

SÍLVIA FERNANDA DE JESUS QUEIROZ

**INDÍGENAS TERENA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA SITUADA
NA ALDEIA TERERÉ – SIDROLÂNDIA/MATO GROSSO
DO SUL**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**Campo Grande – MS
2023**

SÍLVIA FERNANDA DE JESUS QUEIROZ

**INDÍGENAS TERENA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA
SITUADA NA ALDEIA TERERÉ –
SIDROLÂNDIA/MATO GROSSO DO SUL**

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

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Fevereiro – 2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

Q3i Queiroz, Silvia Fernanda de Jesus
Indígenas Terena e as novas tecnologias: a
percepção de professores da escola situada na aldeia
tereré Sidrolândia/ Mato Grosso do Sul/ Silvia
Fernanda de Jesus Queiroz sob orientação do Prof. Dr.
José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS : 2023.
79 p.

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

Bibliografia: p. 73- 78

1. Novas tecnologias. 2. Cultura. 3. Identidade. 4.

**“INDÍGENAS TERENA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DA ESCOLA SITUADA NA ALDEIA TERERÉ – SIDROLÂNDIA/MATO
GROSSO DO SUL”**

SILVIA FERNANDA DE JESUS QUEIROZ

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador

Prof. Dr. Oto João Petry (PPGE/UFS) Examinador Externo

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Jose' Licinio Backes
p/ Jose' Licinio Backes
Adir Casaro Nascimento

Campo Grande/MS, 24 de fevereiro de 2023.

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

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que já choraram para escrever uma dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me sustentado até aqui, a minha força, fé e coragem por não ter desistido.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior - PROSUC/CAPES, pelo pagamento das mensalidades de julho de 2022 a fevereiro de 2023.

QUEIROZ, Sílvia Fernanda de Jesus. **Indígenas Terena e as novas tecnologias: a percepção de professores da escola situada na Aldeia Tereré – Sidrolândia/Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2023. 79 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Os indígenas, desde o processo de colonização, têm lutado pela defesa e perpetuação de sua cultura e identidade. Do mesmo modo, cada etnia apresenta uma singularidade que a difere das demais. Entretanto, possuem em comum lutas e resistências incansáveis para a defesa de seus direitos enquanto povos originários. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar como o uso das novas tecnologias, pelos indígenas, afeta suas identidades e culturas segundo a percepção de alguns professores do Ensino Fundamental II. E como objetivos específicos: a) Identificar quais são as novas tecnologias que os indígenas Terena utilizam no seu cotidiano segundo os educadores; b) Identificar quais são os principais usos que os Terena fazem das novas tecnologias na perspectiva docente; c) Descrever se os educadores observam mudanças nas identidades e culturas Terena em função do uso das inovações tecnológicas. Dessa forma, a discussão teórica orienta-se pelos estudos relacionados ao campo da educação indígena e intercultural. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da escola situada na Aldeia Tereré, em Sidrolândia - Mato Grosso do Sul. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e categorizadas mediante as recorrências encontradas e em conformidade com os objetivos da pesquisa. A análise foi feita por meio da articulação das falas dos discentes paralelamente ao diálogo dos autores utilizados. Em suma, pode-se concluir que segundo os educadores as novas tecnologias servem para mostrar a cultura indígena aos outros (povos que não possuem os mesmos hábitos) e fortalecê-la, dessa forma é possível dizer que as suas identidades não estão congeladas no tempo. Por fim, isso acarreta a consolidação da luta política e da identidade dos indígenas.

Palavras-chave: Novas tecnologias, Cultura, Identidade, Indígenas Terena.

QUEIROZ, Sílvia Fernanda de Jesus. **Terena indigenous people and new technologies: the perception of teachers at the school located in Aldeia Tereré – Sidrolândia/Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2023. 79 p. Dissertation (Master's), Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The dissertation is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line. Indigenous people, since the colonization process, have fought to defend and perpetuate their culture and identity. Likewise, each ethnic group presents a uniqueness that differentiates it from the others. However, they have in common tireless struggles and resistance to defend their rights as original peoples. In this sense, the general objective of this research is to analyze how the use of new technologies by indigenous people affects their identities and cultures according to the perception of some Elementary School II teachers. And as specific objectives: a) Identify which new technologies the Terena indigenous people use in their daily lives according to educators; b) Identify the main uses that Terena make of new technologies from a teaching perspective; c) Describe whether educators observe changes in Terena identities and cultures due to the use of technological innovations. In this way, the theoretical discussion is guided by studies related to the field of indigenous and intercultural education. From this perspective, the field research was carried out through semi-structured interviews with teachers from the school located in Aldeia Tereré, in Sidrolândia - Mato Grosso do Sul. Subsequently, the interviews were transcribed and categorized according to the recurrences found and in accordance with the objectives of the search. The analysis was carried out through the articulation of the students' speeches in parallel with the dialogue of the authors used. In short, it can be concluded that according to educators, new technologies serve to show indigenous culture to others (people who do not have the same habits) and strengthen it, in this way it is possible to say that their identities are not frozen in time. Ultimately, this leads to the consolidation of the political struggle and the identity of the indigenous people.

Key words: New technologies, Culture, Identity, Terena indigenous people.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I – A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE	13
1.1 Povos indígenas no contexto brasileiro e sul-mato-grossense	13
1.2 A cultura como capacidade de instituir sentidos para as práticas	18
1.3 A escola e os indígenas	19
1.4 A construção de uma pedagogia decolonial nos currículos das escolas indígenas	22
1.5 Epistemicídio: um efeito da ciência ocidental.....	26
1.6 A Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei 11.645/2008: outras possibilidades nos currículos.....	30
II - OS TERENA E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: O ENCONTRO COM OS PROFESSORES	40
2.1 O contexto da pesquisa, os sujeitos, as relações estabelecidas	40
2.2. O uso das novas tecnologias: mais uma forma de valorização da cultura indígena.....	43
2.3 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de mostrar que a identidade indígena não está presa ao passado.....	50
2.4 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de resistência e luta pelos direitos indígenas	55
2.5 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de fortalecer as identidades.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

A prática docente em diferentes escolas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, bem como diversificadas formações continuadas, no ambiente escolar, permite um olhar reflexivo sobre a condição particular da educação indígena em diferentes contextos pedagógicos. Seja em escolas próprias para a educação deste grupo étnico, ou em escolas não indígenas.

Sou docente, licenciada em Educação Física, e já atuei em várias escolas da Capital. Dessa forma, foi possível detectar desde o início da prática em sala de aula fatores relacionados à identidade indígena, e também os processos de possíveis afetações culturais em decorrência da natureza do percurso de aprendizagem.

Em uma primeira análise durante o percurso docente, foram coletadas percepções e desenvolvidos questionamentos acerca de como estes sujeitos nas diferentes fases de sua escolarização visualizavam o ingresso pedagógico, seus conteúdos e, sobretudo, as novas tecnologias como parte do processo educacional, destaca-se questões acerca das identidades e culturas. É evidente que as tecnologias apresentam múltiplas possibilidades, conectam pessoas e oferecem recursos comunicacionais amplos para o uso dos sujeitos. Só para ilustrar, no contexto da construção da identidade e da cultura indígena, elas assumem especificidades, e para ter uma melhor compreensão dialogar com professores indígenas nos parece um caminho promissor.

No contexto atual, as tecnologias fazem parte do cotidiano da maior parte da comunidade indígena, o que demanda reflexões sobre os efeitos de seu uso. Os indígenas têm especificidades culturais que fazem com que a utilização das tecnologias assumam contornos particulares, isto é, diferente dos alunos não indígenas.

Mais do que tratar da possibilidade de acesso, interessa-nos discutir sobre como os indígenas percebem essas novas tecnologias, e ainda como afetam a vida e a relação com o mundo. Como destacado, nos anos de atuação docente, foi possível acompanhar a presença de alunos indígenas em diferentes contextos escolares e perceber movimentos de distanciamento e aproximação de forma habitual em relação à aplicabilidade das novas tecnologias.

Do mesmo modo, nessas observações empíricas surgiu outro detalhe que mostrou-se muito recorrente: os alunos *Terena* possuem facilidade de interação com o uso das novas tecnologias, além disso observou-se um ávido interesse não somente de fazer a utilização em sala de aula, mas de expandir esse uso para além do ambiente escolar, e incorporar essas tecnologias aos seus interesses individuais. Em diferentes oportunidades, houve diversos questionamentos aos educandos, e assim tiveram a oportunidade de repassar suas ideias, se comunicar com outras pessoas, gerar redes sociais e falar de si e do seu povo ou de seus

interesses a outros povos dentro e fora do estado.

Os estudantes *Terena* apresentaram-se completamente envolvidos com as propostas tecnológicas e costumavam utilizar as tecnologias que viabilizavam o uso das redes sociais, comunicações, mensagens instantâneas, entre outras. O grupo mostrou algumas facilidades e barreiras, fato que contribuiu para o surgimento do interesse específico relacionado aos *Terena*. A abordagem foi reforçada em diálogos com colegas indígenas *Terena* do mestrado. Entre o apontamentos, ressaltou-se que as novas tecnologias eram mais atrativas e envolventes para esses indivíduos.

Com base nesses fatores, surgiu o interesse de investigar como os professores *Terena* observam o uso das novas tecnologias pelos alunos *Terena*. Dessa maneira, o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para compreender um pouco a relação desse povo com as tecnologias.

Dessa forma, a presente dissertação tem como objetivo geral: analisar como o uso das novas tecnologias pelos indígenas afeta suas identidades e culturas segundo a percepção dos professores do Ensino Fundamental II, de uma escola localizada na Aldeia Tereré. E como objetivos específicos:

- a) Identificar quais são as novas tecnologias que os indígenas *Terena* utilizam no seu cotidiano conforme a observação dos professores;
- b) Apontar quais são os principais usos que os *Terena* fazem das novas tecnologias segundo relato dos professores;
- c) Descrever se os professores perceberam mudanças nas identidades e culturas *Terena* em função do uso das novas tecnologias.

A dissertação foi organizada em dois capítulos. O primeiro aborda a construção de uma perspectiva de análise, onde trazemos as questões teóricas que pautam a presente pesquisa. Iniciamos com o item “povos indígenas no contexto brasileiro e sul-mato-grossense”, assim sendo evidenciamos algumas questões, do contexto nacional, referentes aos indígenas, e também do povo *Terena* em Mato Grosso do Sul. Em seguida, o próximo item “a cultura como capacidade de instituir sentidos para as práticas”, revela que há uma diversidade cultural e que cada cultura tem a capacidade de dar sentido às suas práticas.

No terceiro item, “a escola e os indígenas”, aborda-se como a escola está sendo descolonizada pelos indígenas. No quarto item, “a construção de uma pedagogia decolonial nos currículos das escolas indígenas” argumenta-se que a escola indígena tem conseguido construir uma pedagogia decolonial. No quinto item, “epistemicídio: um efeito da ciência ocidental”, aponta-se como os indígenas, ao mesmo tempo em que foram alvo de epistemicídio, conseguiram resistir e lutar contra ele. Por fim, no último item desse capítulo, “a Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei 11.645/2008: outras possibilidades nos currículos”, refletimos sobre como os indígenas conseguiram contribuir com a criação de leis que defendem seus

interesses.

No segundo capítulo, “os Terena e o uso das novas tecnologias: o encontro com os professores”, houve a análise da pesquisa de campo. No item, “o contexto da pesquisa, os sujeitos, as relações estabelecidas”, faz-se a discussão sobre alguns aspectos da instituição escolar, nessa perspectiva apresentamos os cinco professores Terena que são os sujeitos da pesquisa e descrevemos os instrumentos utilizados, tais como: a entrevista semiestruturada e as observações informais do ambiente escolar durante os dias da realização das entrevistas, e também as categorias de análise. Na primeira categoria de análise, intitulada “o uso das novas tecnologias: mais uma forma de valorização da cultura indígena”, mostramos que para os indígenas o uso das novas tecnologias representa uma possibilidade de valorizar a cultura Terena.

Na segunda categoria, “o uso das novas tecnologias: mais uma forma de mostrar que a identidade indígena não está presa ao passado”, argumenta-se que para os indígenas, o uso das novas tecnologias contribui para mostrar que a identidade Terena muda com o tempo, e assim não está fixada no passado. Na terceira categoria, “o uso das novas tecnologias: mais uma forma de resistência e luta pelos direitos indígenas”, analisa-se como os Terena utilizam as novas tecnologias como um instrumento de luta política. E por fim, na quarta categoria de análise, “o uso das novas tecnologias: mais uma forma de fortalecer as identidades, mostra-se que o uso das novas tecnologias, para os Terena é uma oportunidade de perpetuar sua identidade.

Nas considerações finais apresentaremos a síntese dos principais resultados articulados em torno dos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO I

I – A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

1.1 Povos Indígenas no contexto brasileiro e sul-mato-grossense

No Brasil contemporâneo, existe um número reduzido de populações indígenas se comparado a outras épocas, em especial ao período que antecede a colonização. A história reporta que a causa da diminuição dessas populações indígenas deve-se ao processo de colonização desenvolvido na América, e em se tratando do Brasil, da colonização portuguesa.

Os indígenas, no Brasil, no momento da conquista europeia somavam aproximadamente um total de cinco milhões e a redução desse número relaciona-se à incompreensão da diferença indígena por parte dos colonizadores. A desproporção foi vista como inferioridade, e assim foi utilizada como justificativa para a proposta “civilizadora” do homem branco.

Do mesmo modo, junto à proposta de colonizar o continente veio a intenção de tornar os indígenas pessoas “civilizadas” e a primeira ação, nesse sentido, foi a cristianização de diversos grupos, incluindo nesse contexto a elaboração de uma “língua geral” para a comunicação e facilitação dos objetivos de dominação, nessa perspectiva “o negro e o indígena foram produzidos pela colonização e desde a base antropológico-normativo-epistêmica do racismo estrutural, e seu etnocídio representou a primeira e mais pungente experiência de fascismo institucionalizado e planejado” (DANNER; DANNER; DORRICO, 2022, p. 400).

Pode-se dizer que a resistência e luta dos povos indígenas foi um fator primordial e significativo para questionar esse projeto “civilizatório” que durante séculos foi escrito apenas sob a ótica do colonizador. Por esse ângulo, percebe-se que intelectuais indígenas e negros, juntamente com autores comprometidos com suas causas, estão produzindo conhecimentos que:

desnaturalizam e politizam radicalmente a história nacional e o sentido contraditório da modernidade-modernização ocidental e, assim, visibilizam e explicitam o racismo estrutural que tem sido escondido e negado por nossa modernização conservadora – como consequência, também visibilizam e pungenciam a continuidade dos processos de etnocídio-genocídio contra essas mesmas minorias político-culturais. (DANNER; DANNER; DORRICO, 2002, p. 402).

Antes dessa politização da história nacional, na perspectiva dos indígenas e dos negros, o que tínhamos eram as informações presentes nos relatórios de missionários cristãos como, por exemplo, os relatos do Padre José de Anchieta. Esses relatórios resultaram num “conhecimento” sobre os indígenas repleto de etnocentrismo que contribuiu para a estigmatização e estereotipização das culturas indígenas e do seu contínuo processo de inferiorização.

Os efeitos desse processo não foram somente a diminuição drástica dos povos indígenas, mas os que graças a resistência conseguiram sobreviver, continuam sendo avaliados pela

sociedade a partir das visões e concepções criadas no contexto da colonização, entre os quais se destacam a ideia do bom selvagem e a do mau selvagem:

Nas principais representações produzidas sobre o índio brasileiro e americano, construídas já nos primeiros documentos da era colonial, destaca-se inicialmente a ideia do nativo como um sujeito inocente edócil por natureza, destituído de religião e de valores como a cobiça, a necessidade de propriedade e de hierarquia. (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 224).

Os indígenas não têm nenhum dos valores que os europeus consideravam importantes, circunstância evidenciada pelos estudiosos. Assim sendo, “interessa, sobretudo, destituir o Outro de todos os valores considerados absolutos e universais pelo próprio colonizador, a saber, sua religião, seu sistema de leis e normas e sua autoridade” (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 225).

Ao passo que os portugueses convivem consideravelmente com os indígenas, a ideia do bom selvagem dá lugar ao mau selvagem e ao indígena canibal. “À medida que o colonizador europeu descobre alguns rituais religiosos autóctones o mito do selvagem sem religião precisa ser suspenso, e ao mesmo tempo, emergem relatos cada vez mais expressivos do índio enquanto canibal” (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 231).

É importante destacar, que tanto a convicção do bom selvagem quanto a do canibal serviram como justificativa para o projeto colonizador por associar a “natureza” indígena à animalidade que precisaria ser domesticada e civilizada:

No tocante ao projeto de conquista e colonização, é preciso ressaltar que, da mesma forma como a representação do bom selvagem, também a representação do índio como canibal serve ao propósito colonizador dos europeus, na medida em que propõe, primeiro, que o habitante das Américas se define completamente por sua natureza animal/selvagem e, segundo, que essa natureza só pode ser domesticada através de um modelo civilizatório, dos valores relativos à lei, à religião e à autoridade do próprio europeu. (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 232).

Essas interpretações relativas aos grupos indígenas geraram conceitos equivocados, práticas de massacre, exploração e discriminação que ainda marcam a relação da cultura ocidental com os povos indígenas. Os conhecimentos dos indígenas foram ignorados desde a colonização, e continuam sendo vistos como inexistentes ou inferiores ao pensamento do homem branco.

As práticas de evangelização e de “civilização” ainda são comuns no contexto brasileiro. Nos últimos anos, durante o Governo Bolsonaro, a tônica da política indigenista foi a ideia de que o indígena deveria ser integrado à sociedade e se tornar um produtor dentro da lógica da sociedade capitalista, num total desrespeito à suas culturas e identidades:

Ao evocar deliberadamente imagens cristalizadas sobre os povos indígenas em seus pronunciamentos, imersos em ódio e preconceito, o atual Presidente retomava a visão de incapacidade do “índio” para justificar a espoliação de seus territórios e incorporação à nação e aos ciclos econômicos da predação

neoliberal. Isto reposicionava os indígenas como empecilhos, e inimigos, do desenvolvimento estatal projetado e liderado por Bolsonaro e sua equipe de governo, dirimindo seus agenciamentos na História e seus direitos conquistados, ao passo que também os marginalizava e os criminalizava. (RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021, p. 70).

O resultado da visão colonizadora que ganhou novo ímpeto com o governo Bolsonaro está com data marcada para terminar. Esse panorama trouxe um impacto direto aos povos indígenas, esses indivíduos foram tratados com mais violência nas suas lutas pelas retomadas dos territórios, em razão disso houve um aumento do preconceito por parte da sociedade que se deixou afetar pelo discurso de ódio propagado pelo governo brasileiro.

Bolsonaro saía deliberadamente em defesa dos grandes latifundiários e incitava um ódio irônico e uma jocosidade racista que inflamavam (e inflamam) a violência contra os povos indígenas em processos de reivindicação e/ou manutenção de terras tradicionais; além de pontuar que emperraria os processos de homologação das TI's durante seu governo, reafirmando seu alinhamento ao agronegócio e o empenho em efetuar uma flexibilidade fundiária em prol desse setor político- econômico, permitindo sua maior expansão no Brasil. (RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021, p. 75).

Os indígenas, assim como em toda a sua história, durante o Governo Bolsonaro continuaram com lutas e resistência. Nesse ínterim, conseguiram barrar, em muitos casos, as tentativas de por fim aos seus direitos conquistados na Constituição de 1988. E apesar de todas as investidas de exterminá-los, no momento presente há cerca de 305 povos indígenas no Brasil, isso totaliza aproximadamente 900.000 pessoas, ou seja, 0,4% da população total do país. O governo reconhece que os 690 territórios indígenas abrangem mais de 13% do território brasileiro. Além disso, quase todas essas terras encontram-se na Amazônia. Mas, apesar de grande parte dos indígenas brasileiros viver fora da Amazônia, ocupam somente 1,5% da área total do restante do país.

O povo mais numeroso hoje é o Guarani, com uma população de 85.000 pessoas. Hoje em dia, entretanto, possuem pouquíssima terra. Durante os últimos 100 anos, uma enorme parte de suas terras foi roubada e transformada em vastas áreas de pasto e de plantação de soja e cana-de-açúcar. Muitas comunidades estão morando em reservas superlotadas, outras vivem sob lonas na beira das estradas. O povo indígena com o maior território é o Yanomami, que vive relativamente isolado, e com uma população de quase 27.000 no Brasil, assim sendo ocupa 9,4 milhões de hectares no norte da Amazônia. O maior povo amazônico no Brasil é o Tikuna, sua população soma 53.000 pessoas. O menor é composto por apenas um homem que vive, em um pequeno pedaço de floresta, cercado por fazendas de gado e plantações de soja na Amazônia ocidental, além disso recusa todas as tentativas de contato. Em suma, muitos povos amazônicos somam menos de 1.000 indígenas. O povo Akuntsu, por exemplo, agora é composto por apenas três pessoas, e os Awá por 450. (SURVIVAL, 2020, Fonte: <https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-brasileiros>).

Em Mato Grosso do Sul, a realidade dos povos indígenas também se caracteriza pelo desrespeito sistemático dos seus direitos. Mas assim como no contexto brasileiro, no local em referência, os indígenas resistem e lutam cotidianamente pelos seus direitos, com destaque para a retomada dos territórios.

Atualmente, entre as etnias existentes em Mato Grosso do Sul enfatiza-se: os povos Terena, Kaiowá, Kadiwéu, Ofaié, Atikum, Kinikinau, Guarani, Guató e Camba. Esses povos perfazem uma população estimada em aproximadamente 70 mil indígenas, e todos são distribuídos em diferentes espaços.

A nossa dissertação tem como sujeitos os professores da etnia Terena. Salienta-se que vamos escrever e refletir apenas sobre esse grupo étnico. Para fazê-lo, nosso trabalho baseia-se em dois autores Terena, o primeiro refere-se ao Eloy Luiz Henrique Amado, indígena do povo Terena da Aldeia Ipegue, de Mato Grosso do Sul, doutor em Antropologia Social e defensor incansável dos povos indígenas do Brasil. O segundo, expõe Antônio Carlos Seizer da Silva, indígena Terena de Mato Grosso do Sul, Doutor em Educação, sempre na luta pelos direitos indígenas, sobretudo, os ligados à educação indígena, intercultural, bilíngue e diferenciada.

Silva (2016), reflete sobre os diferentes modos de ser Terena, porém infere-se que há um fio ancestral que os une e os fortalece na luta:

Compreendo hoje, que nós Terena, temos um lema desde a saída do Êxiva: Terena vai sempre para frente, não volta! E para isso carregamos tudo àquilo que garanta a nossa diferença como a língua, a cosmologia e a cosmovisão. Terena reelabora, ressignifica, apropria e incorpora, nos dando o entendimento que a etnia em si é única, mas as características produzidas e atravessadas por outras relações, produz os povos Terena, ou seja, há um fio centralizador ancestral que fortalece a teia étnica que nos liga, mas como no tecer das artesãs, cada qual coloca as cores e as formas que se deseja e/ou são necessárias, assim se produz atualmente os povos Terena, sendo necessário demarcamos em nossa fala os lugares de onde somos e/ou fomos produzidos, assim temos o Terena da Cachoeirinha e Taunay (falantes da Língua Indígena); Ipegue e Pilad Rebuga (os jovens são não falantes da Língua Indígena); Lalima (Terena que evidencia sua característica híbrida, constituída com os casamentos interétnicos com os Kadiwéu, Kinikinau, Xamacoco, Laiana e purutuye; não que os outros não sejam, mas não dizem!); Terena de Buriti e Sidrolândia (não falantes da Língua Indígena, mas com uma presença política nas instâncias governamentais) e os Terena de Dourados (sufocados, não ouvidos, rejeitados), além daqueles que lutam pela ampliação de seus territórios, através das retomadas de terra, justificada pela ausência do Estado brasileiro em garantir minimamente os territórios indígenas demarcados. (SILVA, 2016, p. 16).

Amado (2020), lembra que para os povos indígenas, “[...] a única razão de deixar a aldeia e ingressar na academia é ter a certeza que poderemos nos apropriar desses ‘ditos conhecimentos científicos’ e de alguma maneira usá-los em prol de nossa comunidade” (AMADO, 2020, p. 394).

Ainda segundo o autor, um indígena ao fazer uma pesquisa assegura a oportunidade de escrever a história do seu povo fora da lógica do branco, sobretudo, de rever o que os

antropólogos brancos escreveram e escrevem sobre os seus indivíduos, e no caso específico, sobre o povo Terena. O conhecimento construído e registrado academicamente pelos indígenas pode contribuir para a defesa dos direitos dos povos originários, sobretudo, sobre os direitos originários referentes aos seus territórios. Nesse sentido, o autor aponta que um dos argumentos que sistematicamente tem sido utilizado no campo jurídico, sobretudo, pelos advogados dos fazendeiros é que o povo Terena não é originário do Brasil e sim do Paraguai. Portanto, não teria o direito de retomar territórios localizados no Brasil. “Este argumento muito acionado pelos ruralistas encontra voz soante nos trabalhos acadêmicos, ainda que involuntariamente, de historiadores e antropólogos que escreveram sem o devido cuidado ou mesmo sem uma nota explicativa sobre a conjuntura histórica do povo Terena” (AMADO, 2020, p. 393).

Segundo Amado (2020), a histórica resistência e luta do povo Terena serve de inspiração. Pode-se dizer que hoje estão fortalecidos e organizados politicamente em torno da retomada pelos seus territórios:

As retomadas constituem-se em formas próprias e legítimas articuladas pelos caciques e lideranças indígenas que elegem tais ações como projetos institucionais próprios. A mobilização que surge no campo, nos fundos da aldeia, perpassa variados contextos estatais, chegando aos tribunais e espaços internacionais, (AMADO, 2020, p. 397).

Por fim, Amado (2020) destaca dois elementos que ele considera muito importantes para o pensamento Terena:

sentimento de pertença e a alteridade. E, a partir desses, proponho olhar para as comunidades terena como integrantes de um sistema-mundo adverso aos povos indígenas e que exigirá cada vez mais, capacidade de rearticulação, reinvenção e autodeterminação frente aos puxará 1 (AMADO, 2020, p. 398).

Diante desse cenário, esses sentimentos de pertencimento e alteridade são desenvolvidos em todos os lugares nos quais os Terena transitam e ocupam. E o Terena o faz sempre pensando no fortalecimento de seu povo, de sua identidade e da sua cultura. Mediante a um sistema-mundo que é adverso aos seus anseios. É possível reforçar que a maior capacidade de rearticular-se, reinventar-se e autodeterminar-se garantirá a continuidade dos modos de ser Terena.

Entre esses espaços, nessa dissertação privilegamos os professores Terena, sobretudo, reflexões sobre como eles percebem o uso das novas tecnologias pelas crianças Terena e como isso afeta a cultura. Nesse sentido, é importante trazer o entendimento de cultura presente neste trabalho.

¹ Nome que os Terena utilizam para denominar os não indígenas.

1.2 A Cultura como capacidade de instituir sentidos para as práticas

A lógica ocidental utilizou algumas formas para justificar sua superioridade em relação aos povos indígenas, pode-se dizer que foi por meio da criação de um conceito de cultura associado ao que supostamente a humanidade tinha de mais desenvolvido e avançado em termos de filosofia, ciência, arte, literatura e música. Os europeus ao questionarem-se não tiveram dúvidas de que eram os únicos detentores dessas características. Ao mesmo tempo, povos que não tivessem essas características eram considerados povos sem cultura, ou na melhor hipótese, povos com “baixa” cultura.

Nesse cenário, Hall (2003) lembra que uma das mais importantes contribuições dos estudos culturais foi questionar esse entendimento de cultura, mostrando que ele foi inventado no contexto da colonização e esteve a serviço da lógica da colonização. O conceito de cultura é modificado e passa a ser entendido como a capacidade que todos os seres humanos têm de dar sentido às suas práticas. Reconhece-se que todas as culturas são equivalentes e as hierarquias que foram produzidas se devem aos interesses e ao desejo de exercer o domínio sobre o outro, entretanto um domínio material e simbólico, no caso dos povos indígenas. Como destaca Hall (1997), todos os seres humanos têm a capacidade de interpretar e de dar sentido às suas ações e práticas cotidianas:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p. 16).

Silva (1999) também entende a cultura como prática de significação, ou seja, ela é um campo de luta em torno da construção e da imposição de valores sobre o mundo social e sobre as ações desenvolvidas, tornando-as inteligíveis aos outros. Nesse sentido, “a cultura diz respeito, sobretudo, a produção de sentido” (SILVA, 1999, p. 14).

Diante disso, não podemos negar que se trata de uma complexa atividade humana que varia de comunidade para comunidade. Cada grupo cultural atribui os sentidos para as suas ações e práticas. E essas acepções tendem a proporcionar significado para essa cultura, do mesmo modo inclina-se para ser vistas como estranhas aos olhos de um sujeito pertencentes a uma outra cultura. Ao não reconhecer a capacidade que cada cultura tem de atribuir sentido,

tende-se a desqualificar a outra tradição, como fez e faz a cultura ocidental em relação à indígena. Desse modo, pode-se dizer que a cultura não é uma questão de natureza ou biologia, mas refere-se aos conhecimentos, saberes, práticas, artefatos, instituições, crenças que determinam a vida dos sujeitos de uma determinada estrutura social.

O fato dos estudos culturais terem colocado em xeque o conceito elitista de cultura, não significa que no imaginário da sociedade brasileira e no próprio contexto acadêmico não sejam predominantes as concepções de cultura que a associam ao conhecimento e aos valores ocidentais. Não é raro encontrar conceitos que desprezam os elementos ou códigos culturais indígenas, e um sujeito será visto como detentor da cultura por seus títulos, diplomas e o lugar que ocupa na sociedade. Contudo, o valor em outras expressões culturais, oriundas de outras sociedades, não é reconhecido.

Cada grupo cultural desenvolve à sua maneira e com um ritmo próprio sentidos que validam suas ações e sua existência. Assim há uma diversidade entre os grupos humanos, que precisa ser vista como uma condição da própria humanidade e não como uma forma de oprimir, inferiorizar ou rotular os sujeitos e os povos.

Diante desse universo, destacamos que não faz sentido classificar as culturas a partir de um suposto padrão (o europeu), nem as sociedades em mais aprimoradas e menos aprimoradas. Ou seja, é fundamental romper com a lógica colonialista dominadora implantada para justificar o domínio, o massacre e a exploração. Ressaltamos nesse momento, que torna-se necessário um cuidado para romper com o etnocentrismo para não haver desrespeito às culturas divergentes. Sendo assim, pode-se evitar os estigmas sociais que ocorrem em função da não compreensão dos valores culturais de outros grupos humanos. Em suma, a escola é um dos espaços nos quais todos podem aprender a lidar com as diferenças.

1.3 A escola e os indígenas

A escolarização dos indígenas iniciou, no período colonial do Brasil, sem que houvesse respeito às suas especificidades. Ao contrário, a escola foi vista e pensada por um Estado colonizador que subjuguava os conhecimentos e manifestações culturais dos povos indígenas, uma vez que, que esses manifestos eram entendidos como inferiores e fora dos padrões europeus. Backes (2014, p. 14), mostra como o pensamento do colonizador produziu um tipo de instituição escolar inclinada para a assimilação:

A escola – inicialmente, uma imposição do colonizador aos povos indígenas e, como tal, a serviço dos interesses do projeto colonizador pode ser vista como uma das instituições centrais para a assimilação das culturas indígenas, sendo marcada, portanto, por práticas sistemáticas de negação de suas identidades, com destaque para a proibição da língua materna.

Conforme é possível inferir na análise do autor, o objetivo central da escolarização indígena no primeiro momento, era a destituição de tudo aquilo que não estava alinhado aos padrões da cultura europeia da época. A língua materna, que é uma cultura oral, transmitida de geração em geração, que é diferente de uma etnia para a outra, além de não ser reconhecida como língua, foi desqualificada e excluída do processo de escolarização. Ressalta-se também que o modelo de escolarização visava a “salvação dos indígenas”.

A história da escolarização dos indígenas é explicitada por Backes (2014, p. 14), guiando-se em Candau e Russo (2010):

O primeiro inicia-se no período colonial e vai até as primeiras décadas do século XX, marcado pela violência ao impor a cultura hegemônica às populações indígenas; ou seja, a escola servia para eliminar o indígena, sua cultura, sua língua. O segundo momento, das primeiras décadas do século XX até a década de 1970, caracteriza-se pela assimilação cultural, com o intuito de construir um Estado homogêneo. Nessa perspectiva, o indígena deveria ser assimilado pela cultura nacional para fazer parte da massa trabalhadora, pois o país estava se inserindo no modelo urbano/industrial. Nesse período, começam a surgir escolas bilíngues, mas quase sempre a língua materna era vista como elemento de transição para facilitar a assimilação cultural. O terceiro momento, nas décadas de 1970 e 1980, caracteriza-se pela emergência de experiências ligadas a lideranças comunitárias e à Igreja Católica Progressista, preocupadas em fortalecer a cultura e a identidade indígena. O quarto momento inicia-se no final dos anos 1980 e continua vigente; caracteriza-se pela defesa de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada, propondo um diálogo entre as culturas.

Nesse sentido, a educação, durante séculos, buscou homogeneizar seus alunos de forma que ficasse mais fácil exercer o controle e a dominação. Oliveira e Nascimento (2012, p.768), destacam que:

Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeira ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante.

Contudo, nenhuma dessas tentativas de “educação” e “civilização” foram realizadas sem luta e resistência por parte dos indígenas. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), serviu como marco para construir as políticas educacionais dos indígenas. Ela foi essencial para o reconhecimento da necessidade de preservação e respeito aos elementos como: a identidade, a língua e a cultura do povo indígena. Diante desse cenário, o Estado deveria, necessariamente, construir políticas públicas educacionais específicas para assegurar essas premissas.

Com a Carta Magna, vários povos indígenas iniciaram a criação de suas escolas com currículos próprios. E mesmo em instituições não indígenas, a forma de lidar com os alunos indígenas mudou significativamente. Sendo assim, há um processo em curso, por meio da formação inicial e continuada que faz com que algumas escolas e professores se preocupem em valorizar a cultura indígena e suas identidades.

A Educação Escolar Indígena nos moldes atuais é fruto de um caminho configurado por muitas lutas. As sociedades indígenas enfrentaram desafios para sobreviver e manter viva a sua cultura, no decorrer do tempo, em seu próprio território, desde a ocupação europeia. Somente a partir de 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, *povos indígenas* tornou-se um tema com aspectos reconhecidos e assegurados, prevendo uma atenção maior à sua diversidade cultural, seus valores individuais e seus direitos.

Neste cenário de conquistas legais é a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 que inaugura um corpus jurídico-administrativo mais favorável aos processos de reprodução sociocultural e política dos povos indígenas, trazendo novas orientações para as políticas educacionais a eles direcionadas. Ao reconhecer, como direito, a utilização das suas “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, a CF abre caminho para uma legislação educacional mais respeitosa das necessidades e interesses dos povos indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.774).

Com isso, a luta pelas escolas indígenas ganha amparo legal, o que não significou o fim dos problemas. Os povos indígenas, apesar das várias experiências bem sucedidas de escola e currículos interculturais e indígenas, muitas vezes continuam incompreendidos, e não raras vezes os poderes públicos tentam impor o currículo oficial, dessa forma, ignoram a legislação que lhes garante o direito à uma escola diferenciada: “Desse modo, os avanços verificados no plano legal parecem não alcançar efetivamente as secretarias e conselhos de Educação no plano de suas ações” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 777).

Cabe destacar, que o contexto no qual os autores escreveram refere-se a um momento histórico do Brasil. Revela-se, então, que o Estado buscava uma interlocução com os povos indígenas e procurava atender às suas demandas por meio de várias ações, tais como: políticas de formação, novas diretrizes para as escolas indígenas e estabelecimentos de etnoterritórios educacionais, ou seja:

Em suma, não obstante a gestão do MEC representar avanços no que tange ao reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, dando mostras de que a relação entre estes e o Estado vem se estabelecendo em novos moldes, há ainda grandes desafios que precisam ser enfrentados. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 778).

Em síntese, durante os governos brasileiros, no qual havia uma interlocução e um diálogo com os povos indígenas, muitos desafios não foram superados, principalmente com a chegada de um governo de ultradireita ao poder. Pode-se afirmar que esse governo possuía um discurso

de ódio em relação aos indígenas, como já destacado anteriormente. Nessa perspectiva, além dos indígenas não serem ouvidos, foram sistematicamente apresentados como sujeitos que atrapalham o desenvolvimento e o progresso do país, fato ocorrido por supostamente terem grandes extensões de terras e não saberem como torná-las produtivas. Entretanto, esse contexto não impediu a luta e a resistência indígena, bem como sua busca constante por uma escola indígena intercultural e com uma pedagogia decolonial.

1.4 A construção de uma pedagogia decolonial nos currículos das escolas indígenas

Embora a educação escolar tenha sido imposta aos indígenas na perspectiva de colonizá-los e ocidentalizá-los, esses sempre resistiram a essa imposição e continuam lutando pela defesa de suas culturas e identidades. Como já destacado, com a Consituição de 1988, como resultado de sua luta história conseguiram que vários direitos ficassem garantidos nela, com destaque ao direito de terem escolas indígenas, interculturais, bilíngues e diferenciadas.

Com isso, estão acontecendo mudanças significativas na construção de propostas pedagógicas que considerem a cultura e pedagogias indígenas, rompendo com o ponto de vista histórico do colonizador que entendia que só ele tinha conhecimento, e que, portanto, somente, esses deveriam compor os componentes curriculares, não reconhecendo a existência de outros currículos, nem metodologias, nem processos próprios de aprendizagem.

No contexto atual da educação indígena, os próprios indígenas reconhecem que é fundamental a desconstrução do modelo de escola ocidental e os preconceitos instituídos ao longo dos anos sobre a cultura indígena em seus currículos. As escolas indígenas trazem para o centro, a história, os conhecimentos e as culturas de seus povos que até então não tinham voz e protagonismo nas escolas, nem suas memórias, costumes, identidades eram vistas como possíveis de se tornarem currículo.

Nesse sentido, a escola imposta pelo colonizador aos indígenas por meio do currículo ocidental reproduzia a ideia de que somente a cultura ocidental tinha valor e assim como a ideia de que somente esta forma de viver é válida, tentando com isso que os indígenas se “despissem” de sua cultura e identidade, entrando na lógica ocidental. Com isso, a escola ainda que localizada em comunidades indígenas, não servia às suas demandas e reforçava os estereótipos construídos sobre os indígenas. Mas os indígenas nunca aceitaram essa imposição e resistiram e continuam resistindo à cultura ocidental até os dias atuais.

Como destaca Backes (2019), essa imposição da escola ocidental aos indígenas foi resultado da hierarquia epistemológica inventada no contexto da colonização que, como já destacado, produziu os indígenas como seres sem conhecimentos e sem epistemologia. Mas, a lógica ocidental de produção de conhecimento não se sustenta epistemologicamente, mas “[...]”

por uma questão política, pela assimetria de poder construída no contexto colonial, que perdura até o contexto atual por meio da colonialidade do poder, do conhecer e do ser”. (BACKES, 2019, p.1117).

Cabe destacar que os indígenas no contexto brasileiro (e, portanto, também sul-matogrossense) continuam convivendo com as dificuldades impostas pela lógica colonial pois a sociedade brasileira foi construída, com base num sistema escolar que negligencia sistematicamente no currículo a história e cultura indígenas: “O modelo escolar assimilado pelos povos indígenas na América Latina foi o de uma escola homogeneizadora e etnocêntrica pautada pela exclusão das culturas autóctones e diferenciadas, e isso também vale perfeitamente para a universidade” (NASCIMENTO; VIEIRA, URQUIZA, 2020, p. 869).

Essa negligência contribui para que a sociedade como um todo, e de modo específico, os agentes públicos, nessa dissertação, de modo mais específico ainda os agentes ligados às secretarias de educação tenham dificuldade de entender a importância de um currículo que contemple diferentes conhecimentos e culturas, ou no caso das escolas indígenas, que os representantes das políticas educacionais entendam a importância e reconheçam o direito de os indígenas terem suas escolas com um currículo próprio, baseado nos conhecimentos e na cultura indígena.

Além de os indígenas defenderem escolas específicas, considerando que convivem cotidianamente com os sujeitos da cultura ocidental, eles entendem que é preciso que suas escolas trabalhem também com os conhecimentos ocidentais. Assim, ao explicitar a luta e resistência indígena no campo da educação escolar, é preciso considerar a luta desses pela construção de um currículo intercultural.

A educação intercultural nasceu no contexto das lutas indígenas pela educação diferenciada e articulada com suas demandas, mas como ela tem sido utilizada em diferentes contextos, autores como Walsh (2009) e Candau (2016), defendem o uso do termo interculturalidade crítica que:

[...] estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o status quo e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva. (CANDAU, 2016, p. 31).

Nesse sentido, pode-se dizer que ainda que no início não se tenha utilizado o termo interculturalidade crítica, no contexto das populações indígenas essa sempre teve uma conotação crítica, pois sempre esteve vinculada a produção de sujeitos inconformados com a colonização e em defesa da justiça social e epistêmica. A principal característica da interculturalidade crítica é “[...] questionar as assimetrias de poder que existem desde o período colonial e se mantêm no contexto da colonialidade” (BACKES, 2019, p.1118).

Os indígenas estão interculturalizando e decolonizando as escolas, privilegiando suas lógicas, conhecimentos e culturas, raízes e histórias, sem considerar como único e verdadeiro o modelo de cultura ocidental passado pela escola desde o período colonial. Os indígenas ensinam, por exemplo, em suas escolas que o Brasil não foi “descoberto”, mas invadido, uma vez que aqui já viviam populações de indígenas com suas diversas etnias, organização, culturas e sistemas políticos, sociais e culturais. Trazer a narrativa de um povo que não teve voz para o currículo escolar é combater a estrutura monocultural e colonial e decolonizar o currículo.

Ainda que no contexto atual em muitas escolas já exista um trabalho voltado para a diversidade e inclua o indígena no currículo como sujeito que tem uma “história”, tem sua participação na constituição da sociedade, infelizmente, também se sabe que no dia dos povos indígenas, existem escolas que “fantasiam” suas crianças, como se o indígena fosse um personagem do folclore brasileiro e não um parente próximo, como um avô, tia, primo. Ou ainda como se a habitação indígena fosse somente a oca, lá no meio da floresta, sem esgoto, TV, água encanada. É como se o indígena não fosse um sujeito desse tempo, mas que está alheio a ele, que parou no tempo, não passou por processos de transformação, não foi afetado pela cultura ocidental, pelo convívio com outras práticas e costumes. Nesse sentido, cabe destacar que:

[...] o ‘Dia do índio’ não deve ser uma data para folclorização, homenagear ou comemorar esse dia não tem nada a ver com pintar rostos e fazer cocares. Tem a ver com refletir sobre o lugar que habita o indígena hoje, da exclusão, e também das resistências e pluralidades. Uma estratégia interessante é convidar os próprios indígenas para falar da sua história e cultura, e não apenas em um único dia, mas envolvendo escolas e comunidades indígenas em vários momentos, fazendo visitas, trocas, etc. (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020, p. 10).

Como destacam as autoras, uma maior proximidade da escola com os indígenas, e claro, com as escolas indígenas pode contribuir muito para evitar a folclorização dos indígenas e a reprodução da ideia de que os indígenas são sujeitos do passado e não do presente.

Retomando a questão da escola intercultural (crítica) protagonizada pelos indígenas em suas comunidades, Backes (2018), explicita que os indígenas entram na Universidade na busca dos conhecimentos científicos ocidentais e depois retornam para as comunidades indígenas não para impor os conhecimentos ocidentais, mas para interculturalizá-los com os conhecimentos tradicionais. Eles articulam os conhecimentos e produzem outros tantos conhecimentos nessa relação, mas sem esquecer de suas origens, sua cultura, costumes, tradições, rituais, chás, recursos naturais, enfim, sem esquecer seus conhecimentos ou colocá-los como inferiores.

Em seu estudo, Backes (2018), ouviu indígenas sobre a construção do currículo escolar indígena do povo Terena, Tukuya e Guarani e pontuou que uma característica marcante em todos eles é a maneira como esses estão relacionados fortemente com os interesses da comunidade:

Uma questão que chamou atenção nas entrevistas, apontando a construção de pedagogias decoloniais, é a forte ligação que as escolas indígenas têm com suas comunidades. A construção do currículo se dá em um permanente diálogo com a comunidade, os pais, os mais velhos, as lideranças tradicionais. Nas entrevistas, todos os indígenas falam recorrentemente do papel que a comunidade exerce para a definição dos currículos das escolas. Esse vínculo pode ser traduzido pela expressão usada pela indígena Terena: “é uma corrente, é um elo. É uma coisa interminável. Tudo o que acontece na comunidade pode não começar dentro da escola, mas termina dentro dessa escola. Sempre há um elo, esse romance, esse namoro, essa paixão.” Nesse sentido, pode-se dizer que essa é uma característica das escolas indígenas: seus currículos são construídos em permanente diálogo com a comunidade. (BACKES, 2018, p.49).

Um outro aspecto salientado por Backes (2018) nos currículos das escolas indígenas que os torna efetivamente interculturais é que para eles não estão em questão o estabelecimento de hierarquias entre os conhecimentos ou processos de desclassificação e inferiorização, tão típicos da lógica ocidental/colonial. Nesse contexto, é interessante pontuar que um currículo na comunidade indígena, não elimina necessariamente os conhecimentos ocidentais e não necessariamente são vistos como prejudiciais.

Os indígenas reconhecem que, em algumas situações, os conhecimentos ocidentais podem ser mais apropriados para resolver um determinado problema, mas não os colocam como superiores aos seus. O uso dos conhecimentos ocidentais não põe em xeque o conhecimento tradicional do seu povo, apenas mostra que há conhecimentos diferentes e, principalmente, que o conhecimento tradicional muitas vezes não dá conta de problemas criados pelo conhecimento ocidental, sendo necessário recorrer a este último (BACKES, 2018, p.52).

Dessa forma, é importante salientar que a construção de um currículo indígena dentro das comunidades indígenas é pensado na lógica indígena, mas está aberto a conhecer a lógica ocidental e se apropriar dela, não para se dobrar a ela, mas para poder negociar com ela e fortalecer a própria lógica indígena. Pode-se dizer que embora os indígenas tenham sido historicamente vítimas de um epistemicídio e esse continua sendo praticado contra eles, eles não o praticam, nem contra o seu algoz. Os indígenas reconhecem que a epistemologia ocidental produz conhecimentos que os indígenas precisam conhecer para defenderem suas culturas e identidades, como por exemplo, saber se a água está poluída ou não. Como aponta Backes:

A experiência contada pelo indígena Guarani mostra bem essa relação entre os conhecimentos, uma relação que não passa pela hierarquização nem pela desclassificação, mas pela complementaridade - trata-se de uma relação que se dá em uma lógica decolonial. Ele relata que um dos problemas de sua comunidade atualmente é a contaminação da água em decorrência do uso de agrotóxicos em terras não-indígenas. Segundo ele, os saberes tradicionais não dão conta de resolver esse problema. Nesse caso, é necessário recorrer aos saberes ocidentais para saber se a água é contaminada e como tratá-la. Continuando sua explicação, ele mostra que

os ocidentais poderiam aprender a cuidar da natureza, a viver sem destruí-la, a não viver para consumir, a não contaminar a água paradespois ter que limpá-la. Os ocidentais poderiam aprender a ver-se como parte da natureza, e não como os dominadores, os destruidores. Para ele, é possível aprender algumas coisas com os ocidentais, e os ocidentais também poderiam aprender algumas coisas com os indígenas, mas reconhece que o ocidental não quer aceitar que pode aprender com eles. (BACKES, 2018, p. 53).

Pode-se destacar duas questões importantes: os indígenas são efetivamente interculturais, eles têm abertura para aprender com outras culturas; a segunda, decorrente da primeira, em função dessa abertura, não desejam nem provocam epistemicídios. Há conhecimentos diferentes, que podem ser importantes, dependendo da situação. Se um conhecimento tem mais potencial para resolver um problema, não há razões para não recorrer a ele, mesmo que seja de outra cultura. Infelizmente, como destaca o indígena, os ocidentais ainda não conseguiram aprender isso e continuam ignorando as outras epistemologias, provocando epistemicídios.

1.5 Epistemicídio: um efeito da ciência ocidental

Boaventura de Souza Santos ao empregar o termo epistemicídio tem o intuito de demonstrar um dos efeitos decorrentes da lógica da ciência ocidental. Uma vez que, essa ciência coloca-se como única forma de conhecimento válido, com supostas características de universalidade, impessoalidade e neutralidade. Além disso, uma ciência possivelmente capaz de falar em nome de todos, ao mesmo tempo que desconhece e ignora qualquer outra possibilidade de pensamento como legítimo ou apropriado. Essa teoria esteve a serviço do processor colonizador e atualmente está a serviço do neoconialismo ou da colonialidade (SANTOS, 2008).

Nesse sentido, o autor, em diversas publicações e palestras, explica que o Epistemicídio não nasce de uma ação pronta, imediata, a terminologia foi construída no decurso dos anos, bem como às custas de sofrimento e marginalização no âmbito da colonização dos povos indígenas e africanos. A relação de superioridade foi demonstrada pela força, pelo uso da violência física e simbólica. Não houve somente a destruição dos povos e sujeitos, destruiu-se também conhecimentos, epistemologias e formas de ver e conhecer o mundo. Santos (2008) intitula o assunto como fascismo epistemológico, fato que resulta em epistemicídios, isto é, a morte dos conhecimentos diferentes:

A este modo chamo fascismo epistemológico porque constitui uma relação violenta de destruição ou supressão de outros saberes. Trata-se de uma afirmação de força epistemológica que oculta a epistemologia da força. O fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais subtis, (SANTOS, 2008, p. 28).

Santos (2008), alega que essas formas de relação entre os povos continua existindo na contemporaneidade. Por exemplo, os países do Norte Global quando guerreiam contra o Sul Global argumentam que ocorre o conflito por causa da defesa dos direitos humanos, da democracia e do avanço civilizacional. Os colonizadores europeus justificam seus atos, na época da colonização, pelo mesmo motivo. Na verdade, continuam com a perpetuação da morte de povos e sujeitos. E, conseqüentemente, de suas epistemologias também. Portanto, continuam provocando epistemicídios. Do mesmo modo, os conflitos entre os países do Sul global continuam sendo vistos sob a ótica ocidental. Diante desse panorama, o resultado é a falta de civilidade ou de regimes déspotas. Nas palavras do autor:

As guerras entre países do Sul global são o resultado do despotismo e do atraso civilizacional, enquanto as guerras entre os países do Norte global e os do Sul global (incluindo o colonialismo) são o resultado da luta contra o despotismo, em nome da democracia e do progresso civilizacional. A resposta é fraca porque para qualquer cidadão, dotado das simples luzes da vida, é estranho que, por razões tão opostas, se produza exatamente o mesmo resultado: a morte desnecessária de milhões de pessoas inocentes. Se, por definição, o despotismo não se pode impor democraticamente, é possível impor despoticamente a democracia? O atraso civilizacional de alguns é o oposto ou a consequência do avanço civilizacional de outros? (SANTOS, 2008, p.16).

As relações de poder, implicadas no ato da conquista, denotam algumas atribuições ao colonizador que contribuem para uma sensação de superioridade, tais como: (culto, civilizado, cristão, científico, armas de fogo...), ao colonizado. Com essa prerrogativa de superioridade justifica-se a dominação e o massacre, já que a rigor, estava agindo, em última instância, a favor do próprio colonizado. Nessa perspectiva, os povos dominados seriam elevados à condição de civilizados, se seguissem fielmente as ordens e comandos do colonizador e abandonassem suas convicções e epistemologias. Trata-se de um processo de desqualificação e apagamento dos conhecimentos, epistemologias e cosmologias.

Esse processo vem desde a colonização, quando os conhecimentos científicos, vistos como superiores e capazes de explicar quem era o outro colonial, sua organização social, sua vida e suas crenças, foram produzindo a morte dos conhecimentos e epistemologias dos povos colonizados, com destaque para as epistemologias indígenas e africanas. (BACKES; PAVAN, 2023, p. 8).

Embora, efetivamente, esse processo tenha produzido a morte de muitas epistemologias e conhecimentos, não foi capaz de acabar com a pluralidade de saberes e epistemologias. E isso só foi possível por causa da incansável resistência dos povos originários. Essa força continua presente em diferentes partes do mundo e pode-se incluir o estado de Mato Grosso do Sul. O local, como já foi apontado, conta com uma diversidade de povos indígenas, todos com suas epistemologias e

conhecimentos próprios, ainda que quase totalmente desconhecidos ou ignorados pela sociedade branca. Como diz Santos (2008), não faz sentido supor que só existe uma forma epistemológica que explica o mundo como se houvesse só uma humanidade, pois “[...] se há uma só humanidade, por que é tão grande a diversidade dos princípios, concepções e práticas de dignidade humana e são tão óbvias as divergências e mesmo contradições entre elas?” (SANTOS, 2008, p. 15).

Longe de ver nessa diversidade um problema a ser superado por meio da homogeneização, o que seria uma retomada do colonialismo, importa aprendermos com os indígenas que os conhecimentos diferentes não precisam ser assassinados (epistemicídio). Contudo, talvez possam trazer soluções interessantes para conflitos que os conhecimentos de uma cultura ainda não encontraram uma solução. Como destacam Backes e Pavan (2023), é chegado o momento no qual precisamos

[...] reconhecer que há muito mais a aprender com os países e sujeitos que possuem epistemologias não ocidentais do que se pode supor neste momento. Os conhecimentos desses povos têm uma diversidade e riqueza inesgotáveis, e os conhecimentos ocidentais, longe de serem únicos e universais, representam apenas mais uma das várias formas de conhecer possíveis. Assim, não existe uma epistemologia universal ou geral. (BACKES; PAVAN, 2023, p. 10).

Santos (2008) entende que não podemos encontrar possíveis soluções para os inúmeros problemas provocados pela epistemologia moderna, em sua versão fascista e geradora de epistemicídios. É justamente nas epistemologias que a ciência moderna fez de tudo para massacrar, desqualificar e ignorar. Destaca-se, então, as epistemologias indígenas, onde podemos encontrar possibilidades para as soluções dos grandes problemas contemporâneos. A epistemologia moderna, também denominada de ortopédica por Santos, (2008) gerou um grande mal-estar, pois produziu efeitos totalmente opostos às suas promessas:

O mal-estar decorre da falta de razoabilidade cada vez mais patente da racionalidade proclamada pelo pensamento ortopédico, uma máquina de injustiça que se vende a si própria como máquina de felicidade. A raiva emerge da regulação social disfarçada de emancipação social, da autonomia individual usada para justificar servidões neoescravagistas, da proclamação reiterada da impossibilidade de um outro mundo melhor, para calar a ideia difusa, mas muito genuína, de que a humanidade e a natureza têm direito a algo melhor do que o atual estado de coisas. (SANTOS, 2008, p.18).

Como se observa, a epistemologia moderna prometeu justiça, mas produz várias formas de injustiça. Da mesma forma, prometeu civilização, contraditoriamente concebeu a morte e o massacre. Além disso, garantiu equilíbrio entre o homem e a natureza, trouxe a sua destruição. Nessa perspectiva, anunciou liberdade, todavia, trouxe novas e sofisticadas formas de controle. Por fim, prometeu felicidade, porém desencadeou angústia e sofrimento para a maioria dos seres

humanos e seres vivos. Essa epistemologia, definitivamente não pode mais ser vista como superior, muito menos como a única legítima. Precisamos olhar para as outras filosofias do conhecimento existentes, sobretudo, as indígenas. Posto isso, para construir outras possibilidades de viver, conviver e nos relacionar com a natureza e com os outros seres humanos. Backes (2018), de certa forma, nos mostra o quanto é importante nos colocarmos numa atitude de aprendizagem com os indígenas. Segundo ele:

Se a epistemologia fascista que sustenta a sociedade neoliberal quer convencer-nos de que, para os diferentes, desiguais, excluídos, discriminados, a solução está em acessar os conhecimentos dos poderosos, com os indígenas aprendemos coisas muito mais interessantes: aprendemos a não nos dobrar aos poderosos (nem aos seus conhecimentos, nem à sua pedagogia); aprendemos a resistir; aprendemos a construir outros currículos, outras pedagogias. Aprendemos como construir pedagogias decoloniais. (BACKES, 2018, p. 57).

As escolas indígenas estão sendo protagonistas no processo de decolonização dos currículos em suas escolas, como já foi destacado anteriormente. Com isso, os indígenas também contribuem para que as escolas não indígenas busquem nelas inspiração para superar a lógica colonial que marcam seus currículos. Nota-se também, sobretudo, reflexões referentes à ausência dos conhecimentos e história indígenas, ou quando evidentes, significa uma presença que acaba reforçando imagens estereotipadas e inferiorizantes.

Ao proporem uma pedagogia decolonial, obviamente as escolas indígenas também trazem para o seu interior a discussão sobre o questionamento da epistemologia ocidental. Diante desse cenário, põem em xeque o lugar que ocupou nas escolas para os indígenas, no período colonial até os anos 1980, período anterior à Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, como explica Walsh (2010), toda postura decolonial traz consigo uma dimensão interepistêmica. Nesse sentido, Backes (2018) traz de forma bastante didática, como os indígenas, efetivamente, subvertem a epistemologia ocidental em suas escolas:

Quanto à dimensão interepistêmica, os indígenas transgridem os marcos epistemológicos euro-usa-cêntricos, não seguem a epistemologia abissal, e mostram que os conhecimentos não precisam ser necessariamente hierarquizados e desqualificados em função da sua diferença, mas que podem ser complementares. Os indígenas notadamente movem-se com outras pedagogias, outros modos de pensar e produzir conhecimentos. Não se pautam em uma única lógica, muito menos na lógica da dominação e da exclusão da diferença, mas na ideia de que conhecimento verdadeiro é aquele que é a favor da vida, que garante a vida, a cultura, a identidade de um povo. Para eles, os conhecimentos resultam de diferentes lógicas: lógicas orais, lógica dos rezadores, dos mais velhos, da espiritualidade, da cultura e também das lógicas ocidentais. As lógicas ocidentais, apesar de seu ímpeto fascista, são decolonizadas pelos indígenas e vistas como mais uma possibilidade de construir conhecimentos. Esses conhecimentos, ao serem apropriados pela comunidade indígena, passam a ser um elemento a favor da própria comunidade. Há uma pluralidade de conhecimentos, lógicas e

racionalidades, e os indígenas constroem uma pedagogia das relações, articulações e convergências, mesmo no contexto da hegemonia da epistemologia fascista. (BACKES, 2018, p. 55).

Pode-se dizer que as reflexões de Backes (2018) estão de acordo com as ideias de Santos (2008), ao apontar que os povos indígenas são os que têm mais a nos ensinar, tanto em termos de não compactuar com a epistemologia ocidental, quanto em experiências alternativas em função das suas epistemologias.

No contexto brasileiro, como já destacado, com a Constituição de 1988, há uma possibilidade maior dessas epistemologias estarem presentes nas escolas indígenas. Ainda nesse contexto de outras epistemologias, a legislação conquistada a partir do final dos anos 1980 abriu possibilidades para que estejam circulando nos currículos das escolas indígenas e também em escolas não indígenas, ainda que na última seja de forma menos recorrente.

1.6 A Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei 11.645/2008: outras possibilidades nos currículos

Como já destacado em outros momentos dessa dissertação, a educação escolar no Brasil surge à serviço da colonização. Ela historicamente esteve a serviço da homogeneização e padronização cultural, ignorando as diferenças culturais, vistas como algo que atrapalhava, um problema a ser removido: “Historicamente, a educação escolar no Brasil serviu aos projetos mais completos de produção da homogeneização cultural. Os povos indígenas neste processo viram-se envoltos com saberes e técnicas do ensinar e aprender desconhecidos de suas trajetórias sociais e culturais” (SCARAMUZZA; NASCIMENTO, 2018, p. 551).

Portanto, é possível inferir que no decorrer da história da escola, não houve espaço para a discussão de uma proposta educacional que contemplasse as diferenças, mas sim a intenção era produzir sujeitos dentro da lógica ocidental, visto como um padrão a ser seguido por todos e todas. Com isso, mantém-se as relações de poder instituídas no período colonial, mantendo negros e indígenas em posições subalternas e inferiorizadas.

Mas como também já destacado, a partir dos anos 1990, houve no contexto brasileiro, protagonizado pelos movimentos indígenas e negros, a produção de um conjunto de conhecimentos que vão criando um contexto favorável para pensar uma educação que contemple as diferenças, portanto, buscando uma ruptura com a lógica monocultural.

Junto com isso, criou-se também uma reflexão capaz de questionar o currículo e defender a criação de currículos que valorizem as diferenças, recorrendo a uma abordagem plural, que busca a troca de experiências e saberes, o que permitiu um diálogo significativo com os diferentes sujeitos presentes na sociedade e nas escolas. Todo esse movimento de transformação, tem recebido, como também já destacado, o nome de educação

intercultural:

O termo interculturalidade tem, principalmente nos últimos anos, estado presente em um conjunto de práticas documentais, políticas, ideológicas, conceituais e epistemológicas que alimentam discursos em torno da diferença. Os novos significados da diferença têm impellido o aparecimento, no contexto da América Latina, de inúmeras discussões e propostas que buscam ressignificar a ideia de multiculturalidade, avançando em direção à instituição de um novo conceito que expresse processos relacionais de trocas de saberes, experiências e projetos de vida, denominado então de interculturalidade. [...] Nesta inserção, a interculturalidade tem sido apontada como a capacidade que grupos distintos teriam em produzir inter-relações sem que as características que definiriam suas marcas identitárias se perdessem nesta dinâmica interativa. Nestes termos, entrar e sair de relações interculturais, sem que se anulem as características definidoras das sociedades em interação, seria uma das características fundantes deste princípio (SCARAMUZZA; NASCIMENTO, 2018, p. 555).

Essa capacidade de produzir inter-relações com sujeitos diferentes faz parte das culturas indígenas porque não se dobraram a lógica colonial/ocidental que por se considerar superior traz no seu bojo a ideia de que é preciso acabar com as diferenças, porque vistas como um obstáculo ao desenvolvimento da civilização. A forma preconceituosa que o ocidente olha para a diferença leva ao aniquilamento de suas epistemologias e conhecimentos, mas os indígenas resistem e dão conta de criar um currículo com base nos seus conhecimentos, ainda que continuem sendo vistos como menores porque supostamente não científicos, segundo a lógica ocidental:

O processo preconceituoso para com a validade dos saberes do outro, do diferente, tem implicado o não reconhecimento destas produções intelectuais tradicionais, tidas em muitos casos como menores, não científicas, aparecendo pouco ou nem mesmo aparecendo na constituição do currículo escolar. Perante esta constatação, os professores indígenas compreendem a pertinência de seus conhecimentos e saberes no processo de escolarização das crianças e jovens, afirmando que, sem estes conhecimentos, muitos dos quais são constituídos em práticas cotidianas, não é possível produzir uma educação escolar do tipo intercultural. (SCARAMUZZA; NASCIMENTO, 2018, p. 556).

Como também já destacado, as escolas não indígenas têm muito a aprender com as escolas indígenas, com destaque para como lidar com diferentes conhecimentos e com as diferenças em sala de aula. Pode-se dizer que os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Lei 10.645/2008 (BRASIL, 2008), além de outras leis, trouxeram algumas mudanças nos currículos das escolas, inclusive em escolas que não são indígenas, mas que recebem alunos indígenas.

Embora já fizemos referência aos direitos indígenas conquistados e presentes na Constituição Federal de 1988, trazemos alguns desses direitos nesse momento, pois eles fomentaram artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e acabaram resultando em outras leis, como por exemplo a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura

indígena em todas as escolas no Brasil.

No artigo 210, parágrafo segundo, a Constituição Federal do Brasil garante o uso das línguas maternas aos indígenas e que a educação escolar possa recorrer aos processos próprios de aprendizagem:

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

No artigo 215, parágrafo primeiro, há garantia de que suas manifestações culturais serão protegidas pelo Estado:

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1998).

Além disso, destacamos o artigo 231, que traz um conjunto de artigos relativos aos direitos indígenas quanto aos seus territórios, sua organização cultural, línguas, costumes..., e as obrigações do Estado para protegê-los:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4.º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5.º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6.º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. (BRASIL, 1988).

Como podemos destacar, há efetivamente um conjunto de direitos que se fossem respeitados pelo Estado e pela sociedade fariam com que a situação dos indígenas no Brasil fosse

totalmente outra. Apesar de sistematicamente descumpridos esses direitos têm sido fundamentais para a luta dos povos indígenas no Brasil.

Em conformidade com Constituição Federal do Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, seu artigo 78, elucida que os indígenas tem direito a uma escola bilíngue e intercultural:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, no referido artigo, está clara a preocupação e a garantia da recuperação histórica da singularidade e da diferença dos povos indígenas conforme cada etnia. Além disso, essa educação também deverá garantir o acesso aos conhecimentos científicos da sociedade nacional. Portanto, a legislação rompe definitivamente com o modelo colonial de escola. O padrão visava, tão somente, a imposição da cultura ocidental aos indígenas por meio de uma escola para os indígenas e não dos indígenas: “Os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas” (MELIÀ, 1999, p. 14). Como afirmam Santos e Silva (2021) com:

a chegada dos colonizadores europeus implicou na implantação de um ensino baseado na concepção da tábula rasa, no qual os indígenas precisavam ser “preenchidos” de conhecimentos europeus, menosprezando, ou mesmo, não levando em conta suas já consagradas maneiras de ensinar. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 106).

Esse modelo é substituído pela escola indígena e intercultural, nesse caso, refere-se a uma escola pensada, organizada, planejada e implementada pelos indígenas e não para os indígenas. Uma escola, como já apontado, que terá na comunidade indígena e nos conhecimentos tradicionais sua base para servir aos interesses dos indígenas e não contra os indígenas. Santos e Silva (2021) também reconhecem que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo marco para a escola indígena:

Na Carta Magna de 1988 foi concedida aos povos indígenas do Brasil a possibilidade de novas relações com a perspectiva integracionista, reconhecendo com isso a pluralidade cultural brasileira existente e latente até então. Dessa forma, exaltando-se o respeito às diferenças e garantindo as especificidades étnico-culturais desses povos, foram dados os primeiros passos para uma educação intercultural e diversificada.

(SANTOS; SILVA, 2021, p. 107).

Recorrendo ao conceito de epistemicídio anteriormente discutido, pode-se dizer que a escola anterior à Constituição Federal favorecia os epistemicídios, e a escola indígena intercultural e bilíngue tem como meta evitar os epistemicídios. Dessa forma, pauta-se na diversidade epistemológica, e assim inclui de forma crítica (mas nunca única) conhecimentos produzidos também pela epistemologia ocidental. Esses conhecimentos não são vistos como superiores, mas como necessários para que a escola e os indígenas possam se relacionar com a sociedade ocidental.

Já o artigo 79 da LDB, explicita de forma mais detalhada como se dará o processo de criação das escolas indígenas. O documento coloca os povos indígenas como protagonistas e o Estado como apoiador técnico e financeiro:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Nas legislações, a questão da escola bilíngue sempre aparece em destaque. Pois, há o reconhecimento de que a língua é central para a cultura e identidade de um povo. Nesse sentido, as instituições escolares indígenas têm se tornado um espaço importante de afirmação das línguas indígenas. Como aponta Melià:

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (MELIÀ, 1999, p. 13).

É notório que a língua é relevante para o processo de construção da identidade e da cultura. Em vista disso, a língua materna indígena é central nas escolas específicas na perspectiva de fortalecer a identidade e a cultura, suas tradições e cosmologias.

Ainda na perspectiva de trazer o arcabouço legal que contribui para evitar epistemicídios e contemplar outras epistemologias nas escolas, trazemos a Lei 11.645/2008. Esse preceito

diferentemente do que consta na Constituição Federal e na LDB, refere-se às escolas indígenas, a forma como a temática indígena deve ser contemplada e inserida nas escolas não indígenas. Segundo o parágrafo 1 do artigo 26-A da lei 11.645/08:

§ 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. (BRASIL, 2008.).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Lei 11.645/08 é um marco histórico para a garantia do reconhecimento dos indígenas como sujeitos com culturas, conhecimentos e epistemologias. Diante desse panorama, cabe destacar que mais do que incluir a temática indígena, de forma estereotipada sempre esteve presente nas escolas, a Lei procura trazer outros sentidos da história e da cultura indígena, ou seja, algo que contemple a perspectiva indígena e não sob a ótica que o colonizador idealizou desses povos:

Observamos que embora os povos indígenas sejam temas escolares de longas datas, foram necessários vários dispositivos legais apontando diretrizes a serem seguidas para o ensino sobre essa temática coerente com as experiências vivenciadas por esses povos, dentre esses dispositivos encontra-se a Lei nº 11.645/2008. Como visto, esta justificase em função das práticas escolares históricas que difundiam/difundem ideias equivocadas acerca dos índios. (SILVA, 2017, p. 236).

A Lei 11.645/08 apresenta então uma mudança na educação básica quanto à forma como os indígenas aparecem nos currículos. Ela pretende contribuir para que sua história e cultura dessa comunidade seja contada de outro modo. Mais especificamente da maneira decolonial, trazendo para dentro das escolas os conhecimentos dos indígenas produzidos pelos indígenas e não mais simplesmente os conhecimentos sobre os indígenas produzidos pela lógica colonial. Nesse ínterim, pode-se dizer que a Lei também pretende ser uma possibilidade para que os ocidentais possam aprender com os povos indígenas:

A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação. (MELIÀ, 1999, p. 16).

Diante disso, ela cria possibilidades para que outras epistemologias circulem nos currículos. Ressalta-se também que os conhecimentos indígenas não sejam só valorizados, é necessário que efetivamente sejam percebidos como detentores de soluções para problemas criados pela epistemologia ocidental, sobretudo no campo educacional. Ainda conforme o autor:

“A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos” (MELIÀ, 1999, p. 16).

A referida lei retrata, então, questões que estavam ignoradas em função da presença exclusiva da epistemologia colonial e que como vimos, produz epistemicídios. Ela tem o potencial de nos reeducar, de nos fazer refletir sobre nossas práticas monoculturais. Ela traz as possibilidades de aprender com os diferentes, com as diferenças, com seus conhecimentos. Isso obviamente não significa que com a Lei, as escolas deixarão de ser monoculturais e que elas passarão a contemplar várias epistemologias, mas há indícios que as diferenças começam ganhar mais espaço nos currículos de muitas escolas, outras epistemologias começam a se fazer presentes. Embora não se possa dizer que isso esteja acontecendo em função desse conjunto de Leis, também não se pode dizer que elas não estejam contribuindo para essas emergências.

Neste sentido, trago a experiência analisada por Vieira, Nascimento e Urquiza (2020) que se deu na cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Os autores apontam que no ano de 2017, existiam mais de 600 crianças indígenas matriculadas na rede municipal, distribuídas em 65 escolas. A pesquisa foi realizada em uma escola fundada em 1996 dentro de uma aldeia indígena urbana, mas não é uma escola indígena, recebendo tanto alunos indígenas e não indígenas. Os autores defendem a importância de proporcionar um currículo que respeite as particularidades do outro, construído dentro de uma perspectiva diferente daquela que se vivencia habitualmente nas escolas:

Observando as aulas ministradas pelos professores indígenas, é possível perceber uma aceitação e um envolvimento de todas as crianças, indígenas e não indígenas. Entre as crianças indígenas, principalmente nos primeiros dias, nas aulas de Língua Terena, existe certo desconforto em falar a língua. Nota-se um medo por parte de alguns, enquanto outros levam algumas palavras na brincadeira. Muitas das crianças não queriam mesmo se expor, ficavam quietas, isoladas ou participavam de uma maneira rebelde. Apenas pronunciavam palavras em português e não afirmavam a identidade indígena. [...] Mas, com o decorrer do trabalho, em que o professor indígena apresentava a importância da língua para o povo indígena, essas tensões que pareciam sólidas e firmes iam se quebrando, tornando-se líquidas, até não mais acontecer. Com o passar dos meses, já se notava que as crianças perdiam o medo e o diálogo na língua entre elas e o professor acabava acontecendo com mais frequência e suavidade. (VIEIRA; NASCIMENTO; URQUIZA, 2020, p.26).

Os autores mostram a importância de um currículo estar relacionado ao contexto cultural dos alunos, que no caso, incluía, um contexto também marcado pela diferença linguística. Como se trata de uma língua que foi produzida pelo colonizador como uma língua com menor importância, as crianças inicialmente não queriam fazer uso dela. Mas pelo processo educativo intercultural, destacando-se a presença de um professor indígena, as crianças vão deixando de ver sua língua e identidade como algo negativo. Isso mostra o quanto a escola pode ser um

espaço intercultural e ao mesmo tempo de decolonização dos modos de ser, estar e viver.

Mas como destacam os autores, essa educação não afeta as crianças da mesma forma, mas de algum modo, vai ressignificando todas elas. Mesmo crianças não indígenas vão sendo afetadas:

Com o passar do tempo, todos já falavam algumas palavras em Terena. Algumas crianças não indígenas levavam as aulas dessa língua a sério e queriam muito aprender, conhecer e conviver com o universo indígena. Outras, porém, marcadas pela forte presença da colonialidade, faziam algum tipo de brincadeira na tentativa de inferiorizar e silenciar a língua indígena. (VIEIRA; NASCIMENTO; URQUIZA, 2020, p. 27).

Além disso, os autores apontam algo que é comum ao se trabalhar as diferenças nas escolas, que é o fato de ela ser trabalhada em momentos específicos, no caso das escolas, em duas disciplinas e não em todas elas:

[...] constatamos que na escola, o trabalho com conteúdos relacionados à temática indígena fica restrito somente às duas disciplinas presentes no currículo escolar: Língua Terena e Arte/Cultura, apesar de contar com uma significativa presença de crianças indígenas matriculadas na escola. Isso nos faz refletir três questões: o não envolvimento dos docentes pelo fato de não perceberem as crianças indígenas na escola; o não envolvimento dos docentes com as crianças e com as discussões devido ao preconceito e a discriminação e também, pelo fato dos professores acabarem não percebendo as diferenças e colocando todos em uma mesma igualdade. (VIEIRA; NASCIMENTO; URQUIZA, 2020, p. 27).

Os três aspectos trazidos pelos autores vêm ao encontro do que o campo da interculturalidade sistematicamente aponta como dificuldades recorrentes para lidar com as diferenças, tais como: a não percepção das diferenças pelos professores, o preconceito e a ideia de que todos os alunos devem ser tratados como iguais. Em relação à ideia marcante nas escolas de que todos devem ser tratados como iguais, Candau (2008) ao citar um conjunto de premissas importantes para a defesa dos direitos humanos no contexto atual aponta que:

Todas essas premissas estão voltadas para essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença. (CANDAU, 2008, p. 49).

Portanto, precisamos aprender que para construir uma sociedade igualitária, as diferenças precisam ser valorizadas. A diferença não é sinônimo de desigualdade. Toda vez que se ignora a diferença ou a entendemos como inferioridade contribuimos para aumentar as desigualdades. Todas as vezes que vemos a diferença de forma positiva e sem discriminá-la, contribuimos para construirmos uma igualdade maior entre os seres humanos.

Como destacamos ao longo dessa dissertação, para aprender a conviver com as diferenças, precisamos aprender com os indígenas, aprender com seus conhecimentos, suas

epistemologias. Como diz Melià (1999, p. 14), “[...] não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação”.

Desde a colonização do Brasil, os povos indígenas vêm sofrendo os impactos do colonizador em suas culturas, identidades e territórios. Com a etnia Terena não foi diferente.

Os Terena são os últimos remanescentes dos Guanás e tem o Aruak como língua materna, eram considerados pacíficos e exímios agricultores, utilizavam o sistema de roças que permitia a obtenção de alimentos durante o ano todo. Essa foi a principal característica que os colocaram em situação de subordinação/integração com seus parentes Mybayá-Guaicuru, povo nômade e guerreiro, que detinham a técnica de uso de metal com adorno e a utilização de cavalos como arma de guerra. As relações intertribais não se restringiam por meio dos conflitos e dominação, mas também por alianças estabelecidas por meio do matrimônio (LONASK, 2008, p. 4).

Os Terena, como grande parte dos povos indígenas do Brasil, sofreram com a ação do Estado, afetando suas fronteiras territoriais e identitárias,

[...] o poder de traçar fronteiras territoriais supõe um ato concomitante de classificação e representação do que sejam os grupos sociais e suas fronteiras, nos quais se ampara em parte o próprio aspecto material da divisão. As “fronteiras”, nos sentidos territorial, social e étnico, são construídas e desconstruídas em meio à luta de classificações. Essa luta de classificações se dá pela combinação de diferentes fatores históricos e culturais (FERREIRA, 2009, p. 378).

Como aponta Ferreira (2009), os indígenas Terena foram profundamente afetados pelas ações do Estado que durante o século XIX recorria aos Terena para povoar o sul do estado de Mato Grosso e assim disputar o território com o Paraguai com o argumento que a região estava sendo habitada por brasileiros. Definidas as fronteiras com o Paraguai, o Estado Brasileiro começa a fomentar as frentes agrárias e os Terena são forçados a ficarem espaços diminutos, previamente estabelecidos pelo Estado, não mais sendo vistos como importantes no processo de demarcação da fronteira com o Paraguai. Como isso, perdem a maior parte dos territórios, o que traz profundas transformações na sua cultura e identidade. Sua organização social foi afetada, a sua forma de subsistência baseada na habilidade de lidar com a terra foi afetada e muitos se viram “forçados” a trabalhar para os brancos, um trabalho precário e mal pago, sem direitos. Outros ainda se deslocaram para as cidades, também em busca de trabalho que de alguma forma possibilitasse a sobrevivência. Mas os Terena continuaram e continuam resistindo e afirmando sua cultura e identidade. Nesse processo, a luta pela retomada dos territórios é central e a educação, faz parte desse processo de luta.

É preciso ainda entender que essa significativa perda do território impactou diretamente a vida dessa população, sendo uma situação histórica caracterizada pelo avanço das frentes de expansão e implantação de projetos desenvolvimentistas no Mato Grosso do Sul, traduzindo-se num sistema estruturante de relações de poder, práticas estatais e

invenção legal para legitimar a expropriação de territórios indígenas. (AMADO, 2017, p. 85).

Amado (2017) recorre ao termo colonialismo interno de Gonzáles Casanova, para mostrar o quanto o Estado brasileiro atuou para despojar os Terena de seus territórios, não só sendo conivente com a expulsão de seus territórios, mas de certa forma incentivando essas práticas por meio das frentes de expansão, ocupação e desenvolvimento do território brasileiro.

Nesse processo de perseguição e expulsão dos seus territórios, muitos Terena, com a expectativa de que deixariam de ser discriminados e teriam maior possibilidade de inserção na sociedade brasileira, foram induzidos a não mais se identificarem como indígenas. Sobre esse aspecto, Vieira, Nascimento e Urquiza (2020) apontam:

Para as lideranças do Conselho Municipal dos Povos Indígenas que lutam pelo direito e defesa dos povos indígenas em Campo Grande/MS, o maior número de indígenas que não se autodeclarou no censo, está residindo em moradias fora das aldeias urbanas, e ainda não mantém o contato com a sua aldeia e, muitas vezes, nega sua origem. Essa estratégia da população indígena que reside em contexto urbano, de inventar outra cidadania para se manter inserida na sociedade não indígena, pode ser entendida como uma “negociação” para se tornar um “cidadão de direito”, projeto consolidado pela colonialidade e desenhado pelos manuais da urbanidade. Com essa prática homogeneizante, o Estado transformava as inúmeras identidades indígenas em identidades homogêneas o que facilita o projetomoderno de poder, deslegitimando os movimentos sociais e as lutas pelos direitos dos povos indígenas. Atualmente, no município de Campo Grande/MS, existem seis núcleos populacionais, ou seja, bairros da cidade onde vive um expressivo número de indígenas. Esses bairros são denominados e reconhecidos pelos indígenas como aldeias indígenas urbanas. (VIEIRA, NASCIMENTO, URQUIZA, 2020, p. 24).

Assim, os Terena se organizaram dentro do novo contexto social, negociando suas identidades, sem deixar o jeito de ser Terena. Trata-se de uma “identidade multirreferenciada” como diz a indígena Terna Lima (2008, p. 11), ou no dizer de Silva (2016), também indígena Terena, uma identidade reelaborada, traduzida, hibridizada.

II - OS TERENA E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: O ENCONTRO COM OS PROFESSORES

2.1 O contexto da pesquisa, os sujeitos, as relações estabelecidas

Os professores entrevistados atuam na Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo. A instituição localiza-se na rua Guarani s/n, na aldeia Tereré em Sidrolândia, Mato Grosso do Sul.

A escola, em 1996, abriu uma sala com cobertura de sapê para realizar a alfabetização das crianças. Esse espaço não existe mais. O prédio hoje existente foi inaugurado em 2016. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, além disso, vincula-se à Rede Municipal de Ensino. Diante desse panorama, atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I (anos iniciais) e do Fundamental II (anos finais). No noturno, atende ao Ensino Médio e está vinculada à Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

Considerando o recorte da nossa pesquisa, a mesma foi realizada com os professores do período matutino, mais especificamente com os docentes atuantes no Fundamental II. Cabe destacar, que essa abordagem também considera a idade cronológica dos estudantes atendidos nesses anos, pois já estão habituados ao avanço tecnológico.

A escola está situada na entrada da aldeia, porém dentro da zona urbana da cidade. Destaca-se que pelo motivo de estar na zona urbana, conforme nosso entendimento, não há interferência em nossa pesquisa. Visto que nosso escopo como já evidenciado, está no fato da escola atender crianças indígenas da aldeia. Sendo assim, o intuito é analisarmos as falas dos educadores em relação ao uso das tecnologias por parte dos discentes.

Nessa perspectiva, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores, da escola em questão, durante o segundo semestre de 2022. Também observamos uma pequena confraternização promovida pelo corpo docente e a equipe técnica da escola em comemoração ao Dia das Crianças que ocorreu em outubro de 2022. A direção e seus colaboradores promoveram uma grande gincana com jogos e brincadeiras a fim de proporcionar uma manhã de “lazer” diferenciada para os alunos.

Destacamos que mesmo possuindo a autorização da gestão da escola, indagamos os professores se desejavam colaborar com a pesquisa. Todos, a quem solicitei, aceitaram gentilmente fazer parte do processo investigatório. Foram entrevistados cinco educadores, esse total engloba cinquenta por cento do corpo docente das turmas que compreendem o Fundamental II (do sexto ao nono ano). Contemplou-se diferentes áreas de formação. Identificaremos os professores entrevistados por nomes fictícios para a preservação da privacidade. Portanto, destacamos abaixo os docentes que contribuíram para que pudéssemos

alcançar os objetivos da pesquisa:

- a) Professora Maria: Licenciada em Educação Física, atua como professora de Educação Física.
- b) Professora Maroá: Licenciada em Artes, ministra Artes aos educandos.
- c) Professora Maroca: Licenciada em Letras, leciona a disciplina de Língua Inglesa na escola.
- d) Professor Mário: Licenciado em Pedagogia, instrui a disciplina de Ciências.
- e) Professora Marina: Licenciada em Pedagogia, possui Especialização em Língua Terena. É professora de Língua Terena.

Como podemos observar, todos os professores possuem Formação de nível Superior, e com exceção do professor Mário, todos lecionam de acordo com sua área de formação. O grupo de professores do Ensino Fundamental II é formado por nove mulheres e um homem. Destacamos que os cinco educadores participantes são indígenas da etnia Terena. Devido a situações adversas, tais como: dificuldade de agendamento dos horários para as entrevistas, os outros professores da equipe escolar não puderam participar da nossa pesquisa. Ressalta-se que numa pesquisa qualitativa, não é necessário um número grande de sujeitos, portanto, cinco sujeitos podem ser considerados suficientes para alcançar os propósitos: “[...] a resposta à questão da dimensão da amostra depende criticamente da questão de investigação. Em função desta, o aumento da dimensão pode ser irrelevante, ou até mesmo negativo ou contraproducente” (REGO, CUNHA E MEYER Jr, 2018, p. 52). Ou ainda:

Pesquisas qualitativas procuram, em especial, compreender, explicar e especificar os fenômenos [...]. Com esse objetivo, tais estudos acabam por não se prender tanto a questão numérica, pois não existe tanta preocupação com o tamanho da amostra, mas sim, com a qualidade da interpretação e análise dos dados produzidos. (MARINHO; FRANÇA; SILVA, 2013, p. 56).

Conforme já dito anteriormente, os dados produzidos por essa pesquisa, se deram por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas mediante a autorização dos professores. Salienta-se que os diálogos não foram realizadas para “provar” ou “confirmar” algo, pois na pesquisa qualitativa: “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN E BIKLEN, 1995, p. 50)

As entrevistas foram utilizadas “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1995, p. 134). Como destacam os autores que defendem o uso das entrevistas nas pesquisas qualitativas, o

respeito com os sujeitos é fundamental: “esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 41). Saliento que esse respeito esteve presente durante a realização das entrevistas e da análise, nesse caso o sigilo será mantido para sempre.

Além das entrevistas, nos dias em que fui à escola, aproveitei para fazer observações. Em todas as datas das referidas entrevistas, fui até à escola logo no primeiro horário, para me colocar a disposição aos referidos professores, e na escola permaneci até o fim do horário regular. Levava um caderno para anotações no qual realizei alguns apontamentos pertinentes aos fatos ali presenciados.

Nesses momentos, percebi que as crianças não andam com os celulares nas mãos. Em nenhum momento, e em nenhuma das visitas pude identificar o uso do aparelho.

No primeiro dia em que estive na escola, uma das minhas primeiras indagações foi referente ao sinal de internet. E assim, recebi a informação, da direção, de que a escola possui sinal. Entretanto, de alguma forma isso sugeriu que a presença das novas tecnologias na escola não é tão forte como eu imaginava antes de ir ao local em questão.

Como já dito, todos os profissionais foram entrevistados individualmente, porém ressalta-se que a escola não possui sala de professores, dessa maneira as entrevistas foram realizadas na sala onde a direção e a coordenação estão acomodadas.

Realizei quatro visitas à referida escola. A primeira ocorreu em doze de setembro de 2022, nesta data tive o primeiro contato com a direção e coordenação da instituição. Houve a solicitação de uma conversa, junto à liderança da aldeia, para a devida autorização do trabalho, assim como um Ofício do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), formalizando nossa intenção de pesquisa por meio da realização de entrevistas e da produção de dados. Voltei à escola, em quatorze de setembro, para coletar os dados necessários para a autorização. No decorrer da semana seguinte foi enviado o referido documento por e-mail. No dia três de outubro de 2022, realizei cinco entrevistas no período matutino, pois como já evidenciei, a escola oferece as turmas do Fundamental II nesse período. Em onze de novembro retornei à escola com a intenção de realizar mais entrevistas, mas todos do local estavam muito envolvidos com os preparativos para a apresentação dos povos indígenas. Como já tinha realizado cinco entrevistas e considerando que a escola estava cada vez mais imersa com atividades, incluindo as atividades típicas de fim ano, não retornei mais. Porém aproveitei o dia onze para fazer mais algumas observações informais, algumas delas incorporadas nessa dissertação. Como já mencionei, numa pesquisa qualitativa, o número de sujeitos não precisa ser numeroso.

Pedi a todos os educadores autorização para realizar a gravação de suas falas e possíveis anotações para subsidiar as transcrições posteriormente, e todos concordaram. Após as

transcrições das entrevistas na íntegra, iniciei as análises. Esses diagnósticos foram organizados em torno de quatro categorias:

- a) O uso das novas tecnologias: mais uma forma de valorização da cultura indígena
- b) O uso das novas tecnologias: mais uma forma de mostrar que a identidade indígena não está presa ao passado
- c) O uso das novas tecnologias: mais uma forma de resistência e luta pelos direitos indígenas
- d) O uso das novas tecnologias: mais uma forma de fortalecer as identidades

A investigação que efetuamos nos fez lembrar de Hall (2003), principalmente quando o autor destaca que um texto sempre permite várias leituras. Não há como fixar o significado de um determinado texto ou de uma determinada fala. Pode-se até tentar imprimir uma leitura preferencial, mas as possibilidades de entendimento não se esgotarão.

Até certo ponto, a interpretação que segue, pauta-se nessa lógica, pois há sempre outros significados possíveis, outras interpretações prováveis. Todavia com base nas categorias que elaboramos, nossa análise buscará mostrar que há quatro interpretações.

Ao considerarmos as discussões realizadas até o momento, nos pareceram, nesse instante, mais convenientes. Portanto, eles não esgotam todas as possibilidades. Se optamos por citar quatro vezes as falas para mostrar a pluralidade de sentidos, esse processo poderia continuar sendo realizado. Contudo, nesse momento, entendemos que quatro são suficientes para contemplarmos de modo satisfatório o nosso objetivo geral e os objetivos específicos da nossa pesquisa, esses que giram em torno dos usos das novas tecnologias pelos indígenas.

2.2 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de valorização da cultura indígena

Em nossa dissertação, o enfoque recai sobre as tecnologias digitais, um conceito que necessariamente integra as tecnologias, mas que apresenta uma conceituação diversificada. De acordo com Ferracini, Saheb e Torres (2019), de uma forma geral, as tecnologias são tão antigas quanto o homem. Desse modo, envolvem todos os instrumentos que existem para intervir e influenciar os processos de produção e da atividade humana. E assim, os cadernos, por exemplo, são tecnologias da mesma forma que os instrumentos de trabalho.

Na educação, as tecnologias podem ser identificadas a partir de elementos como: quadros negros, canetas, lápis e uma série de outros artefatos que podem ou não possuir uma característica digital.

Por isso, o termo novas tecnologias é recorrentemente utilizado referindo-se às tecnologias que se distinguem a partir da presença de telecomunicações e microeletrônica, em grande parte são imateriais ou têm uma parte representativa desta forma, especialmente nas “[...]”

tecnologias da informação e comunicação, que têm alterado significativamente os modos de produzir e disseminar informações e entretenimento, de relacionamento e mesmo de pensar e produzir a própria existência” (FERRACINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 6).

Como evidenciamos no primeiro capítulo, os Terena passaram por um processo permanente de desqualificação, do modo de ser, viver e conhecer, desde o primeiro contato com os colonizadores. Esse convívio fez com que perdessem a maior parte dos seus territórios.

Essa perda territorial, se deu concomitantemente às reiteradas práticas de imposição da cultura ocidental, e tudo por meio das instituições dessa cultura, tais como: a escola, a igreja e o Estado. Entretanto, em nenhum momento, os Terena aceitaram passivamente essa situação.

Eles se organizam e reorganizam sistematicamente. E práticas, que num primeiro momento parecem ser mais um indicativo de aceitação da cultura ocidental, são apropriadas e ressignificadas pelos Terena. Ressalta-se, então, que esses hábitos estão a serviço da valorização da cultura desse povo:

Então aqui dentro na nossa escola as nossas crianças estão em idade de adolescentes, a maioria deles usam o Instagram o Facebook, o Instagram principalmente por ser um meio tipo de expressão deles tudo que eles querem eles postam lá e acredito que eles possam usar esses meios tecnológicos como meio de valorização da cultura então eles não perdem eles começam a valorizar a cultura porque, porque naqueles meios podem **postar coisas na nossa cultura** eles postam coisas valorizando a nossa cultura eles contam ali histórias pra quem não conhece do nosso povo, levam para fora as coisas do nosso povo. (PROFESSORA MARIA, 2022, grifo nosso).

Pela percepção da professora Maria (2022), os educandos indígenas fazem o uso das novas tecnologias como qualquer outro adolescente: “postando” situações cotidianas referentes às suas rotinas escolares, bem como suas preferências e experiências. Nesse processo, acabam também manifestando os seus conhecimentos, seus costumes, e assim dialogam com outras pessoas que desconhecem essa realidade. Esse processo de exteriorizar a cultura, torna-se importante na medida em que os fatos que a sociedade ocidental conhece das culturas indígenas, por via de regra, não correspondem ao que efetivamente produzem enquanto sujeitos culturais:

De um modo geral, quando o assunto são os índios, eles ainda são percebidos como bons, inocentes, mas ao mesmo tempo preguiçosos e violentos, especialmente quando são apresentados como obstáculo ao progresso e ao desenvolvimento do país. Nos meios de comunicação a presença indígena é, apresentada, ora como um obstáculo ao progresso, especialmente em relação à abertura de novas áreas seja para a atividade pecuarista, ou para a construção de estradas e hidroelétricas, ora como os verdadeiros protetores da natureza. (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 125).

Nesse ponto de vista, os indígenas ao recorrerem às novas tecnologias, que possibilitam o

uso de redes sociais como o *Instagram* e o *Facebook*, citados pela professora indígena Maria, revelam à sociedade indígena que eles não são preguiçosos, nem um obstáculo ao desenvolvimento, muito menos seres violentos. A comunidade indígena, aponta não só ao entorno próximo, mas em vários contextos, incluindo o internacional, que eles têm uma maneira própria de dar sentido às suas práticas. Em muitos casos, mostram que longe de serem violentos, foram e continuam sendo vítimas da violência cometida pelo colonizador. Na contemporaneidade, é simbolizada, no contexto de Mato Grosso do Sul, pela agropecuária e pelo agronegócio.

Como destaca Losnak (2008), ao analisar o processo de ressignificação cultural de um grupo Terena que foi deslocado de Mato Grosso do Sul para o estado de São Paulo, as novas tecnologias propiciam um maior contato entre as diferentes culturas. Nesse caso, os Terena apropriam-se delas, e isso possibilita a criação de novas formas de relações. Pode-se dizer que há a sensação de que as fronteiras ficaram menos rígidas:

É mediante as misturas e mestiçagens ocasionadas entre os diferentes povos e etnias, associadas às possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias que de forma mais intensa e rápida, estimula o conhecimento, as relações entre os indivíduos e suas manifestações culturais. Independentemente da localização geográfica e do distanciamento físico, os lugares se tornam próximos, permitindo a construção de novos códigos individuais e coletivos, novas formas de relacionamento e interação entre os indivíduos (LOSNAK, 2008, p.2).

A partir da concepção do autor, é possível compreender que a cultura indígena não se perde ou se corrompe com o uso das novas tecnologias, mas ao contrário, ela ganha uma nova dimensão e incorpora novos aspectos.

Nesse sentido, pode-se dizer que se trata de mais uma das formas de relacionamento dos Terena, que segundo as análises antropológicas, historicamente reflete um povo que sempre viu na relação com as outras culturas uma possibilidade de aprender novas técnicas, estas que poderiam contribuir com o seu modo de vida. Segundo Losnak (2008),

Esta complexa relação de interdependência entre os grupos pode ser caracterizada mais como uma união para suplantar as deficiências particulares encontradas pelas etnias, do que uma submissão simples imposta pelo domínio da força, da técnica ou mesmo da cultura. (LOSNAK, 2008, p.4).

Outro ponto que merece destaque na fala da professora Maria (2022), é o enfoque dado aos adolescentes, mais precisamente sobre o fato de possuírem contato com as redes sociais, ou seja, estão inseridos dentro da cultura digital. Eles inserem questões relativas à sua cultura de tal modo que outras pessoas (indígenas e não indígenas) podem criar outras imagens e perspectivas desses povos. Diante desse cenário, pode-se dizer esse retrato traz a concepção de sujeitos da própria cultura.

A professora indígena Maroca (2022), em sua abordagem, também faz referência ao fatode que as novas tecnologias contribuem para divulgar a cultura e a realidade do povo indígena.

[...] deixa eu só esclarecer um pouco mais, eu me refiro aos movimentos políticos e até históricos mesmo. As tecnologias ajudam bastante, por exemplo *Facebook, Instagram, Twitter* hoje em dia também está sendo usado pelos nossos indígenas que representam a gente lá para fora né. É de grande valia **para mostrar a cultura e a realidade de cada povo.** (PROFESSORA MAROCA, 2022).

Em seu ponto de vista, as novas tecnologias e seu uso, pelo indígena, possibilitam que a cultura indígena ganhe mais representatividade e notoriedade, assim como espaço nas áreas da sociedade, como política, saúde, educação, dentre outros. Assim, os professores não se opõem ao uso dessas tecnologias pelos povos indígenas. A escola também representa um importante papel nesse processo, diante disso torna-se o espaço de ressignificação do uso de diversos instrumentos com vistas a facilitar o conhecimento dos educandos e também das novas formas de compreensão deste universo pela sociedade de uma maneira geral.

Ao utilizar a expressão “representar a gente lá fora”, a professora indígena refere-se ao contato com o mundo ocidental, que no contexto atual é inevitável. Mas eles como povo, recorrem às novas tecnologias para a divulgação de imagens e representações que estão em conformidade com o que pensam de si e como compreendem a vida, a natureza e a educação, e não como lhes foi imposto pelo colonialismo. Dessa forma, os indígenas ao entrarem em contato com a sociedade branca, para lutar pelos seus direitos, tais como: o território, a saúde e a educação, chegam mais emempoderados. Uma vez que, os brancos podem ter tido contato com representações positivas e não somente com os olhares estereotipados construídos pelo colonizador.

Nesse panorama, em um estudo realizado por Lima, Faro e Santos (2016) envolvendo uma amostra de mais de seiscentos sujeitos, realizada em dois estados do Brasil (Sergipe e Alagoas) os resultados indicaram que:

No que se refere às crenças pessoais e coletivas sobre os índios, notamos uma configuração que mescla a face dos índios como sendo discriminados e excluídos com estereótipos ainda do tempo da colonização: a ideia do índio selvagem, Aparecem também elementos de deslegitimação e exclusão moral, expressos nos traços “preguiçosos”, “aproveitadores”, “inferiores” e “perigosos/violentos” (LIMA; FARO; SANTOS, 2016, p. 222).

Assim, os indígenas ao mostrarem que utilizam as novas tecnologias estão dizendo para a sociedade branca que não são selvagens, nem preguiçosos ou inferiores.

A rigor, esses indivíduos reconhecem a importância de convencer a sociedade não indígena de que não são o que historicamente lhes foi atribuído, ou seja, a inserção de características negativas.

O professor indígena Mário pondera que quando essas novas tecnologias chegaram à comunidade, havia de fato o receio de que elas poderiam prejudicar a cultura e identidade indígena:

Mas quando você vai para outra pergunta, qual é a interferência dentro da nossa cultura, eu acredito que antes a gente visualizava, ou tinha ideia que se a gente se apropriasse muito dessa ferramenta da tecnologia, a gente poderia se perder dentro da cultura e da identidade, mas hoje em dia não tem como você não usar essa ferramenta. (PROFESSOR MARIO, 2022).

E reconhece que no contexto atual, a evolução tecnológica, nas comunidades indígenas, é um fator primordial, diante do exposto não tem como desvincular-se das práticas cotidianas. Assim como a reflexão das duas professoras já citadas, o docente em referência acredita que o uso das novas tecnologias pondera uma forma de fortalecer a cultura:

Eu acredito que essa ferramenta ela vai me dar um material para nós no dia a dia ao invés de a gente perder, por fechar caminhos da nossa identidade e da nossa cultura nós vamos fortalecer, esse é o meu entendimento, através das novas tecnologias. (PROFESSOR MARIO, 2022).

A título de exemplo, o autor nos mostra algo bem interessante, ressalta-se que o uso das novas tecnologias não substitui o conhecimento tradicional, dessa forma a inovação pode ser um recurso a ser utilizado para que o conhecimento tradicional seja ouvido e registrado. As novas tecnologias podem ser uma forma de possibilitar que o conhecimento tradicional não se perca:

Hoje em dia a gente consegue fazer o que você está fazendo, em curto tempo, fazer uma entrevista depois transcrever, (o mesmo se refere a tecnologia do gravador que a entrevistadora estava usando) se fossemos conversar com um ancião na comunidade hoje, que só falasse a língua terena e eu por não ser falante, eu teria tecnologia o suficiente para mim compreender ele? Não, eu não teria. Supondo que eu não seja falante. E se eu tenho essa ferramenta como instrumento, eu posso gravar e levar para alguém transcrever pra mim, aí eu não perco. (PROFESSOR MARIO, 2022).

O que o professor Mario aponta, de certa forma vem ao encontro do que Silva (2016), indígena Terena, apresenta em sua tese, cuja questão central estava relacionada à criança indígena Terena. O autor revela que o celular acaba sendo um artefato que produz novas relações entre as crianças e os anciãos da comunidade, ainda assim sem deixar o “jeito de ser Terena”:

No trabalho de campo, constatei que a internet e seus instrumentos de acesso como tablete, notebooks e celulares, têm sido um ponto convergente a favor dos conflitos geracionais existentes, pois as crianças ensinam seus pais e avós como e onde se liga o celular, acessa a rede de internet em notebooks e ainda como a escola tem sido um espaço de socialização e diálogo via WhatsApp e Facebook no período em que não se tem aula. É impressionante, no caso da Aldeia Cachoeirinha, no

período noturno ver as crianças com seus instrumentos tecnológicos acessando pelo “WiFi” da escola suas redes sociais (SILVA, 2016, p. 179).

Além do mais, Silva (2016) com a autoridade de ser Terena, escreve não como um que olha de fora, mas um que vivencia intensamente o processo. Esse olhar nos mostra que mesmo com o uso das novas tecnologias, assim como de outros artefatos apropriados pelos Terena, em função dos permanentes contatos desde o período da colonização, o “jeito de ser Terena” continua sendo possível, ainda que muitas vezes a sociedade branca talvez não perceba esse “jeito de ser Terena”. O autor argumenta ainda, que os artefatos externos à cultura Terena são apropriados de tal modo que acabam contribuindo para o fortalecimento identitário, linguístico e social. Nas palavras do autor,

[...] os Terena desde os primeiros contatos com os não indígenas e ao longo desse processo histórico, têm se apropriado de saberes para construção da identidade da criança, porém, mesmo com essa permeabilidade dos conhecimentos externos “o jeito de ser Terena” (uma concepção de construção da pessoa Terena, numa conjunção corpo-alma) permanece na constituição da criança mesmo com uso de outros artefatos externos à sua cultura, implicando no fortalecimento identitário, linguístico e social. A criança Terena sempre esteve em todos os lugares na comunidade, em alguns momentos não muito perceptíveis aos olhos de quem vem de fora. Brincam. Correm livremente. Estão na roça. Em casa, assistem programas televisivos, brincam jogando nos celulares dos pais e/ou delas mesmas. Fazem uso da moeda corrente. São crianças indígenas Terena hibridizadas do/ no século XXI, com cuidados, brincadeiras e fazeres diários ressignificados. (SILVA, 2016, p. 47).

Como destaca Silva (2016), os fazeres diários são ressignificados. Portanto, os Terena não estão congelados no tempo. Quem acredita que o indígena (e o Terena) não deve mudar e se mudar está deixando de ser indígena (ou Terena) costuma ser a sociedade não indígena, porque em grande parte, em função da educação monocultural que a constituiu, costuma “congelar” os indígenas no passado colonial. Russo e Paladino (2016) argumentam que de fato a educação contribuiu e continua contribuindo para a perpetuação das imagens congeladas do indígena no passado, além de outros estereótipos. Segundo as autoras:

E o que essas pessoas aprenderam e continuam aprendendo de fato? O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de trezentos e cinco etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca – e os que fogem a esse padrão “já não seriam índios”; o “índio” como ser preguiçoso, que “ocupa muita terra” e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos. (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 899).

Por isso é tão importante, como destacam os professores indígenas, os Terena recorrerem

às novas tecnologias. Como já destacado, com o seu uso, fica mais difícil a sociedade não indígena continuar pensando da mesma forma.

Como mostra a fala do professor Mario, não é que as novas tecnologias são inseridas de forma automática e mecânica. Houve e há um processo de reflexão dentro da comunidade, e assim eles encontram formas de utilizá-las de modo a ser tornarem positivas, inclusive no contexto educacional. Foi preciso um processo de ponderação, como diria Silva (2016), houve uma ressignificação do seu uso, adequando-os ao contexto Terena. Na escola da Aldeia Tereré, atualmente existe o entendimento de que o uso das novas tecnologias pode favorecer a educação dos estudantes.

A professora Marina, por exemplo, destaca inclusive que a evolução tecnológica pode contribuir com o processo de alfabetização. Assim, a autora também entende que as novas tecnologias, não necessariamente se transformam em um problema para o Terena. Porém, depende da utilização:

Percebo que eles usam o celular, sei que a maioria dos alunos tem internet em casa. Eles usam o celular mais pra pesquisa. [...] Tem positivo e negativo, tem vários. As crianças saberem usar a internet, dá para ajudar na leitura, principalmente para as crianças que não sabem ler, eu passo sílabas, aí ajuda. [...] Agora, tem pontos negativos também, prejudica na interação, eles ficam mandando aqueles negócios sem noção. **Através das tecnologias a gente divulga a nossa língua, a gente tem que acompanhar**, se a gente não acompanhar a gente não vai chegar longe. (PROFESSORA MARINA, 2022)

Como já destacamos, a língua é o aspecto central de uma cultura. Assim, quando a professora Marina destaca que as novas tecnologias possibilitam a divulgação da língua, está certificando o que os professores anteriormente já citados disseram, ou seja, as novas tecnologias são uma forma de mostrar a cultura Terena para os não indígenas.

Finalizo esse item lembrando o que pontuei nas minhas observações, mais especificamente nos dias em que estive na escola para realizar as entrevistas. A rigor, as novas tecnologias não estão sendo utilizadas de forma recorrente na escola, pelos alunos indígenas ou como algo extraordinário, como muitas vezes podemos observar em escolas não indígenas. Pois, muitas vezes são vistas como a solução de todos os problemas educacionais. A professora Maroá inclusive apontou que: “Nas minhas aulas é bem difícil eles usarem, trazerem, pegarem os celulares. A não ser, se precisar né!”.

Nesse sentido, as novas tecnologias estão sendo incorporadas pelos Terena conforme a lógica Terena, sem ocupar um lugar que possa colocá-los em risco, como afirma Silva (2016), o “jeito de ser Terena”. Conforme também aponta o indígena, trata-se de um jeito hibridizado, reelaborado, traduzido, atualizado:

[...] nós Terena compartilhamos espaços, práticas e fazeres com os não indígenas e com os grupos e/ou etnias indígenas, e isso provoca uma

produção na etnia (Terena) de uma diversidade de povos, que compartilham traços interétnicos convergentes e divergentes, devido às marcas contidas nas nossas memórias históricas “atravessadas por e com” percursos que as reelaboraram/ traduziram; as tradições específicas, atualizadas no/do grupo indígena. (SILVA, 2016, p. 123).

No próximo, item retomamos as falas dos professores para mostrar outro aspecto importante que identificamos nas falas dos entrevistados, referindo-se às suas identidades, que resistiram aos séculos de colonização e continuam resistindo no contexto da colonialidade.

2.3 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de mostrar que a identidade indígena não está presa ao passado.

Em um contexto geral, pode-se ressaltar que um aspecto muito importante em relação aos povos indígenas, no Brasil, foi o cenário que a colonização produziu em torno de suas identidades. E novamente deve-se destacar que a colonização afetou profundamente a identidade dos Terena, por meio de um processo sistemático e articulado de práticas desenvolvidas pelas instituições ocidentais, entretanto com intuito de forçar o indígena a desfazer-se de sua identidade.

Ainda que esse processo não tenha tido êxito, pois os Terena continuam existindo e resistindo, houve a disseminação de um conjunto de entendimentos equivocados sobre o significado de ser indígena. Destaca-se a ideia de que existe apenas um modo de ser indígena, isto é aquele que foi inventado pelo colonizador nos primórdios da colonização. Como explica Bhabha (1998), o colonizador produziu um conjunto de estereótipos em relação aos colonizados e à sua diferença, produziram, então, uma identidade subalternizada e inferiorizada.

Mesmo que essa identidade não tenha sido assimilada pelo povo Terena, é por meio dessa visão estereotipada que, geralmente, o não indígena se relaciona com os indígenas, e assim mantém a crença de que pertence a uma cultura superior. Portanto, acredita-se que a situação do indígena acontece por sua indolência ou sua natureza não civilizada.

Nesse contexto, os Terena ao se apropriarem das novas tecnologias, transformam esse benefício em mais um meio para mostrar aos não indígenas que não são e nunca foram o que os brancos idealizaram. Muito menos, são sujeitos que vivem ou deveriam viver como antes da colonização. A cultura e a identidade indígena é dinâmica, assim como qualquer outra, e muda de acordo com o contexto e com as relações estabelecidas com as outras civilizações.

Cabe destacar que o uso das novas tecnologias é visto, muitas vezes, pela sociedade não indígena como uma “prova” de que os indivíduos não são mais indígenas, todavia esse é um fato que não é difundido pelos próprios indígenas. Benedetti (2020) ao ter estudado o uso das novas tecnologias pelos Guarani do sul do Brasil aponta que:

[...] o uso de dispositivos de telefonia móvel e da internet tem sido problematizado no senso comum, sob a alegação de aculturação, de acordo com a qual os índios atuais teriam perdido sua identidade por usarem roupa e aparelho celular. Na visão das lideranças indígenas, não há problema em fazer uso das tecnologias da sociedade ocidental contemporânea. (BENEDETTI, 2020, p. 72).

Assim como as lideranças indígenas destacadas por Benedetti (2020), os educadores indígenas Terena entrevistados em nossa pesquisa, também não veem problema no cenário em questão, e ainda percebem que sua aplicabilidade pode contribuir para desconstruir a imagem do indígena subordinada ao passado. Pode-se afirmar que não há “perda” da identidade indígena em função do uso das novas tecnologias.

Nesse sentido, citamos novamente a fala da professora Maria, mas agora com o intuito de mostrar como o uso das novas tecnologias pelos Terena não implica na “perda” de identidade, de outro modo ocorre a afirmação de sua identidade. Focaliza-se que não é uma identidade presa ao que foi inventado pelo colonizador, no entanto uma identidade que traz a perspectiva do próprio Terena, um Terena que assim como todo sujeito de uma cultura não permanece o mesmo. Como diz Silva (2016), o Terena é diverso, múltiplo, hibridizado, traduzido. Como disse a professora Maria:

Então aqui dentro na nossa escola as nossas crianças estão em idade de adolescentes, a maioria deles usam o Instagram o *Facebook*, o *Instagram* principalmente por ser um meio tipo de expressão deles tudo que eles querem eles gostam lá e acredito que eles possam usar esses meios tecnológicos como meio de valorização da cultura **então eles não perdem eles começam a valorizar a cultura** porque, porque naqueles meios podem postar coisas na nossa cultura eles postam coisas valorizando a nossa cultura **eles contam ali histórias pra quem não conhece do nosso povo**, levam para fora as coisas do nosso povo. [...] **Então não há perda, até a gente que é professor usa alguns meios sociais para valorização da cultura também então** Eu acredito que isso não interfere muito assim na questão tipo de desvalorização da cultura e mais para a valorização, **é muito mais positivo do que negativo.**(PROFESSORA MARIA, 2022)

Como se pode perceber, a professora Maria cita duas vezes que **não há perda**. Ao reforçar essa ideia, mostra que a identidade do indígena não é fixa como o colonizador tentou impor ao inventar um conjunto de estereótipos. O uso do celular e das redes sociais pode ser uma forma de contar histórias para quem não conhece, precisamos deixar claro que a maioria dos não indígenas não conhecem a cultura, a identidade e a história de seu povo. Dessa forma, conhecem apenas as imagens negativas inventadas e sistematicamente reiteradas em diferentes espaços, e para tal, inclui-se a escola. Como aponta Benedetti (2020, p. 75), “[...] ao contrário da visão de aculturação, presente no senso comum, os grupos indígenas podem fazer uso dessas tecnologias como estratégia de resistência e de afirmação cultural e identitária”.

Com o mesmo intuito de mostrar que para os docentes Terena o uso das novas tecnologias não representa perda de identidade, destaca-se que denota uma possibilidade de

revelar que a identidade do indígena não é fixa, evidenciamos novamente a fala da professora Marina:

Percebo que eles usam o celular, sei que a maioria dos alunos têm internet em casa. Eles usam o celular mais pra pesquisa. [...] Tem positivo e negativo, tem vários. As crianças saberem usar a internet, dá para ajudar na leitura, principalmente para as crianças que não sabem ler, eu passo sílabas, aí ajuda. [...] Através das tecnologias a gente divulga a nossa língua, **a gente deve acompanhar, se a gente não acompanhar a gente não vai chegar longe** (PROFESSORA MARINA).

Ao pontuar que “[...] **a gente deve acompanhar, se a gente não acompanhar a gente não vai chegar longe**”, a docente Marina coloca-se radicalmente contra a ideia recorrentemente difundida no imaginário social brasileiro colonizado, de que o indígena não pode mudar, e se mudar está deixando de ser indígena. Como afirma a indígena Terena em sua dissertação de mestrado, a “[...] relação de pertencimento a um povo, uma cultura, produz um grande orgulho na afirmação identitária; transitamos em lugares diferentes e nos apropriamos também da cultura do outro, além de fortalecer nesse processo a identidade étnica” (ALVES, 2019, p. 116). Ainda segunda a autora, viver na “[...] fronteira cultural contribuiu para apropriação de algo que serviu para valorização da nossa cultura, saberes e fazeres, sem deixar de lado o que o ‘outro’ tem a contribuir” (ALVES, 2019, p. 116). Nesse processo, se as novas tecnologias têm contribuições a oferecer ao povo Terena (mostrar sua cultura, que a identidade não é fixa, contar a história aos outros...) então podem ser utilizadas e isso não significará, como diz a professora Maria, perda de identidade.

Pela mesma razão, evidenciamos novamente a fala da professora indígena Maroca (2022), agora para demonstrar que essas novas tecnologias contribuem com os movimentos políticos indígenas. A professora, ao trazer em seu discurso as lutas políticas, mostra que diferentemente do que geralmente circula no imaginário social, os indígenas não estão parados, não são preguiçosos, não estão esperando passivamente a ajuda do Estado. As novas tecnologias também incorporam-se à cultura Terena com o intuito de se articularem politicamente. Vejamos a fala da professora Maroca:

[...] deixa é só esclarecer um pouco mais, eu me refiro **aos movimentos políticos e até históricos mesmo. As tecnologias ajudam bastante**, por exemplo *Facebook, Instagram, Twitter* hoje em dia também está sendo usado pelos nossos indígenas que representam a gente lá para fora né. É de grande valia para mostrar a cultura e a realidade de cada povo. (PROFESSORA MAROCA, 2022)

A declaração da educadora Maroca vem ao encontro da pesquisa realizada com os Guarani do Sul do Brasil, realizada por Benedetti (2020). Isso posto, reflete a importância do uso das novas tecnologias na luta e organização política. Referindo-se especificamente ao uso do celular, ela aponta:

Esse dispositivo tecnológico promove o fluxo comunicacional e informacional, sendo utilizado em mobilizações e na organização política. O aparelho celular permite a troca de informações sobre políticas públicas, entre outros assuntos, pelas lideranças, sem passar por intermediários ou pela nomeação de porta-vozes. (BENEDETTI, 2020, p.74).

Embora a citação se refira especificamente ao uso do celular, a autora em sua análise, também menciona as mídias (*Facebook, Instagram, Twitter*) como tecnologias que contribuem significativamente na luta política.

O professor Mário aponta um contexto de apropriação das novas tecnologias e de ressignificação da cultura pelos Terena:

Então eu acredito que independente se a tecnologia está com força ou não dentro das nossas aldeias, **ela não influencia na perda da cultura e identidade** para quem sabe utilizar. A gente sabe que hoje em dia existem outros meios que nos afastam da nossa convivência do dia a dia, os jogos, sites inapropriados, mas no meu ponto de vista é uma ferramenta fundamental e importante nós termos hoje dentro do **contexto é de apropriação e ressignificação da nossa cultura**, de principalmente dentro da educação, se a gente saber utilizar explorar tecnologia você vai trazer a vivência de outras pessoas e outras realidades, para dentro da nossa escola. (PROFESSOR MÁRIO, 2022)

Mário quando menciona que estão num cenário de ressignificação da cultura, apresenta o fato de que a cultura se transforma, não fica parada no tempo, não é a mesma de anos ou séculos atrás. Assim como os outros professores, destaca que as novas tecnologias possibilitam conhecer outros hábitos e formas de viver. Novamente afirmam que não se trata de um uso sem a necessária reflexão. Diante disso, destaca que se não souber utilizar os meios tecnológicos poderá sim afetar de forma negativa a cultura e a identidade. Do mesmo modo, coloca a educação como um espaço importante no qual possibilita trabalhar com as novas tecnologias para que favoreçam a cultura e a identidade. A educação pode ser um espaço de ressignificação das novas tecnologias, entretanto sob a ótica Terena, apropriando-se delas, para que sejam, assim como já defendeu a professora Marina, um instrumento de luta política. Segundo o professor Mário:

É uma ferramenta muito importante, e instantânea, nós montamos para o desfile de 7 de Setembro algumas faixas [...] e **se você for nas redes, nós só temos essas imagens através das tecnologias**, porque de fato sabemos que nenhuma faixa foi lida durante o nosso desfile, e por que não leram? (pausa em silêncio) Aí fica o questionamento, a gente levou o desfile de 7 de Setembro não como independência, porque não existe independência, mas como uma ferramenta de reivindicação de

exposição do que nós pensamos também, e nós levamos essas imagens para o desfile. (PROFESSOR MÁRIO, 2022)

Por esse ângulo, fazer um protesto no dia 7 de Setembro e deixá-lo registrado nas redes sociais, mostra a capacidade que a cultura Terena tem, não só de perceber que estão sempre num processo de redefinição enquanto cultura, mas também de ressignificar datas consideradas importantes para o Brasil. Isso acontece com datas como o dia da Independência que para os indígenas não representa emancipação, contempla, então, um dia de luta e resistência, um dia para mostrar local (no desfile) e globalmente (pelas mídias sociais) suas demandas, sua visão relacionada ao dia 7 de Setembro.

Backes (2019) em sua pesquisa, na qual entrevistou vários indígenas, analisa a partir do discurso de uma professora Terena como o povo Terena ressignificou o dia da independência do Brasil. Em vista disso, pode-se dizer que a declaração do professor Terena, citada nesta dissertação, se aproxima da narrativa da professora Terena interpretada por Backes:

Essa luta permanente pela autonomia tem possibilitado a construção de currículos voltados para os seus conhecimentos e culturas, afirmando sua identidade étnico-cultural, ao mesmo tempo em que se questiona a imposição de um currículo oficial, como na comemoração da Independência do Brasil, em que ainda prevalece a ideia de desfile cívico. Na ótica indígena, é ressignificada e torna-se um dia de luta em favor de uma escola intercultural e de valorização de sua identidade e cultura. (BACKES, 2019, p. 1127).

Sarmiento (2016), ao analisar as práticas digitais numa escola Guarani e Kaiowá, localizada em Mato Grosso do Sul, argumenta que o uso das tecnologias digitais não significa “deixar de ser o que se é”, mas hibridizar-se, aprender com os outros e construir a identidade na negociação. O autor salienta ainda que o uso dessas tecnologias representa uma nova fronteira, isto é, uma nova forma de passagem e trânsito para um outro mundo. Ou seja, um mundo no qual há outras formas de interação, participação e negociação:

O uso das novas tecnologias digitais, em especial da mídia internet, nas escolas das populações autóctones apresentou uma nova fronteira - não aquela que os separa da cidade ou de um latifúndio, mas uma fronteira com o mundo, em um meio fluido, onde o usuário participa e existe uma interação. Essa nova fronteira permite, de alguma forma, a passagem para o outro lado, cuja negociação, assim como na fronteira física, não acontece de forma indiscriminada. Essa participação, de algum modo é negociada, pois existe uma interação. O usuário é mais que um mero espectador, pois se apropria dos elementos culturais expostos nesse ambiente. (SARMENTO, 2016, p. 126).

Entendemos que mesmo que o autor esteja se referindo ao povo Guarani e Kaiowá, isso também vale para os Terena, pois conforme mostra nossa pesquisa, para os professores Terena, as novas tecnologias são efetivamente mais uma forma de se relacionarem seja com a própria comunidade, com a cultura ocidental, divulgando sua cultura, mostrando sua luta política,

relacionando-se com outros sujeitos ou mais especificamente com outras culturas.

2.4 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de resistência e luta pelos direitos indígenas

A resistência dos povos indígenas no Brasil, bem como o processo de colonização existe desde que os colonizadores chegaram aos seus territórios. Essa resistência também é dinâmica e muda com o tempo. Sobretudo, no sentido de aliar estratégias tradicionais às novas técnicas. Nesse panorama, considera-se o recorte de nossa pesquisa, passaremos a argumentar que os Terena transformaram as novas tecnologias em mais uma forma de resistência.

Como destaca a indígena Terena Alves (2019) em sua dissertação de mestrado, a estrada da resistência é cheia de dificuldades, espinhos e sangue:

Percebo que nessa longa estrada da vida, andamos muito; é uma estrada de espinhos, de pedras, de sangue, de violência. Uma estrada de desrespeito, ocultação, silenciamento. Estrategicamente, essa mesma estrada foi sendo transformada na estrada da resistência, do empoderamento, do protagonismo. Muitas vezes foi necessário seguir outro percurso, mas sem desviar os objetivos da caminhada (ALVES, 2019, p. 140).

A partir de tal consideração, infere-se que é uma resistência que se dá nos dias atuais, mas não podemos esquecer a luta histórica do povo Terena: “É quase inexplicável a sensação de estar caminhando em direção da área onde os ancestrais viviam: uma emoção tão grande que toma conta do corpo e da alma, cada passo representa a resistência secular dos mais velhos”. (ALVES, 2019, p. 104).

Segundo Figueiredo (2017), indígena Terena dessa aldeia, em sua dissertação declara que o povo da Aldeia Tereré é um símbolo de resistência e de protagonismo:

A aldeia Tereré e seus atores são protagonistas e símbolo da resistência diante do processo histórico de colonização por quinhentos anos. Do despertar para as retomadas dos direitos, de territórios, da retomada da educação diferenciada, da autonomia, a tradição cultural. (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

No início da nossa análise, apontamos que as falas dos professores indígenas serão citadas mais de uma vez com o intuito de identificar diferentes leituras possíveis. Sendo assim, passaremos a citá-las novamente, para mostrar que o uso das novas tecnologias é mais uma forma de resistência, ou no mínimo, uma aliada das resistências.

Então aqui dentro na nossa escola as nossas crianças estão em idade de adolescentes, **a maioria deles usam o Instagram o Facebook, o**

Instagram principalmente por ser um meio tipo de expressão deles tudo que eles querem eles gostam lá e acredito que **eles possam usar esses meios tecnológicos como meio de valorização da cultura** então eles não perdem eles começam a **valorizar a cultura** porque, porque naqueles meios podem **postar coisas na nossa cultura eles postam coisas valorizando a nossa cultura eles contam ali histórias pra quem não conhece do nosso povo, levam para fora as coisas do nosso povo.** (PROFESSORA MARIA, 2022).

Um fator relevante a ser destacado, refere-se às formas importantes de resistência, além disso é mostrar que a sua cultura está viva, que tem histórias que são diferentes dos relatos feitos pelo colonizador. Nesse sentido, as redes sociais ao serem apropriadas pelos Terena tornam-se uma grande aliada da resistência. Como destaca Luiz Eloy Terena (2022), os indígenas ao utilizarem as novas tecnologias, longe de parecer que esses se dobraram à lógica hegemônica, na verdade é um movimento contra-hegemônico. O autor refere-se ao fato de que durante a pandemia do Covid-19, os indígenas decidiram fazer eventos *online* para proteger vidas, destaca:

Este fato por si só já é contra hegemônico, tendo em vista que está no auge a discussão sobre o direito à identidade cultural. Ver indígenas com celulares, ocupando as redes sociais e até mesmo usando tênis *Nike*, por incrível que pareça, ainda é objeto de discussão capaz de colocar em xeque a identidade étnica de pessoas indígenas no Brasil. (TERENA, 2022, p. 4).

O docente Mário, exibe um exemplo histórico no qual a apropriação das novas tecnologias foi fundamental para revelar, por meio de imagens, que a versão que a Polícia Federal e a mídia oficial estavam veiculando para o estado de Mato Grosso do Sul, para o Brasil e ao mundo era falsa:

Um dos grandes exemplos, para quem não viveu hoje, você pode buscar 2013 quando Oziel foi morto [o professor Mário se refere ao indígena Terena que foi morto por arma de fogo em 2013 em um confronto de reintegração de posse, durante a desocupação de área da Fazenda Buriti), **como foi o processo de massacre da Polícia Federal quando eles entraram na área de retomada, como nos retiraram delá.** Então eu acredito que a ferramenta de tecnologia ela não nos afasta, não nos tira essa autonomia de a gente tentar trabalhar com essas tecnologias. A gente não perde a cultura, muito menos a identidade, mas isso nós temos que começar a trabalhar aqui hoje, no contexto da escola aferramenta, que nos dê apropriação para a gente avançar e ir muito mais além, eu penso nesse sentido. (PROFESSOR MÁRIO, 2022)

O professor Mário, participante ativo da luta e da resistência indígena, não tem receio de que as novas tecnologias possam diminuir a força da identidade e da cultura indígena. Portanto, demonstra como elas podem servir para reforçar a luta e a resistência: “Se eu for para uma área de retomada de território que esteja em conflitos, se eu tiver uma ferramenta com tecnologia na minha mão, posso usar como prova”.

A fala do profissional da educação faz todo o sentido, uma vez que, a mídia oficial tem muita dificuldade de veicular a realidade indígena. Urquiza (2013), em sua pesquisa, traz a perspectiva de professores indígenas em relação ao trabalho que a mídia hegemônica vem desenvolvendo e aponta que:

A narrativa jornalística veiculada pela mídia, que tem como objetivo informar, parece muitas vezes não enxergar outras perspectivas. Seja pela urgência em concluir as pautas para o fechamento da edição, ou **por estar envolto por “pré-conceitos”, concepções pré-existentes e modelos a serem seguidos para não fugir do “padrão de produção”, o jornalista pode narrar apenas a “mesmidade”, sem considerar a alteridade, a diferença** (URQUIZA, 2013, p. 45).

A autora menciona a urgência em concluir as pautas que tratam dos fatores que podem contribuir com a veiculação de imagens equivocadas. Conforme nossa perspectiva teórica, a segunda parte discutida pela autora, referindo-se aos preconceitos e concepções pré-existentes explica com maior eficácia o tipo de informação que circula. Dessa maneira, o jornalista e, sobretudo, os donos das mídias hegemônicas estão envoltos pelas concepções construídas no período colonial e atualizadas sistematicamente, inclusive pelos meios midiáticos.

Nesse sentido, ainda segundo Urquiza (2013), os indígenas têm ciência do papel que os meios de comunicação exercem. Dessa forma, retratam a análise da mídia, bem como o reflexo e as consequências dentro de suas comunidades, sobretudo, dentro da comunidade escolar:

Ainda que de maneira não sistemática e variando conforme a iniciativa de um ou outro professor, trazer o conteúdo de jornais, revistas, sites de notícias, ou de reportagens e entrevistas veiculados na TV ou em programas de rádio para dentro da sala de aula, acaba por desestabilizar o que está colocado como “verdade” definitiva, criando, ao mesmo tempo, entre alunos e professores, um ambiente questionador, capaz de inter-relacionar assuntos aparentemente díspares com o conteúdo previsto no currículo escolar e com o próprio contexto cultural onde estão inseridos, reeducando olhares e construindo, de forma coletiva, “chaves de leitura” para o mundo e para as próprias mídias. (URQUIZA, 2013, p. 71).

Como já destacamos em nossa pesquisa, também percebemos a preocupação dos professores indígenas em trazer para a escola uma reflexão que contribua para que as crianças aprendam a lidar com as novas tecnologias de forma a não prejudicar sua cultura e identidade: “A gente não perde a cultura, muito menos a identidade, mas isso nós temos que começar a trabalhar aqui hoje, no contexto da escola a ferramenta, que nos dê apropriação para a gente avançar e ir muito mais além, eu penso nesse sentido” (Professor Mário).

A professora Maroca exhibe como o uso das novas tecnologias fortalece a resistência coletiva, enquanto luta de todos os povos indígenas, pois possibilita uma comunicação maior com as lideranças dos movimentos desses indivíduos no contexto brasileiro. Conforme destaca Luiz Eloy Terena (2022), os povos em questão estão organizados de diferentes formas, sendo

assim as ferramentas online têm ampliado os espaços de luta e resistência. Vejamos o discurso da professora Maroca:

[...] deixa é só esclarecer um pouco mais, eu me refiro **aos movimentos político até históricos mesmo. As tecnologias ajudam bastante**, por exemplo *Facebook, Instagram, Twitter* **hoje em dia também está sendo usado pelos nossos indígenas que representam a gente lá para fora né**. É de grande valia para mostrar a cultura e a realidade de cada povo. (PROFESSORA MAROCA, 2022)

Diante desse cenário, esse diálogo entre os diferentes povos indígenas, bem como de membros da comunidade que participam de movimentos nacionais, repassando as informações “em tempo real”, tem contribuído para o fortalecimento da resistência dos povos indígenas. Pinto (2018) ao analisar o uso das novas tecnologias pelos povos indígenas, destaca a sua relevância para a comunicação entre os indígenas, bem como, com a sociedade não indígena:

O ‘renascer étnico’ no espaço comunicacional global, é um fenômeno social, cultural e político, que foi possibilitado pela consciência e protagonismo dos povos indígenas em face dos avanços das tecnologias de informação e comunicação, TICs, permitindo outra via de informação-comunicação pelo ciberespaço antes hegemônica pela indústria cultural tradicional (TV, rádio, imprensa). As comunidades indígenas estão sendo empoderadas pelo uso criativo e colaborativo dado às TICs — principalmente a internet —, conseguindo uma ‘convergência digital nativa’, isto é, a veiculação de diversos tipos de informações pelo espaço digital online. (PINTO, 2018, p. 127).

Como já evidenciamos, os Terena desenvolveram uma capacidade de convivência com a sociedade ocidental, porém numa luta permanente de afirmação da cultura e da identidade. Essa capacidade pode ser compreendida a partir do exposto por Ferreira et al. (2014, p. 204), quando afirmam que “[...] aprender a conviver é um dos grandes desafios que enfrentamos atualmente, numa sociedade em que grande parte dela ignora as diferenças e busca a hegemonia de determinadas raças e credos”. Os indígenas Terena, no caso, demonstram historicamente essa capacidade de conviver com as diversidades. Todavia, o problema está na sociedade ocidental que continua querendo impor as suas práticas aos indígenas.

Neste processo de convivência em que se apresentam hábeis e abertos à interação, os Terena estão habilitados e perpassam as novas tecnologias, visto que elas fazem parte da sua rotina, sem que isso, como afirmam, represente “perda da cultura”.

Domingo e Maria (2017), assim como os demais pesquisadores do campo indígena, observam que, contemporaneamente, os Terena vivem numa perspectiva de diminuição dos territórios originais e da transformação das suas práticas culturais. Contudo, encontram estratégias para afirmarem sua cultura e identidade. Nessa percepção, é cada vez maior a adesão dos *Terena* às novas tecnologias, sobretudo digitais, pois segundo os autores:

O *Terena* acompanha a evolução, se beneficia das tecnologias

disponíveis, porém ele transforma ou converte isso tudo a seu modo, dá uma característica peculiar. O *Terena* não fica parado no tempo, ele evolui, acompanha a modernidade, mas traz consigo os saberes, os costumes tradicionais ajustados a esta modernidade, como é o caso dalida com a terra. Usa a tecnologia disponível, mas se orientando pelos costumes tradicionais, conforme sua crença (DOMINGO; MARIA, 2017, p. 72).

Santos e Lastória (2019) dialogam sobre os impactos dessa evolução tecnológica, na educação dos povos indígenas, dentro e fora de escolas indígenas. Do mesmo modo, apontam que mesmo nas instituições escolares indígenas que podem organizar a proposta curricular, existem questões complexas, tais como: de que maneira a cultura e a identidade desses indivíduos em questão são produzidas. Segundo os autores, “os professores indígenas enfrentam diariamente o desafio de transpor o conteúdo [...] científico, dentro do contexto cultural de suas comunidades indígenas” (SANTOS; LASTÓRIA, 2019, p. 966), além de procurar compreender o quanto esses alunos, sujeitos de uma cultura própria e de elementos que formam a sua identidade, lidam com as novas tecnologias. Como vimos pela nossa pesquisa, os docentes Terena refletem coletivamente sobre esse uso e entendem que os meios tecnológicos podem contribuir de forma positiva na educação, na visibilidade, na afirmação da cultura e também na luta política pelos direitos indígenas.

A professora Marina, embora não cite diretamente a questão da luta política, retrata sobre um conjunto de elementos que podem ser vistos como políticos ou que favorecem a luta política:

Percebo que eles usam o celular, sei que a maioria dos alunos têm internet em casa. Eles usam o celular mais pra pesquisa. [...] Tem positivo e negativo, tem vários. As crianças saberem usar a internet, dá para ajudar na leitura, principalmente para as crianças que não sabem ler, eu passo sílabas, aí ajuda. [...] Agora, tem pontos negativos também, prejudica na interação, eles ficam mandando aqueles negócios sem noção. **Através das tecnologias a gente divulga a nossa língua, a gente tem que acompanhar**, se a gente não acompanhar a gente não vai chegar longe. (PROFESSORA MARINA, 2022).

Nessa conjuntura, entende-se que divulgar a língua revela um ato político e de resistência. Assim, as novas tecnologias contribuem para um universo de luta política e de resistência. Da mesma forma, se estão contribuindo para a alfabetização, estão contribuindo para a luta política.

A presença das tecnologias faz parte da vida e educação dos indígenas. Por isso, a abordagem reflete na comunidade e na escola. Surge, então, a necessidade de criar estratégias de aproveitamento para posteriormente se comunicar com outros indígenas nesse contexto de uma luta política nacional dos povos indígenas. Nesse conflito, sem abrir mão de sua cultura e identidade, surge a apropriação de artefatos culturais ocidentais para interagir com a cultura ocidental, e como historicamente tem feito, não se vergam a ela, eles fortalecem

progressivamente seus modos de ser, viver e conviver, e tudo isso possibilita o fortalecimento de suas identidades.

2.5 O uso das novas tecnologias: mais uma forma de fortalecer as identidades

Em nossa análise, já mostramos que os Terena fazem uso das novas tecnologias como forma de valorização da cultura indígena. Os meios tecnológicos servem também como instrumento para ponderações, pois revela-se que as identidades não estão congeladas no passado, e assim infere-se que são artefatos de luta política pelos seus direitos. Nesse momento, passaremos a mostrar que diferentemente do que imaginamos, para os Terena, o uso das novas tecnologias pode contribuir para o fortalecimento de suas identidades, segundo as falas dos professores indígenas entrevistados.

Nesse sentido, cabe lembrar que o contato com outras culturas, não implica necessariamente apenas num processo de assimilação. Segundo os autores que nós utilizamos em nossa dissertação, no contato entre as culturas, há processos de hibridização (BHABHA, 1998). Como argumenta Backes (2018), os indígenas têm desenvolvido

[...] experiências que não têm significado um isolamento ou fechamento, como se fossem identidades fixas e congeladas no tempo, mas possibilidades de construção de relações interculturais baseadas no hibridismo, não como perda da identidade, mas como possibilidade de fortalecimento da própria identidade, em um processo permanente de decolonização. (BACKES, 2018, p. 43).

Nesse ínterim, corrobora-se com o argumento de que o hibridismo não implica necessariamente em um conflito para a identidade trazemos Laclau (2011, p. 105) ao apontar que a: “[...] hibridização não significa necessariamente declínio decorrente de uma perda de identidade. Também pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades”.

Pelas falas dos professores Terena já citados, podemos perceber que de fato as novas tecnologias têm significado novas possibilidades, em termos identitários. Nesse âmbito, assim como fizemos nas categorias anteriores, citamos novamente os discursos, agora para enfatizar como o uso das novas tecnologias têm significado um processo de afirmação das identidades Terena. Ribeiro salienta que:

Pensar a hibridização ajuda ainda a pensar a luta indígena como atual e complexa, viva na dinâmica contingencial das relações interculturais e intergeracionais, contribuindo com a abordagem educacional. É a alteridade que sempre retorna e nos alerta a respeito do que não sabemos e não temos condições de saber. Sujeitos não são estáticos, indígenas não são do passado, tampouco agem conforme um grande bloco coeso. Não há nenhuma cultura pura ou estática. (RIBEIRO, 2018, p. 17).

Portanto, como destaca Ribeiro (2020), não há identidades puras, todas são híbridas. E se os Terena estão dizendo que o uso das novas tecnologias têm trazido impactos positivos para a suas identidades e contribuído para a luta política, não são os sujeitos ocidentais que devem decidir se eles podem ou não fazer uso delas:

As tecnologias podem e devem ser usadas pelos povos originários se assim o desejarem e o fazem muitos. Cabe dizer que não parecem “brinquedos nas mãos de crianças”, como no caso dos “brancos”, suprimindo doenças psíquicas, como micro-doses de conforto; indicam estratégias de luta e sobrevivência para os jovens indígenas. Não se sabe até que ponto, novos enfoques e desfoques são possíveis; mas não se deve perder de vista que não somos nós a decidir. (RIBEIRO, 2020, p. 18).

Nessa conjuntura, como já mostramos, nenhum educador participante da nossa pesquisa colocou-se contra o uso das novas tecnologias. Tampouco os autores indígenas, seja em suas dissertações, teses ou artigos científicos têm se colocado contra. De maneira oposta, eles têm mostrado como as novas tecnologias estão sendo apropriadas em favor da cultura e identidade indígena. Surge a necessidade de relembrar a fala da professora Maria:

Então aqui dentro na nossa escola as nossas crianças estão em idade de adolescentes, a **maioria deles usam o Instagram o Facebook, o Instagram principalmente por ser um meio tipo de expressão deles tudo que eles querem eles gostam lá e acredito que eles possam usar esses meios tecnológicos como meio de valorização da cultura então eles não perdem eles começam a valorizar a cultura** porque, porque naqueles meios podem **postar coisas na nossa cultura** eles postam coisas **valorizando a nossa cultura eles contam ali histórias** pra quem não conhece do nosso povo, levam para fora as coisas do nosso povo. (PROFESSORA MARIA, 2022).

Embora no discurso da docente Maria não esteja presente o vocábulo identidade, ao falar sobre cultura, infere-se por dedução uma abordagem de forma central sobre o termo em questão. Isso é perceptível, pois toda e qualquer identidade não é natural, nem biologicamente constituída, mas produzida no interior da cultura e na relação com as outras culturas. Nesse sentido, a identidade cultural se constrói na relação com a demarcação da diferença cultural. Por isso, quando a professora fala de como as novas tecnologias podem ser um meio de valorizar a cultura, está concomitantemente dizendo que é uma forma de valorizar a identidade. A profissional ressalta a importância de mostrar a cultura de forma positiva para o outro, pois o modo como o outro vê o indígena, afeta a identidade, afeta sua luta política, e também os seus direitos.

Cabe salientar que em uma sociedade que ainda olha para os povos tradicionais como se fossem estáticos, fazer o uso das novas tecnologias, como afirma Eloy Terena (2020), é por si só, uma postura contra-hegemônica, é uma forma de mostrar que as identidades são

constantemente produzidas e são desse tempo e, como tais, precisam ser valorizadas. Ribeiro (2020, p. 6)), aponta que no imaginário da sociedade ocidental prevalece a ideia de que “[...] conhecimentos tradicionais não se atualizam, permanecendo estáticos como se tratassem de ‘saberes do passado’, imunes às transformações históricas e à mobilização conjunta de novas gerações e relações exógenas”.

Da mesma forma que a professora Maria, a docente Maroca não fala em identidade ou em cultura indígena. Portanto, como já argumentamos, traz a questão central no processo de construção da identidade, já que ela se dá no campo cultural, seja no seu interior, seja na relação com as outras culturas, isto é, pela interculturalidade. No caso dos indígenas, ocorre pela interculturalidade crítica, pois nessa relação os povos indígenas encontram formas de valorizar e afirmar a sua cultura e identidade, sem opor-se às possibilidades de aprender com outras práticas. A interculturalidade crítica pode ser vista como uma “[...] aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes” (WALSH, 2007, p. 8). Como aponta a professora Maroca:

[...] deixa é só esclarecer um pouco mais, eu me refiro aos movimentos políticos e até históricos mesmo. As tecnologias ajudam bastante, por exemplo *Facebook, Instagram, Twitter* hoje em dia também está sendo usado pelos nossos indígenas que representam a gente lá para fora né. É de grande valia **para mostrar a cultura e a realidade de cada povo.** (PROFESSORA MAROCA, 2022).

Ao mostrar a cultura e ver nas novas tecnologias uma ferramenta que possibilita a propagação de suas identidades, infere-se que há uma contribuição para que suas identidades sejam vistas sob a ótica dos próprios indígenas. Esse processo de divulgar a sua cultura e identidade para os outros no mundo virtual, contribui para criar outras representações do indígena. E como as identidades são construídas na relação com as outras culturas, ao mudar a representação dos não indígenas sobre os indígenas, a identidade indígena também sai fortalecida.

Aguilar (2012) em sua pesquisa sobre o uso das novas tecnologias pelos indígenas, mais especificamente com duas comunidades da região Nordeste do Brasil (Karirí Xocó, Pankararu), mostra que ambas as comunidades:

[...] qualificaram as TIC como um espaço muito importante e de ajuda em suas vidas, contribuindo no processo de aprendizado/estudo, no apoio ao trabalho escolar, como a constituição de fonte de pesquisa, de apoio ao trabalho de docência, como fonte informativa que os beneficia mostrando o que acontece no mundo, um meio de socialização e ainda como instrumento prático, como citaram o uso para o cadastramento do CPF. (AGUILAR, 2012, p. 123).

Além disso, vindo ao encontro do que a nossa pesquisa com os professores Terena

aponta, o uso das novas tecnologias tem trazido aspectos positivos para as identidades indígenas: “[...] as práticas informacionais com apoio das TIC e da inclusão digital têm contribuído para uma reconstrução e reprodução das identidades/ diversidades culturais destes povos indígenas” (AGUILAR, 2012, p. 126).

Fialho (2010), indígena Terena, em sua dissertação de mestrado, destaca que o Brasil é formado por várias culturas e elas precisam ser consideradas. De modo específico, “[...] as comunidades indígenas, pois estas possuem uma cultura definida e que devem ser valorizadas, para que não possam esquecer a sua identidade em meio a deslocamentos e cruzamentos de identidades, mas sim preservar e fortalecer a sua identidade cultural diante do mundo atual” (FIALHO, 2010, p. 63).

Como explana a nossa pesquisa, e tantas outras realizadas por pesquisadores da temática indígena, sobretudo, pelos pesquisadores indígenas, em meio a muitas dificuldades, lutas, resistências e obstáculos, os indígenas, e de modo particular os Terena, estão conseguindo afirmar o “jeito de ser Terena” (SILVA, 2016). A indígena Terena Lima (2008), em sua dissertação de mestrado observa que:

Diante do processo histórico vivido, a comunidade indígena Terena vem se utilizando de estratégias, negociações, ressignificações para manter-se viva e constante. Mesmo diante de processo de deslocamento e interação com a sociedade não-índia, ela jamais deixou de viver, mesmo que timidamente, sua identidade étnica (LIMA, 2008, p. 20).

Diante disso, vindo ao encontro do que os Terena de nossa pesquisa assinalam, cogita-se que esse povo não “perde” sua identidade, nesse caso ela é traduzida, negociada, hibridizada, recriada, modificada. Conforme Lima:

Os processos de tradução, hibridização, negociação, ambivalência foram e são recursos encontrados para viver neste contexto onde fomos colocados, criando fronteiras, estruturas que dificilmente serão demarcadas, fixas, pois se dissolvem, diluem frequentemente, e o povo Terena na sua sabedoria infinita dinamiza, recria, modifica, adapta seu jeito de ser ao contexto no qual está inserido” (LIMA, 2008, p. 106).

Assim como os professores já citados, na fala do professor Mário, observa-se que segundo ele, as novas tecnologias podem fortalecer a cultura, e também menciona a consolidação da identidade. Há também, como destacamos ao longo dessa dissertação, uma relação de interdependência entre cultura e identidade:

Mas quando você vai para outra pergunta, qual é a interferência dentro da nossa cultura, eu acredito que antes a gente visualizava, ou tinha ideia que se a gente se apropriasse muito dessa ferramenta da tecnologia, a gente poderia se perder dentro da cultura e da identidade, mas hoje em dia não tem como você não usar essa ferramenta. [...] **Eu acredito que**

essa ferramenta ela vai me dar um material para nós no dia a dia ao invés de a gente perder, por fechar caminhos da nossa identidade e da nossa cultura nós vamos fortalecer, esse é o meu entendimento, através das novas tecnologias. (PROFESSOR MARIO, 2022).

A luta pela identidade Terena e seu fortalecimento sempre existiu e se dá em contextos desiguais de relações de poder, mas apesar dessa relação abissal de poder (SANTOS, 2008), os Terena continuam reexistindo. Como afirma a indígena Terena Lima, em sua dissertação de mestrado, os Terena são “[...] resultado de uma colonização que tentou ao máximo nos dizimar, aniquilar enquanto pessoa humana. Mas, ao contrário, nos fortalecemos a cada queda” (LIMA, 2008, p. 109).

A professora Marina, embora também não fale diretamente da identidade, trata de uma questão central da identidade e da cultura, ou seja, faz uma abordagem sobre a língua Terena. As novas tecnologias podem ser importantes para divulgar a língua Terena.

Percebo que eles usam o celular, sei que a maioria dos alunos têm internet em casa. Eles usam o celular mais pra pesquisa. [...] Tem positivo e negativo, tem vários. As crianças saberem usar a internet, dá para ajudar na leitura, principalmente para as crianças que não sabem ler, eu passo sílabas, aí ajuda. [...] Agora, tem pontos negativos também, prejudica na interação, eles ficam mandando aqueles negócios sem noção. **Através das tecnologias a gente divulga a nossa língua, a gente tem que acompanhar**, se a gente não acompanhar a gente não vai chegar longe. (PROFESSORA MARINA, 2022).

Ao apontar que as novas tecnologias podem ser relevantes para expor a língua Terena, sugere-se também que elas podem contribuir para fortalecer a identidade Terena, já que a língua é um fator muito importante na afirmação de uma identidade. Fialho (2010), que é indígena Terena e fez sua dissertação sobre a língua Terena, afirma: “Hoje penso que a língua deve ser preservada muito mais, pois é através dela que conseguimos afirmar a nossa identidade, manter viva a nossa cultura e continuar a nossa luta pela terra, pela educação” (FIALHO, 2010, p. 18). Além disso, a autora revela que a Língua Terena é um documento de identidade de seu povo e serve também para marcar a diferença em relação aos não indígenas. O uso da língua faz parte dos direitos indígenas, portanto, deve ser valorizada como documento de identidade:

[...] o respeito aos direitos indígenas, principalmente a Língua Terena que é um documento de identidade do povo, à cultura e valores em suas relações sociais, enfim, o uso da língua materna (Terena) que sintetiza

bem a diferença cultural étnica: indígena e não indígena. (FIALHO, 2010, p. 81).

Diante desse cenário, Fialho (2010) aponta que a história dos Terena é marcada pela aprendizagem de outras línguas, incluindo a Língua Portuguesa, serve também como estratégia de sobrevivência, e como forma de estabelecer relações com outras culturas:

Os Terena durante a sua trajetória histórica passaram por diversos momentos que exigiu tomada de decisões e teve suas estratégias para vencer os desafios impostos pela natureza e pelo relacionamento com outros povos no uso de outra língua para relacionar-se com o “outro” (FIALHO, 2010, p. 69).

Como mostra a nossa pesquisa, nos últimos anos, os Terena, assim como outros povos indígenas, tiveram que tomar decisões em relação ao uso das novas tecnologias. Eles decidiram utilizá-las a seu favor, ou seja, em favor da sua cultura, da luta política e da sua identidade. Com afirma Lima (2008), historicamente o colonizador estabeleceu fronteiras para fragmentar e apagar a cultura indígena, “[...] mas as comunidades indígenas, com toda a sua tradição, produziram identidades, que agora dialogam dentro de um tempo e espaço” (LIMA, 2008, p. 108) de luta e resistência, afirmando sua cultura e identidades. E as novas tecnologias são mais um espaço para essa luta e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a população indígena, no Brasil, sofreu muito com o processo de colonização. O colonizador projetava o indígena como um indivíduo que precisava ser purificado, salvo e adaptado rapidamente à cultura branca européia. Do mesmo modo, seu modo de vida, expressão e cultura foram vistos como inferiores. Em função dessa representação equivocada, esses povos foram perseguidos, escravizados e mortos. Porém os indígenas lutam e resistem contra esse massacre e opressão desde o período da colonização.

Também vimos que o estado de Mato Grosso do Sul concentra, na atualidade, uma das maiores populações indígenas existentes em nosso país formada pelos: Terena, Kaiowá, Kadiwéu, Ofaié, Atikum, Kinikinau, Guarani, Guató e Camba. Juntos formam uma população estimada em aproximadamente 70 mil indígenas, distribuídos em reservas indígenas, aldeias urbanas, cidades e propriedades rurais.

Esses indígenas, assim como os demais do Brasil, lutam por uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Sobretudo, desde a conquista constitucional de 1988 que lhes garante esse direito. Esse ensino valoriza seus conhecimentos, culturas e identidades, diferentemente dos ambientes escolares pensados pelos colonizadores para esses povos em questão. Pois, serviam como um espaço privilegiado de imposição da cultura europeia. Os indígenas, como vimos, estão construindo um currículo e uma pedagogia decolonial, em contraponto estão desconstruindo os preconceitos instituídos ao longo dos anos sobre a sua tradição, comportamento e identidade, em grande parte, no contexto da escolarização.

A luta e a resistência indígena mostra que é possível interculturalizar e decolonizar a escola, e isso possibilita que as futuras gerações tenham acesso às suas raízes, suas origens e à constituição do seu povo, sem considerar como único modelo verdadeiro de cultura, a ocidental, tampouco como uma cultura superior às demais.

Revela-se também que é possível pensar em uma escola que valoriza a história e a cultura indígena e que evita a propagação do epistemicídio. Como vimos, essa possibilidade está prevista em lei, tais como: a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (sobretudo, após a alteração feita pela Lei 11.645/2008). Embora essa legislação não garante, por si só, a existência de escolas indígenas, o referido preceito tem sido fundamental para o conhecimento histórico dos povos indígenas, respeito à sua singularidade e diferença, combate ao modelo europeu de escolarização, valorização da língua materna e da cultura indígena e preservação das tradições e raízes culturais de cada etnia.

De modo mais específico, em relação à nossa pesquisa, realizada na Escola Municipal Indígena “Cacique João Batista Figueiredo”, localizada na rua Guarani s/n na aldeia Tereré em Sidrolândia Mato Grosso do Sul, pode-se dizer que a etnia Terena, dentro do estado de Mato

Grosso do Sul, sofreu com a demarcação de fronteiras políticas estatais, além disso, foram expulsos de suas terras e seu espaço ficou restrito a um território diminuto. Com isso, tiveram que se reinventar e buscar outras formas de sobrevivência, já que os recursos tornaram-se escassos. Diante desse processo, nunca deixaram de lutar pela sua cultura e identidade e, atualmente, a retomada dos territórios assume um papel central junto com o conflito cotidiano por uma instituição escolar indígena, intercultural/decolonial, bilíngue e diferenciada. A escola, lócus da pesquisa, organizou seu currículo de forma a valorizar a construção da cultura e identidade de seu povo, articulou-se conhecimentos indígenas com conhecimentos ocidentais.

Como vimos, nosso foco de pesquisa foi a análise das falas dos professores indígenas, mais especificamente os do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em relação ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação por parte dos alunos, priorizamos as possíveis afetações identitárias e culturais que o uso pode trazer aos mesmos.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que as novas tecnologias que as crianças utilizam, conforme a percepção dos professores, possibilitam mostrar a cultura indígena para os não indígenas. Cultura essa, que muitas vezes, é imperceptível pela cultura ocidental. Dessa forma, para os docentes indígenas entrevistados, a cultura indígena não se perde ou se corrompe com o uso das novas tecnologias, todavia ela ganha uma nova dimensão e incorpora novos aspectos, tanto na circulação, quanto na sua utilização.

O uso das novas tecnologias pelos indígenas, segundo os professores indígenas, proporciona a expansão da cultura, uma vez que, possibilita-se a ampliação da representatividade e notoriedade, assim como novos espaços na sociedade, na política, saúde, educação, dentre outros.

Em relação às possíveis mudanças nas identidades e cultura Terena em função do uso dessas tecnologias, de acordo com os professores indígenas, as identidades indígenas não estão congeladas no tempo e o uso das novas tecnologias serve inclusive para demonstrar isso para os não indígenas. Infere-se que são os não indígenas que tendem a congelar a imagem dos indígenas num passado colonial e os veem a partir dos seus estereótipos. Para os indígenas, sua identidade e cultura é dinâmica e o uso das novas tecnologias contribui para expor essa dinamicidade, principalmente, para os não indígenas. Os educadores indígenas utilizam as novas tecnologias, dentro da escola na aldeia Tereré, como forma de ressignificar a sua cultura, temos então um uso que permite a difusão do conhecimento e não a extinção de suas raízes culturais.

Nesse contexto, o emprego das novas tecnologias no processo de escolarização, aproxima os indígenas de sua cultura e identidade e não os afasta. O professor da Aldeia Tereré procurou se adaptar, se reorganizar, se firmar dentro da sociedade com voz ativa. E para isso, utilizou os novos meios tecnológicos, sem deixar de articulá-los com os saberes indígenas. A língua para o indígena é central para a construção e perpetuação da sua identidade, por isso existe a preocupação de difundir-la às novas gerações cada vez mais. E nesse caso, as novas

tecnologias também são vistas como instrumentos que podem contribuir para a sua preservação, aprendizagem e circulação. Dentro dessa abordagem, um dos entrevistados citou o uso de um aparelho gravador para gravar e reproduzir ensinamentos de um ancião na língua Terena. Dessa forma, seu uso não será esquecido e poderá ser transmitido às futuras gerações, pois é a eficácia das novas tecnologias enquanto aliada à cultura e também à identidade indígena.

Outro ponto muito discutido na fala dos professores, refere-se ao uso das tecnologias enquanto ferramenta de luta social e política por seus direitos, como: a demarcação de terras, participação ativa na política e também na desmistificação das concepções errôneas dos indígenas pela sociedade. Nesse contexto, os atuais recursos da tecnologia e os novos meios digitais, como a multimídia e a *internet* possibilitam novas formas de acesso à informação e, conseqüentemente, novas formas de aprendizado que poderão promover a sensibilização de pautas sociais significativas e urgentes, isso amplia o conhecimento de parte da população sobre questões que não são amplamente divulgadas e/ou discutidas pela mídia hegemônica.

Nesse panorama, nos referimos à luta pelo território, compreende-se que essa luta também representa grande significado para a construção das relações e transmissão de conhecimento para os indígenas. A luta não se limita apenas ao espaço territorial, mas sim, no reconhecimento do indígena como legítimo dono e a garantia de que naquele universo, ele pode continuar expondo as suas tradições, os rituais e os modos de vida.

Concluimos, diante de todas as questões aqui apresentadas, que o uso das novas tecnologias pelos indígenas, na percepção dos professores indígenas, acontece de modo a possibilitar a constituição de mais um instrumento de luta e resistência. Os indígenas Terena se apropriam da ferramenta de tal maneira que realizam trocas culturais, mostram sua forma de viver, pensar e também aprendem com a cultura do outro, sem abandonar sua forma de vida, identidade e cultura.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Alejandra. Identidade/diversidade cultural no ciberespaço: práticas informacionais e de inclusão digital nas comunidade indígenas no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.22, n.1, p. 121-128, jan./abr. 2012.

ALVES, Cledeir Pinto. **As professoras Terena no processo de retomada do território tradicional da Aldeia Buriti/Dois Irmãos do Murití – MS**. Campo Grande: UCDB, 2019. (Dissertação de Mestrado).

AMADO, Luiz Henrique Eloy. O despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político em Mato Grosso do Sul. **Movimentação**, Dourados, v. 4, n. 6, p. 83-104, 2017.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. Vukápanavo - O despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político (resumo expandido da tese). **Trabalho Necessário**, v, 18, n. 36, p. 392-398, maio./ago. 2020.

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, UCDB, v. 15, n. 1, p. 13-19, jun. 2014.

BACKES, José Licínio. A Luta Política para a Construção de Currículos Interculturais e Decoloniais pelos Indígenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1115-1130, set./dez. 2019.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. Contribuições dos indígenas para a construção de um currículo cosmopolita subalterno . **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, e022050, p. 1-19, 2023.

BENEDETTI, Adriane Cristina. Indígenas e novas tecnologias: o uso de dispositivos de telefonia móvel na organização e mobilização Guarani no sul do Brasil. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 13, n. 3, p. 63-80, jul./dez. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto, 1995.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 221-238, dez. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 20 de abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.01, p. 15-34, jan./mar. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando; **Dorrigo**, Julie. Pacificando o branco: uma história da modernidade contada pelos indígenas. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia**. Marília, v. 45, p. 379-414, 2022.

DOMINGO, Sandra Ventura; MARIA, Elisangela Castedo. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 59-73, jan./mar. 2017.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele, TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e-15762, abr./jun. 2019.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Políticas para Fronteira, História e Identidade: A luta simbólica nos processos de demarcação de terras indígenas Terena. **Mana**, v. 15, n. 2, p. 377-410, 2009.

FERREIRA, Robson Alex et. al. A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 38, p. 203-221, jul./dez. 2014.

FIALHO, Celma Francelino. **O percurso histórico da língua e cultura Terena na Aldeia Ipegue/Aquidauana/MS**. Campo Grande: UCDB, 2010. (Dissertação de Mestrado).

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. **O protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré - Terra Buriti - Sidrolândia-MS: a construção do bem viver comunitário**. Campo Grande: UCDB, 2017. (Dissertação de Mestrado).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 16-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, v.2, n.1, p. 124-139, 2016.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. Campo Grande: UCDB, 2008. (Dissertação de Mestrado).

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; Santos, Mayara Rodrigues dos; A desumanização Presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 219-228, 2016.

LOSNAK, Sérgio Ricardo. Re-significação da identidade cultural dos Terêna de Ekeruá: uma abordagem da produção cultural subalterna. **Revista Extraprensa**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de.; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

MARINHO, Júlio Cesar Bresolin; FRANÇA, Giovanny Araújo; SILVA, França João Alberto da. Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING Paula Corrêa (Org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 54-68.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 49, p. 11-17, dezembro, 1999.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, e43470, p. 1-20, 2020.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Antônio Hilário Urquiza; VIEIRA, Carlos. Magno Naglis. Protagonismo indígena na pós-graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 866-873, 2020.

PINTO, Alejandra Aguilar. O protagonismo comunicacional-informacional-digital indígena na sociedade da informação: antecedentes, experiências e desafios. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social**, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2018.

REGO, Arménio; CUNHA, Miguel Pina; MEYERJr, Victor. Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 43-57, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, Benedito Emílio da Silva; TEIXEIRA, Sandra Regina Alves. Bolsonarismo e questão indígena no Brasil: discursividades, autoritarismo e os limites democráticos na política contemporânea. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 41, p.67-93, set-dez 2021.

RIBEIRO, William de Goes. Xe Rohenoi Eju Orendive: rimas, rappers e hibridização cultural de povos indígenas no Brasil. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.9, n.2, p. 1-20, 2020.

RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, Universidade de Coimbra, s.v., n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Elaine Moraes; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Tecnologias digitais e educação: impactos e desafios para uma nova configuração de subjetividade. **Revista Observatório**, v. 5, n. 5, p. 962-982, 2019.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(60.1): 105-113, jan./abr. 2021.
SARMENTO, José Francisco. Práticas digitais na escola Kaiowá e Guarani Nandajara: diálogo multi/ interculturais. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 123-137, jul./dez. 2016.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; NASCIMENTO, Adir Casaro. Produzir a Educação Intercultural na Escola Indígena: desafios aos educadores de um novo tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 550-565, 2018.

SILVA, Maria da Penha da. A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do Curso de História da UFPE. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v. 3, n.1, p. 224-241, 2017.

SILVA, Antonio Carlos Seizer da. **Kalivôno Hiko Têrenoe: sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Campo Grande: UCDB, 2016. (Tese de Doutorado em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SURVIVAL. **Pelos povos indígenas, pela natureza, por toda a humanidade**. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-brasileiros>).

TERENA, Luiz Eloy. Movimento e resistência indígena no contexto pandêmico brasileiro. **Trablhonecessário**, v. 20, n. 41, p. 1-25, jan./abr. 2022.

URQUIZA, Moema Guedes. **Identidades indígenas na mídia: um estudo com professores indígenas sobre identidade/diferença e representação**. Campo Grande: UCDB, 2016. (Dissertação de Mestrado em Educação).

VIEIRA, Carlos. Magno Naglis; NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Antônio Hilário Urquiza. O currículo e a produção das identidades/diferenças de crianças indígenas em espaço escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruzdo Sul, v. 28, n. 1,p. 21-33, jan./abr. 2020.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.v., n. 12, p. 209-227, jun. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e-re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editore Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.