
- Articulação que as crianças fazem entre os conhecimentos e vivências experiências no espaço escolar e no espaço não escolar (aldeia, especialmente);

Para realizar a entrevista com as crianças, a proposta inicial é a realização de uma roda de conversa dentro do ambiente da aldeia utilizando como ferramentas o diálogo, produção de desenhos. A atividade consiste em representar a figura de indígena e do espaço da aldeia em um desenho de acordo com a compreensão deles, a partir de seu entendimento e informações gerais que assimilaram ao longo de suas vidas – escolar e não-escolar.



## **Anexo II – Roteiro para realização de entrevista com adolescentes da Aldeia Bálamo – Rochedo/MS**

Os elementos orientadores dos meus questionamentos e das observações que pretendo estabelecer estarão alicerçadas nos seguintes pontos:

- O espaço escolar a partir do olhar das crianças indígenas;
- A percepção das crianças indígenas a respeito dos processos de escolarização;
- As noções que as crianças indígenas têm assimilados sobre a figura dos sujeitos indígenas a partir dos seus processos de escolarização;
- A autoidentificação das crianças como sujeitos indígenas ou não;
- O espaço da aldeia a partir do olhar das crianças indígenas;
- Articulação que as crianças fazem entre os conhecimentos e vivências experiências no espaço escolar e no espaço não escolar (aldeia, especialmente);

➔ Pontos a serem alcançados:

- Processos de subjetivação, conflitos contextuais e pluralidade de saberes nos estudantes indígenas da Aldeia Bálamo.
- O olhar dos estudantes da aldeia bálamo – Rochedo/MS sobre os processos escolares em que estão inseridos.

A realização desta atividade se dá através de uma produção de texto orientada por instruções que estabeleci acima para fazer emergir algumas informações necessárias à produção dos tópicos relacionados aos conhecimentos construídos pelos estudantes durante o processo de escolarização e o olhar que lançam sobre a escola, professores e demais elementos que compõe a escolarização.

### **Anexo III – Roteiro para realização de entrevista com Professores e Professoras da Escola Estadual José Alves Ribeiro - Rochedo/MS**

Para realização da entrevista com os professores e professoras será adotada o método da entrevista semiestruturada seguindo os tópicos elencados abaixo como questões básicas para a construção de dados.

- Quais as noções que os professores e professoras possuem a respeito da configuração social, cultural, intelectual contemporâneos nos povos indígenas (especialmente o povo Terena)?
- Os professores têm conhecimento da existência de uma aldeia indígena no município de Rochedo/MS?
- Os professores têm conhecimento da presença de crianças indígenas em suas turmas?
- Qual a compreensão dos professores a respeito da ideia proposta pelo tema transversal História e Cultura Indígena do currículo escolar?
- Que abordagem metodológica que os professores utilizam quando trabalham o tema história e cultura indígena em suas respectivas turmas?

Anexo IV – Texto produzido pelo estudante Davi Mariano Figueiredo, 17 anos – 2º ano do Ensino Médio

D S T Q S S  
D L M M J V S

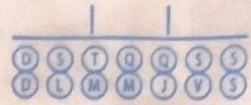
Nome: Davi Mariano Figueiredo, tenho 17 anos de idade.  
Já estudei na escola: Escola polo do saber,  
e estavai aqui nides Ribeiro, frequente a escola des da  
primeira série até o segundo ano da Rede do ensino  
médio, estavai do ensino médio.

A escola paramim, é boa tanto por um lado  
que finalmente eu aprendi mais do que na escola  
polo. (off) Também vou para encontrar amigos,  
amigas, porque eu acilo bom conversa um pouco  
com eles, até com os professores.

Estudo é bom porque, muitas pessoas os anti-  
gos ainda mais, fazem que é importante o estudo  
que vai ajudar bastante nós no futuro. Assim para  
mim tornou uma coisa importante.

Eu me identifi fico sim como indígena. Tanto na apa-  
rência, o cabelo liso, e porque eu já falei para todo  
mundo que sou indígena. A escola mostrou paramim  
a cultura indígena, tanto que a minha forma veio  
até minha albeta que eu (off) noto.

Com a vida de nós indígena é a mesma de uma  
outra pessoa qualquer, para deixar claro para  
essas pessoas tinhamos que trazer elas até aqui  
para ver o nosso dia-a-dia. A escola ensina  
outra coisa não a realidade, mostra que: nós vive-  
mos morando em casa né, mas não, isso é algo  
negativo porque muitas pessoas não sabem o que  
nós indígenas fazemos, por isso as pessoas não sabem  
elas mesmo criam imaginações nas própria cabeça  
e muitas (off) ficam até tipo não gostar de presença  
de um indígena, e isso é muito preocupante.



tenho conhecimento de: Qual tipo de madeira é boa para fazer uma viga, aprendi também pelo canto de uma avó porque a ela canta e sinal que a cultura está perto. muitos ensinamentos assim vem de tios, tias, pai e avós. eu mudaria na escola para os nossos professores que, o que eles intende sobre nós está fora da realidade que nós vivemos aqui dentro da aldeia.

Anexo V – Texto produzido pelo estudante Gabriel Vasconcelos Figueiredo, 17 anos – 3º ano do Ensino Médio

D S T Q Q S S  
D L M M J V S

Nome: Gabriel Vasconcelos

Meu linha de estudo se iniciou no escola pelo do rocha no município de Rachedo MS, até a reje de 2010 ano queis isso fui parado para a Escola Estadual Jose Alves Ribeiro onde hoje curso o 3º ano de Ensino médio.

A Escola de ensino pelo do rocha era mais gerado de ambiente de amigos um lugar onde se entendiam po a Estadual Jose Alves Ribeiro os estudos po eram mais ~~exigidos~~ exigidos.

Toda as escolas são muito importantes para o desenvolvimento das pessoas onde se aprende principalmente a se socializar e evoluir nos conhecimentos, porisso um futuro mais promissora mesmo a infraestrutura sendo ruim ainda é importante para o individuo se inserir na sociedade.

Eu me identifique sim como indígena pelo geração e sangue indígena porisso por mim por meu pai.

A Escola sempre pegou os indígenas como pessoas mais primitivo como o exemplo que moram na Mato e vivem do caça e pesca e sua imagem foi

D	S	T	Q	S	S
D	L	M	M	J	V

Imagem da Sociedade.

Primeiramente não importante explicar para as pessoas que a imagem de índio não é a que vemos no livro de escola e também fora dele em pessoas a imagem de pessoas mais primitivas que vivem no meio e moram ~~no~~ em um etc.

~~A~~

~~A Escola~~ I pto que a Escola prega a imagem de indígena como um povo que são "menos evoluídos" do que um povo branco que mora em um país. Onde um meio de inferioridade.

Essa visão que os pessoas têm das indígenas acaba sendo de preconceito para nós porque os povos não consideram diferentes por causa da sua visão.

A diferença de educação de ~~uma~~

No Escola ~~de~~ mudança a visão que é posta para as crianças não é a índio que mora no etc mas sim de como um etnia um povo que tem sua própria história.

**Anexo VI – Projeto de aprendizagem “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS”**

**PROJETO DE APRENDIZAGEM**

CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS

**1. Identificação**

<b>Nome da Escola:</b> E.E. JOSÉ ALVES RIBEIRO
<b>Turmas:</b> 2º ano A e 2º ano B
<b>Professores envolvidos:</b> Gleison Vasconcelos Figueiredo, Valdeir Teixeira Costa, Emilene da Costa Santos, Juliane Sirilo de Lima

**2. Problemática estudada / Tema explorado**

Considerando a presença em nosso município da comunidade indígena Aldeia Bálamo, pequena tanto em aspectos geográficos quanto demográficos, e os processos históricos de marginalização, subalternização e invisibilização sociocultural, que tem marcado a trajetória desse grupo (bem como à sociedade indígena brasileira como um todo), este projeto se constitui a partir da exploração do tema História e Cultura Indígena para promover estudos, compreensões e reconhecimento dessa comunidade em termos históricos, sociais, culturais, ambientais e geográficos - sendo o último um meio de promover reflexões a respeito dos impactos do latifúndio local sobre a tradicionalidade e sobre a territorialidade da Aldeia Bálamo.

**3. Objetivos**

**3.1. Objetivo Geral**

Explorar a pluridisciplinaridade através da interação entre diferentes áreas do conhecimento por meio do estudo de temáticas específicas das disciplinas envolvidas, através das quais nos propomos incentivar as/os estudantes a lançar um olhar crítico a respeito dos processos históricos de marginalização, subalternização e invisibilização sociocultural que tem marcado a trajetória da comunidade indígena da etnia Terena presente em nosso município.

**3.2. Objetivos Específicos**

- Através dos estudos teóricos acerca da territorialidade; da compreensão da relação território-cultura, promover o (re)conhecimento da história e cultura indígena local e os processos históricos que marcam o desenvolvimento e a realidade da comunidade indígena terena Aldeia Bálamo.

- Com o intuito de promover a recomposição de conteúdos trabalhados de forma parcial em função da pandemia Covid-19, enquanto a turma cursava o 1º ano do Ensino Médio, serão retomados conceitos e aspectos englobados pelos estudos em cartografia para que seja possível o aprofundamento na compreensão de conceitos estudados ao longo desse bimestre, como Território e territorialidade, e a aplicação dessas noções teóricas no mapeamento espacial e demográfico da comunidade indígena Aldeia Bálamo.
- Objetiva-se, através da análise dos dados construídos na visita à Aldeia Bálamo, orientar a elaboração de textos científicos a respeito da temática central deste Projeto de Aprendizagem e, a partir desse exercício, estimular a capacidade de redigir observando as normas gramaticais vigentes.
- A partir da coleta de dados empíricos durante a visita à comunidade indígena, verificar os processos de tratamento de água e efluentes domésticos, bem como os respectivos impactos na condição de vida, saúde e bem-estar dos sujeitos da pesquisa. Para isso, propõe-se coletar e analisar amostras de água, que serão utilizadas para observar os indicadores de qualidade da água (IQA).

#### **4. Disciplinas envolvidas**

- História, Geografia, Língua Portuguesa e Química

#### **5. Conteúdos**

##### **5.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

**(MS.EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

**(MS.EM13CHS301)** Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

##### **5.1.1. História**

- Questão indígena: conflitos pela terra em Mato Grosso do Sul;
- Agronegócio no Brasil e no Mato Grosso do Sul: desdobramentos socioambientais

##### **5.1.2. Geografia**

- Território e Territorialidade: Limites e Fronteiras;
- Produção agropecuária: relações com os problemas ambientais.



## 5.2. CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

(MS.EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população

### 5.2.1. Química

- Investigação dos processos de tratamento de água, efluentes domésticos e industriais, e os impactos nas condições de vida, saúde e bem-estar da população;
- Análise e discussão dos procedimentos de gestão de resíduos para proposição de ações de melhoria e preservação do meio ambiente.

## 5.3. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

(MS.EM13LP131) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais (campo das práticas de estudo e pesquisa).

### 5.3.1. Língua Portuguesa

- **Gramática:** Análise e reflexão das dificuldades da língua, em textos orais e escritos; Marcas linguísticas, intertextualidades e tema central de texto; Estratégias de leituras; Interpretação de textos.
- **Redação:** Leitura e elaboração de textos, cujos gêneros estejam ligados à dissertação-argumentativa, considerando o destinatário, sua finalidade, seus espaços de circulação e as características dos gêneros propostos; Debates regrados, textos de apresentação científica.
- **Literatura:** Gênese histórica e contexto cultural, princípios estéticos norteadores.

## 6. Questão guarda-chuva

Qual a importância de, através da aplicação da Cartografia Social, reconhecer a cultura, a territorialidade e as questões ambientais englobadas nas práticas de populações tradicionais na busca por efetivação de uma justiça social no contexto histórico local?

## 7. Ações desenvolvidas:

Ação	Data	Disciplina	Proposta de ação
Estudo teórico	Maio/2022	História	Através de apresentação de conceitos, diálogos e discussões com as turmas,

			promover estudos teóricos acerca da conexão profunda entre Território e Cultura com base na exposição, análise e interpretação do documentário “POVOS - Territórios, identidade e tradição” (disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wp4rMHJzlqc">https://www.youtube.com/watch?v=wp4rMHJzlqc</a> e da leitura e estudos de um trecho da Dissertação de Mestrado do Dr. Luiz Henrique Eloy Amado (POKÉ'EXA ÚTI O TERRITÓRIO INDÍGENA COMO DIREITO FUNDAMENTAL PARA O ETNODESENVOLVIMENTO LOCAL. Pag. 67 à 70) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UCBD em 2014.
Estudo teórico	Maio/2022	Geografia	Estudos orientados a partir de exposição oral e discussões coletivas realizadas em sala de aula, bem como a partir da exploração do livro didático e aplicação de exercícios relacionados aos conceitos de Território, Territorialidade, Limites e Fronteiras, a partir dos quais é possível dialogar a respeito do uso da exploração da terra como meio de produção e os impactos dessas ações no meio ambiente, destacando os conflitos entre latifundiários e populações tradicionais.
Estudo teórico	Maio/2022	Língua Portuguesa	Estudos relacionados à dificuldades da língua a partir da leitura de textos presentes no livro didático, analisando sua proposta informativa e questionando a veracidade das informações apresentadas, promovendo discussões com argumentos retóricos, no qual os/as estudantes deverão criar estratégias de organização textual (roteiro).
Estudo teórico	Maio/2022	Química	A apresentação dos conceitos necessários para o desenvolvimento do trabalho em decorrência do projeto CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS será realizada através da leitura e estudos aprofundados de textos/artigos científicos e vídeos que tratem do tema <i>impacto do descarte de efluentes domésticos e do</i>

			<i>tratamento da água na saúde e bem estar da população</i> , que serão aplicados na visita à Aldeia Bálamo e na produção da reportagem científica a partir dos dados levantados nesta atividade a campo.
Visita à Aldeia Bálamo e produção empírica de dados	04 de junho de 2022	História, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa e Química	Através da colaboração com os demais professores em aula com as turmas do 2º ano A e B EM da EEJAR nesse dia, com a coordenação e direção, bem como com as autoridades da Aldeia Bálamo, comunidade da etnia Terena na região Jatobá-Baeta – na zona rural de Rochedo/MS – e com a SEMED/Rochedo, através da Diretoria de Transporte Escolar, será realizada uma visita a esta comunidade. Para realização da atividade <i>in locus</i> , será acordado com representantes da aldeia e anciãos que façam falas a respeito da história da Aldeia Bálamo e da população de lá com o intuito de construir dados que alimentarão o trabalho bimestral interdisciplinar. O grupo de alunos visitantes será dividido em grupos menores que receberão diferentes tarefas e que ficarão sob orientação dos professores envolvidos. Sendo assim, tem-se: 01 grupo encarregado de registros fotográficos, 01 grupo encarregado de aplicação de questionários aos moradores, 01 grupo encarregado de mapeamento físico e demográfico da aldeia, 01 grupo encarregado de registros em vídeos, 01 grupo para análise de fotografias cedidas pelos moradores, 01 grupo encarregado de coletar narrativas e depoimentos a respeito da história da aldeia e de sua população.
Produção de reportagem científica	06 à 15 de junho de 2022	História	Ao final das aulas desse recorte temporal serão reservados em torno de 10 minutos destinados a orientação da produção escrita do tópico 1 (CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais e espaciais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS) da Reportagem Científica elaborada com base nos dados construídos a partir dos estudos interdisciplinares em decorrência do projeto” CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS” e

			da visita feita à Aldeia Bálsamo no dia 04 de junho de 2022.
Produção de reportagem científica	06 à 15 de junho de 2022	Geografia	Ao final das aulas desse recorte temporal serão reservados em torno de 10 minutos destinados a orientação da produção escrita do tópico 2 (verificar título) da Reportagem Científica elaborada com base nos dados construídos a partir dos estudos interdisciplinares em decorrência do projeto” CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS” e da visita feita à Aldeia Bálsamo no dia 04 de junho de 2022.
Produção de reportagem científica	06 à 15 de junho de 2022	Língua Portuguesa	Aulas de redação destinadas à orientação e revisão da escrita da Reportagem Científica elaborada com base nos dados construídos a partir dos estudos interdisciplinares em decorrência do projeto “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS” e da visita feita à Aldeia Bálsamo no dia 04 de junho de 2022.
Produção de reportagem científica	06 à 15 de junho de 2022	Química	Ao final das aulas desse recorte temporal serão reservados em torno de 10 minutos destinados a orientação da produção escrita do tópico 3 (DAS CONDIÇÕES SANITÁRIAS NA ALDEIA BÁLSAMO EM ROCHEDO/MS: contextualização e análise) da Reportagem Científica elaborada com base nos dados construídos a partir dos estudos interdisciplinares em decorrência do projeto” CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS” e da visita feita à Aldeia Bálsamo no dia 04 de junho de 2022.
Seminário: socialização das considerações dispostas na	20 à 24 de junho de 2022	História	Apresentação dos resultados alcançados com a escrita do tópico 1 (CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais e espaciais a partir da Aldeia Bálsamo de Rochedo/MS) da reportagem científica referente ao projeto “CULTURA E

reportagem científica.			TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS”.
Seminário: socialização das considerações dispostas na reportagem científica.	20 à 24 de junho de 2022	Geografia	Apresentação dos resultados alcançados com a escrita do tópico 2 (verificar título) da reportagem científica referente ao projeto “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS”.
Seminário: socialização das considerações dispostas na reportagem científica.	20 à 24 de junho de 2022	Língua Portuguesa	Realização de discussões retóricas para socialização das experiências vivenciadas pelos/as estudantes ao longo do processo de pesquisa empírica, análise teórica e produção da reportagem científica no projeto “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS”.
Seminário: socialização das considerações dispostas na reportagem científica.	20 à 24 de junho de 2022	Química	Apresentação dos resultados alcançados com a escrita do tópico 3 (DAS CONDIÇÕES SANITÁRIAS NA ALDEIA BÁLSAMO EM ROCHEDO/MS: contextualização e análise) da reportagem científica referente ao projeto “CULTURA E TERRITÓRIO: um olhar para questões sociais, culturais, espaciais e ambientais a partir da Aldeia Bálamo de Rochedo/MS”.
Exposição fotográfica, cartográfica e audiovisual	27 de junho à 06 de julho de 2022	História, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa e Química	Através da colaboração com as turmas do 2º ano A e 2º ano B, com a coordenação e direção escolar, com as autoridades da Aldeia Bálamo, comunidade da etnia Terena na região Jatobá-Baeta – na zona rural de Rochedo/MS – e com a SEMED/Rochedo, através da Diretoria de cultura, utilizar-se-á o material iconográfico, cartográfico e audiovisual produzidos pelos alunos das turmas envolvidas nesse Projeto de Aprendizagem para montar uma exposição no espaço Museu do Garimpeiro, objetivando socializar os resultados deste PA com a comunidade escolar, promovendo o reconhecimento da comunidade indígena Aldeia Bálamo no seu contexto sociocultural e geográfico atual, destacando as dificuldades da comunidade e as limitações

			socioeconômicas historicamente impostas aos seus membros.
--	--	--	---

## 8. Síntese final

<b>Questão guarda-chuva:</b> Qual a importância de, através da aplicação da Cartografia Social, reconhecer a cultura, a territorialidade e as questões ambientais englobadas nas práticas de populações tradicionais na busca por efetivação de uma justiça social no contexto histórico local?	
<b>Início do P.A.</b> 02 de maio de 2022	<b>Final do P.A.</b> 06 de julho de 2022
<b>Certezas provisórias e dúvidas temporárias:</b> Predominância da ideia de que os povos indígenas ainda existem e vivem tal qual a descrição dos colonizadores há 500 anos, porém com pouca assimilação de aspectos contemporâneos.	<b>Certezas permanentes:</b> As/Os estudantes envolvidas/envolvidos concluíram o P.A. com o conhecimento de que existe uma tentativa de subalternização dos povos indígenas a partir das informações distorcidas que são passadas a respeito deles, inclusive dentro da própria escola, gerando exclusão e abandono dos povos originários.