



ENTREMEIOS DO ESTUDO DAS CULTURAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS DE CAMPO GRANDE

Nilcieni Maciel¹, José Henrique Prado²

Resumo: Esta pesquisa parte da necessidade de verificar o cumprimento prático da legislação relacionada ao estudo das histórias, culturas e saberes das diversas etnias indígenas nas salas de aula não indígenas. Dito isso, os objetivos dessa se direcionam a: constatar o cumprimento de leis que asseguram o ensino da diversidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul em escolas não indígenas de Campo Grande-MS; apresentar os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários nestas últimas e, discutir percalços e possibilidades que permeiam o ambiente escolar que contempla a diversidade. Para isso, a metodologia está pautada nas teorias antropológicas, por meio das quais discuto conceitos como interculturalidade, multiculturalidade, etnocentrismo, alteridade, estereótipo, entre outros que dão estofa à abordagem qualitativa e quantitativa. Portanto, neste trabalho, apresento algumas conclusões preliminares quanto aos problemas ocasionados pelo distanciamento físico e epistemológico entre a escola não indígena e os povos indígenas de MS.

Palavras-chave: Educação; Povos indígenas; Escola não indígena.

Abstract: This research is part of the need to verify the practical fulfilment of the legislation, namely, the study of the histories, cultures and knowledge of the diverse ethnic groups in the non indigenous classrooms. That said, the objectives of this are: to verify compliance with laws that ensure the teaching of the diversity of indigenous peoples of Mato Grosso do Sul in non-indigenous schools in Campo Grande-MS; present the results obtained through the application of questions in the last schools, to discuss mishaps and possibilities that permeate the school environment that contemplates a diversity. For this reason, a methodology is based on the anthropological theories, through which they discuss concepts such as interculturality, multiculturality, ethnocentrism, otherness, stereotype, among others that lend emphasis to the qualitative and quantitative approach. Therefore, in the paper I present some preliminary conclusions

¹ Especialista em Antropologia e História dos Povos Indígenas. Professora. E-mail: nilcieni_maciell@hotmail.com.

² Mestre em Antropologia. Antropólogo, professor e Perito Judicial. E-mail: prado.jhenrique@gmail.com.





regarding the problems caused by the physical and epistemological distance between the non-indigenous school and the indigenous people.

Keywords: Education; Indian people; Non indigenous classrooms.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte das inquietações de uma professora e também pesquisadora – nascida e residente no Mato Grosso do Sul, estado atravessado por muitas fronteiras¹; filha de mãe nascida na cidade de Antônio João (região sul do estado marcada por constantes conflitos de terras entre agricultores e indígenas) – geradas em torno de temáticas que envolvem o sistema educacional e o estudo dos saberes e culturas indígenas em escolas de ensino básico não indígenas, na capital do estado. Inquietudes que surgem, tendo em vista a existência de aparatos legislativos que asseguram uma educação plural e de qualidade, da necessidade em constatar se essas escolas propiciam um processo de ensino-aprendizagem a crianças e adolescentes de modo que não seja homogeneizado ou exclusivista, mas sim que contemple a diversidade, sobretudo, étnica. Para tanto, o que se pretende, de antemão, é verificar se o ensino abrange as diversidades, visto que isso influencia, conseqüentemente, na quantidade de estudantes que se beneficiam desse processo.

Assim sendo, o questionamento inicial que se faz é: será que as escolas de Campo Grande-MS oferecem um ensino plural que reflita, por exemplo, o grande número de religiões, etnias e culturas que compõem a população sul-mato-grossense? Intrínseco ao primeiro, o segundo questionamento que move esta pesquisa é quanto ao papel da escola enquanto instrumento de desconstrução de paradigmas, uma vez que essa foi, como se verá, durante o período colonial instrumento de opressão étnica, e que hoje se propõe a mudar esse fato histórico, logo, será que está cumprindo com este papel humanizador?

Para responder a estes e a outros questionamentos, parto do pensamento antropológico subsidiado pelas teorias pós-coloniais², de

¹Para maior aprofundamento teórico acerca do conceito de fronteira na Antropologia ver FAULHABER (2001).

²Ademais de Walter Dignolo e Roque Laraiá, que cito mais adiante, entre os teóricos que influenciam a minha escrita e pensamento pós-colonial, ainda que não explicitamente neste artigo, estão Hugo Achugar, Gayatri Chakravorty Spivak, Homi Bhabha que me proporcionam um estofo epistemológico não apenas a partir do olhar hegemônico das teorias norte-americanas ou eurocênticas, mas sim as que são produzidas na margem para ler as produções da margem.



modo a interpretar e discutir os dados obtidos por meio da aplicação de questionários a 74 estudantes, com idade entre doze e dezesseis anos, cursando entre o sétimo ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio, em escolas da rede pública e particular de Campo Grande-MS, sendo essas uma escola municipal situada na região do córrego Segredo, uma estadual na região do córrego Bandeira e uma particular compreendida pela região do córrego Anhanduizinho.

Por certo, os estudantes foram consultados com a finalidade de verificar se o ensino oferecido nestas instituições visa à multiplicidade de saberes, o que desemboca na compreensão de como estes jovens cidadãos e cidadãs estão sendo preparados para a percepção da diferença constante em todos os âmbitos da nossa sociedade. Assim, cabe ressaltar que a maior parte desses é composta por alunos do sétimo ano do ensino fundamental, haja vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem, para esta etapa, o domínio do conhecimento acerca das diversidades, histórias e culturas dos povos indígenas, sobretudo, no terceiro bimestre, na disciplina de História (BRASIL, 1998).

Destarte, vê-se no espaço escolar um ambiente rico para diagnosticar se e como se desenvolvem as abordagens educacionais que visam à desconstrução de estereótipos que levam à discriminação e ao preconceito contra os povos indígenas, de modo que os alunos não apenas construam uma visão quinhentista¹ e ingênua destes povos, mas, sobretudo, entendam como fatores históricos, políticos, sociais e econômicos exigem que dia após dia esses reivindiquem seu direito a voz nos múltiplos espaços onde, muitas vezes se discutem políticas que influenciam diretamente em suas vidas e que, no entanto, não lhes é garantida a devida participação.

Nesse sentido, faz-se necessário traçar um panorama por meio do qual possamos vislumbrar o cenário que vem se desenvolvendo quando se fala em estudo sobre os povos indígenas em salas de aulas não indígenas, tendo em vista que um ensino hegemônico pode significar um desfavor àqueles, se o sistema educacional não estiver pautado em uma leitura dinâmica das culturas.

Em suma, os argumentos e conceitos que pretendo fundamentar e discutir ao longo desse trabalho se organizam da seguinte maneira: na primeira seção, intitulada "NUANCES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA", transcorro o percurso histórico, político e legislativo que desemboca no conceito de educação escolar

¹Por visão quinhentista se entende uma percepção de que o indígena ainda se comporta a maneira como foram descritos na ocasião da chegada dos colonizadores: como pouca vestimenta, vivendo da caça e pesca, em casas nas matas, em contato constante com a natureza e distante dos costumes e culturas da civilidade.



indígena, em contraponto com a educação indígena, o que desencadeia a segunda seção, na qual discuto “OS PERCALÇOS DE UMA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA”, de modo a delinear o meu objeto, que aqui se constitui em observar como escolas não indígenas da capital do estado interpretam as diversas manifestações culturais, históricas, e organizacionais das diferentes etnias indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. Enquanto que, na terceira seção, “ALTERIDADE, ETNOCENTRISMO E ESTEREÓTIPO: FAGULHAS PARA O PRECONCEITO”, desenvolvo alguns conceitos desencadeados a partir da instauração da visão que se tem do outro – nesse caso, o indígena – nas salas de aula não indígenas e, por conseguinte, em comunidades não indígenas, em relação à frequência com que se presencia generalizações e depreciações contra os povos indígenas. Já no quarto momento, “UM OLHAR OUTRO PARA A DIVERSIDADE”, proponho uma discussão acerca de como a diversidade e, sobretudo, a diferença propiciam um rico e amplo processo de ensino-aprendizagem. Por fim, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresento algumas conclusões preliminares dos meus estudos a partir de minha leitura sobre a visão construída no espaço escolar sobre os povos indígenas, buscando responder, neste percurso as indagações feitas previamente.

NUANCES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste momento do meu trabalho, de modo a delinear os objetivos desta pesquisa, ademais de traçar o percurso histórico até chegar à instauração de aparatos legislativos que regulamentam um ensino global pautado na multiculturalidade¹, adentro na diferenciação entre os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena para, então, contrastá-los, no segundo tópico, com o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil em escolas não indígenas.

Sendo assim, o panorama que pretendo expor, leva-nos a rememorar o quanto a educação, sobretudo, a instituição escola, serviram de instrumento para imposição de valores tidos como “melhores”, isto é, os propagados pelas classes dominantes, tendo em vista que foi por meio do estabelecimento dessas classes, desde a chegada dos colonizadores, que foram incutidas aos povos indígenas uma nova cultura e a concepção de que todos os seus costumes antes

¹ O termo aqui representa a ideia de observação da composição diversa de um povo, mas, pressupõe para essa a integração à cultura hegemônica, ou seja, a pressuposição de que, em dado momento, todas as diferenças se “fundirão” numa perspectiva de igualdade. (CANDAU, 2016).



da *civilização*¹ eram errados e deveriam ser substituídos pelos que foram trazidos da Europa. Assim, como forma de discernir a transmissão de saberes dentro das comunidades indígenas – que não deixa de ser uma forma de educar – do ensino formal instituído desde a instauração da sociedade envolvente, na Antropologia faz-se, pelas palavras Grupioni (2000, p. 174),

Uma distinção entre educação indígena e educação para o índio, que ainda hoje se mostra operativa quando o assunto é educação e povos indígenas. O primeiro termo refere-se aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados. [...] . Já o segundo termo, educação para o índio, ganhou nova roupagem nos últimos anos: fala-se agora em educação escolar indígena. Ele descreve o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento. Esta modalidade tem relação direta com as políticas implementadas pelo Estado junto aos povos indígenas. O parâmetro que impera é o da escola formal, seja para reproduzi-lo, adequá-lo ou contestá-lo.

Se nos atentarmos à definição de educação indígena, podemos observar que o mesmo ocorre com a transmissão de práticas culturais das nossas sociedades não indígenas, já que também poderia ser a definição para os intentos em educar crianças e adolescentes de acordo com as tradições e costumes do seio familiar que os recebem. Assim, podemos perceber quão contrastante é o conceito de educação, já que implica sumariamente em incutir saberes de uma visão de mundo em indivíduos mais jovens. Importante aqui salientar – de modo a não propagar ainda mais generalizações – que há inúmeras diferenças na forma como cada povo indígena, que no bojo de sua cultura e tradição, trabalha a transmissão de saberes.

¹ Durante muito tempo – desde o século XVIII – a ideia de civilização conotou a um lugar cultural privilegiado, ou seja, as teorias evolucionistas observavam a diferença entre as sociedades europeias e os demais grupos humanos pelo prisma do etnocentrismo, colocando a si mesmos (os civilizados) como o ponto ideal do desenvolvimento humano. Em resumo, a ideia de civilização estava atrelada à de “quantidade de conhecimento” (KUPER, 2002).



No entanto, cabe alertar que a educação indígena, bem como toda a ramificação de educação no sentido da transmissão de saberes, parte de premissas identitárias e, por vezes, parentais que se desenvolvem de forma involuntária e não forçada, enquanto que a educação institucionalizada parte da ruptura de alguns núcleos que envolvem o sujeito, inclusive dos saberes constituídos inicialmente. Ora, isso foi o que aconteceu, por exemplo, quando os padres jesuítas chegaram ao Brasil com a missão de evangelizar os povos indígenas. (GRUPIONI, 2000)

O “modelo educativo” do começo do século XVI não se assemelhava em nada ao que conhecemos hoje, uma vez que não era considerada a vontade, as motivações, tampouco os objetivos dos aprendizes. Entenda-se aí educar enquanto sinônimo de “domesticar”, pois eram os métodos de domesticação empregados para com os povos que aqui residiam na ocasião da chegada e instauração da colônia portuguesa Brasil, já que o governo português via na missão evangelizadora um potencial de aproximação com os nativos encontrados por onde passavam. Porém, nem todos eram tão amistosos, pelo contrário, em sua maioria apresentavam resistência ao contato com o colonizador, logo, era preciso destituí-los de tal “selvageria”. Para isso, seria necessário que os “homens de Deus” fizessem o trabalho de compreender algumas das variadas línguas desses, para então propagar a eles a Palavra de Deus, bem como civilidade e bons costumes (AMADO, 2016).

Além da imposição de valores a escola era vista (e ainda é) como um veículo de acesso à economia, isto é, a instrução permitia o domínio do código linguístico hegemônico o que facilitaria os câmbios no mercado. Assim, foi se instaurando a sociedade brasileira, visto que a educação propagada pelos missionários não se direcionava apenas aos povos indígenas, mas também aos filhos dos portugueses, nascidos brasileiros, que também necessitavam de instrução (AMADO, 2016).

Desse modo, a primeira missão jesuíta, estabelecida em 1549, com o objetivo principal de converter os nativos à fé cristã, estabeleceu também os aldeamentos que consistiam em criar comunidades onde os indígenas poderiam estar sob vigilância dos religiosos, sem a interferência dos colonos, já que esses muitas vezes intervinham no processo de catequização dos povos por não darem muita importância ao trabalho dos padres, porque lhes tiravam índios que gostariam que estivessem servindo a eles sob as piores formas de trabalho, ainda incentivavam-nos, como explica Guimarães (2016), a embriaguez. Assim, os colonos conseguiram, em 1750, que a Coroa portuguesa expedisse a expulsão da ordem jesuíta das missões em terras brasileiras, a pedido de Sebastião José de Carvalho e Melo, o conhecido



Marques de Pombal, dando início ao Período Pombalino, marcado pela ferrenha escravização dos povos indígenas.

Ou seja, de um lado esses povos tinham os padres jesuítas, objetivando “aculturá-los”¹ por julgar seus costumes profanos, levando em conta que algumas etnias praticavam além da nudez, a antropofagia e a poligamia, enquanto que, do outro, enfrentavam as expedições militares com as “atividades de pacificação” (a ferro e fogo) das comunidades consideradas mais embrutecidas; ou se preferir, aquelas que resistiam à dominação dos colonizadores. Esse foi um dos períodos mais devastadores para as populações indígenas e, também ocasião do abandono do projeto de instrução desses, até a vinda da família real de Portugal para o Brasil, em 1808, quando se iniciou o Período Imperial, com a reintrodução da ordem missionária salesiana, entre outras, que

À semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica. Grupos de descendência patrilinear foram reduzidos a grupos nominados segundo padrões da sociedade brasileira. Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos pela moral católica. O poder de decisão das lideranças tradicionais foi esvaziado. Oliveira (1983) ressalta, porém, que formas propriamente indígenas de resistência à situação de contato se desenvolveram. Os salesianos não conseguiram solapar padrões básicos de organização social de povos do Alto Rio Negro, que conseguiram assegurar a reprodução social [...] (FERREIRA, 2001, p. 73).

Contudo, a educação desses povos continuou fazendo parte de um projeto mercantilista. Os novos missionários, ainda que não tivessem o mesmo poder de influência sobre os indígenas quanto os anteriores, conseguiram criar institutos de educação e internatos que facilitavam a educação escolar indígena, ao passo que ficava cada vez mais difícil manter o ensino nos aldeamentos, enquanto nessas instituições, ademais da evangelização era possível aplicar fundamentos de outras disciplinas formais, como aritmética e, ainda

¹ Ver Laraia (2001) e Ferreira (2001). Os colonizadores, por julgarem as culturas dos povos indígenas incivilizadas a partir da perspectiva eurocêntrica, acreditavam na necessidade de abafar seus costumes e tradições e incutir-lhes os valores vigentes na sociedade europeia. Desse modo, com aquelas etnias que não foi possível estabelecer um contato “amistoso”, imperou-se tentativa de dizimação dos indivíduos e, por consequência, de suas tradições.



transformar as crianças indígenas em intérpretes para promover a aproximação com os mais velhos (GUIMARÃES, 2016).

Já com a instituição da República, os dispositivos legais passaram a reconhecer a questão indígena como um ponto que deveria ser repensado, a começar pelo “princípio de relatividade das culturas, presente no Decreto nº 8072, de 20 de julho de 1910” (GUIMARÃES 2016, p. 222), texto instituído no período de criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que dava vazão às manifestações próprias e peculiares a cada etnia e, por consequência, a exercerem a propagação de suas culturas e tradições a seus descendentes que não careciam, necessariamente, de uma instituição escolar, mas de um espaço em que suas culturas pudessem ser cultivadas e frutificar em todos os sentidos, o que ainda era escasso. Não obstante, a realidade nas escolas era outra, já que a escolarização desses povos visava ainda a interesses do Estado. Prova disso, como bem lembra Ferreira (2001, p. 75) é a afirmação proposta no texto do SPI de 1953 de que “ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chama a exercer”, mais especificamente, papéis que a sociedade envolvente os chamava a exercer, o que fica evidente também pelo fato de que

O “Programa Educacional Indígena” previu, neste sentido, a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” para evitar “conotações negativas” que a “escola” tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas. Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalho foram construídas.

A adequação das escolas “às condições e necessidades de cada grupo indígena” não se dava em função da diversidade de cada povo. Escolas diferentes eram criadas para grupos mais ou menos aculturados. [...] (FERREIRA, 2001, p 75).

Como bem nos lembra Aguilera Urquiza & Nascimento (2016), se traçarmos o caminho de volta ao século XVI, percebemos que a educação para o índio tinha como primeiro objetivo, integrá-lo, por via da evangelização ou o ensino da língua portuguesa, ao sistema que começava a ser implantado. Ou seja, tendo a educação um papel, de certo modo, moldador de identidades e ações – não muito diferente do que vemos em nossas escolas urbanas não indígenas investigadas nesta pesquisa, a julgar pelos padrões de respostas sobre as disciplinas em que os alunos estudam sobre “história dos índios” –, havia, intrinsecamente ao projeto educador, uma intenção de moldar os indígenas num pensamento passivo e pacífico de aceitar o papel que



lhes cabia nessa sociedade, segundo o projeto colonizador: o de obreiros.

Tendo então se estabelecido uma sociedade nacional, houve quem percebesse o quanto o primeiro momento tinha sido devastador para as culturas indígenas. Logo, num segundo momento, por vias do SPI, o colonizador, sentiu-se, no alto de sua superioridade intelectual e cultural, ser aquele que, humildemente, deve estender a mão aos necessitados e, mais uma vez, pensou esses povos em seus projetos de forma integradora, isto é, de modo que fossem alocados nessa nova sociedade, mas ainda explorados e nada privilegiados por tais políticas. No entanto, quase findo o século XX é que se percebeu que o órgão que deveria proteger os indígenas, tinha brechas que não os contemplava. Sendo assim, o que parece que se deu foi apenas a troca dos nomes, pois, como afirmam os autores, instituindo-se a FUNAI, pouca coisa mudou com relação ao não protagonismo desses povos na constituição de políticas que os contemple:

A FUNAI permanece, ainda hoje, com políticas contraditórias em relação aos povos indígenas: ora toma-os como aliados, buscando sua emancipação e autonomia política, ora atua como órgão tutor e que desenvolve políticas paternalistas que aumentam ainda mais as dependências dessas sociedades tradicionais. (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2016, p. 8).

Em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI – que passou de um regime tutelar a paternalista e que, em meados de sua fundação, ainda mantinha vínculos com instituições religiosas norte-americanas, como afirma Ferreira (2001). De igual maneira, a Convenção 107 de Genebra e o Estatuto do Índio de 1973 ainda pensavam os povos indígenas a partir de uma perspectiva homogeneizada e integracionista aos interesses governamentais.

A educação escolar indígena começou a ser pensada, de fato a partir de suas culturas, só muito mais tarde, com a Constituição Federal de 1988 com base na qual, movimentos indigenistas começaram a surgir enquanto projetos alternativos e, assim como o direito à terra, também lhes foi assegurado por meio desta o direito a educação de acordo com a pluridiversidade, isto é, reconhecendo as muitas diversidades étnicas. Desse modo, reconhecê-los em suas particularidades permitiu que comesçassem a se tornar verdadeiros atores no processo educacional da sociedade envolvente e, se apropriar dessa como melhor adaptassem às suas culturas e costumes desenvolvidos a sua maneira (FERREIRA, 2001). Para tanto, no final dos anos 1980 o movimento indígena ganhou força e ocupou espaços



que começaram a ser reivindicados nas décadas anteriores a partir do pensamento de autodeterminação.

A ideia de autodeterminação é algo meio impreciso. Cada índio entende de um modo. E cada aliado da luta imagina uma forma de autodeterminação para o índio. Há modelos mais aproximados das aspirações indígenas e outros que não têm nenhuma proximidade com essas aspirações. O que expressamos não é a ideia de um todo da população indígena, mas apenas uma parcela que, através de um processo de luta e de resistência, foi compreendendo algumas formas de organização e foi assimilando formas de organização que não são dos índios. A própria palavra nos é estranha. (CEDI *apud* FERREIRA, 2001, p. 101).

Este termo permitiu aos próprios povos se inteirar da necessidade de se unir em suas diferenças para reivindicar seus interesses particulares, – uma vez que esses reivindicam os códigos da sociedade envolvente para dela se apropriar e participar ativamente dos processos de constituição – é, então, desse momento que surge a identificação pela parentalidade, visto que tratam-se, entre indígenas, por parentes (FERREIRA, 2001).

Dito isso, é importante ressaltar que a educação, de modo como a concebemos nos moldes da sociedade a qual constituímos e, somos por ela constituídos, pode até lhes contemplar enquanto cidadãos brasileiros que foram forjados a ser, contudo, temos que levar em conta que não privilegia a diversidade cultural, uma vez que cada etnia (e ainda os diversos grupos que se desenvolvem no interior de cada uma), no bojo de suas culturas, tem sua própria cosmovisão, formas de organizações política, econômica, rituais e tantos outros fatores que os particularizam, como há muito temos dito, mas que não são reconhecidos dentro das salas de aula não indígenas, como apontam os dados obtidos que serão discutidos na sequência.

Portanto, o que busquei elucidar, nestas primeiras palavras, é o quanto se tem tentado silenciar, implicitamente, os grupos indígenas, o que fica evidente, ainda hoje, pela superficialidade com que os alunos entrevistados descrevem seu entendimento da expressão povos indígenas, como se verá a seguir. Logo, enquanto educadores, temos que ser coerentes e perceber, sobretudo no espaço escolar não indígena, que para além da sistematização dos conhecimentos, uma educação escolar indígena deve atender às necessidades organizacionais de cada grupo e, que, por consequência, suas tantas vozes e grafias é que devem construir as políticas educacionais que contemplem especialmente suas prioridades culturais, porque o que sem dúvida podemos afirmar depois dessas constatações é que não há



como falar em um generalizante “currículo pedagógico indígena”, como pressupunha as primeiras instituições escolares direcionadas ao indígena.

PERCALÇOS DE UMA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA

O currículo da escola precisa assegurar uma educação circunscrita no âmbito da multiculturalidade e da promoção do reconhecimento da riqueza representada pela diversidade humana, em suas singulares trajetórias, potencializando o desfazer de todas as formas de preconceito, discriminação e racismo colocados na sociedade. Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais é inserida no currículo escolar, visando garantir a reflexão de atitudes, valores e posturas que se traduzam em respeito às diferenças e às singularidades de cada um, na busca pela valorização das identidades dos diversos e diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (SED/MS, 2012, p. 34).

Nesta seção, que compreende o cerne da minha pesquisa, mobilizarei alguns conceitos de modo a me deter na discussão voltada para as dificuldades que se observa em desenvolver estudos que contemple histórias, saberes e culturas indígenas em um espaço escolar não indígena, fato que se comprova a partir das respostas obtidas pelo questionário, pois embora Campo Grande se caracterize por ser a capital do estado com a segunda maior população indígena do Brasil¹, o que é inegável é que nas salas de aula se evidencia um distanciamento notável desses povos, seja físico, seja epistemológico.

Para tanto, tendo em vista os inúmeros acontecimentos históricos que marcaram a concessão dos direitos indígenas, em especial a uma educação que privilegiasse as diferenças, o viés do qual pretendo partir se dá pelo surgimento, também com a Constituição Federal de 1988, da instauração de projetos que visam a extrapolar o ideal integracionista ainda previsto no Estatuto do Índio de 1973, uma vez que, com a pressão dos movimentos indigenistas, os aparatos legislativos vêm sendo adequados.

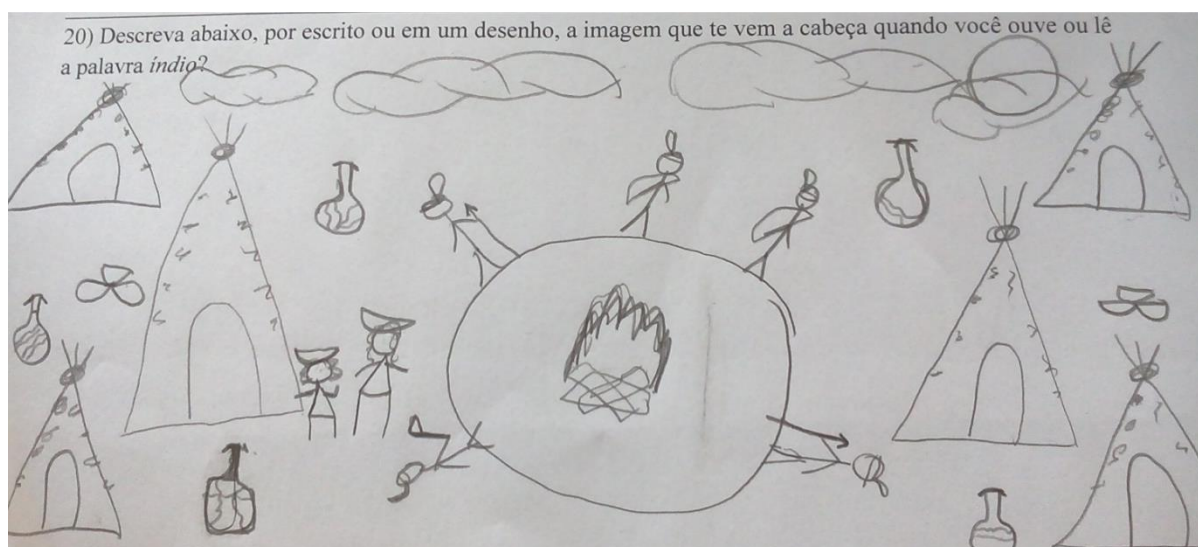
A primeira mudança significativa, no que tange ao envolvimento da sociedade nacional com a história indígena no espaço escolar, foi a promulgação da Lei 9.394/96 que prevê, por exemplo, no art. 26, que

¹ Contingente populacional de indígenas em MS em 2010: 77.025. Fonte: IBGE (2010).

“§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, “entre outras ressalvas na legislação que asseguram o ensino pensado numa sociedade diversa. Assim, o texto vem sendo modificado, ao passar para as Leis 10.639/03 e 11.645/08, para assegurar que o estudo da dinamicidade cultural desses povos seja garantido, mesmo em escolas não indígenas.

No entanto, os oportunismos institucionais ainda dão brechas para uma educação hegemônica, colonialista e etnocêntrica¹ e que privilegia a perspectiva não indígena da história nas salas de aula em detrimento da visão do outro, ou dos tantos outros que constituem a questão histórica no Brasil. Prova disso, como se pode observar mesmo nos questionários aplicados nas três escolas de Campo Grande-MS, é que é comum vermos nas respostas à questão “Explique o que são os povos indígenas para você” afirmações como: Povos que vivem isolados e longe das grandes tecnologias; povos que viveram na descoberta do Brasil; são geralmente mais primitivos e que nem conhecem a sociedade; que vivem da caça e pesca e que moram em casas de palha, etc.

Figura 1: ilustração produzida por estudante do 8º ano do Ensino Fundamental.



¹ Hegemônica, colonialista e etnocêntrica sobretudo quando se observa empiricamente que a língua estudada nas salas de aula não indígena é a do colonizador europeu em detrimento das quase 200 línguas indígenas faladas em todo Brasil (Instituto Socioambiental).



Isto é, uma visão genérica de índio, muitas vezes vendida em filmes e desenhos, como o é representado pelo estudante na ilustração acima, que ilustra moradias típicas de algumas etnias norte-americanas, comumente exibidas no desenho animado "Pica-pau", ou ainda os modelos circulares ao centro da imagem, mais comum em aldeias da região norte do Brasil, mas que não se pode afirmar que sejam unânimes.

Nessa esteira, olhando para as respostas à pergunta inicial, em contraste com a afirmação dos entrevistados de que 20% deles já visitou uma aldeia indígena, a pergunta que fica é: que ensino está sendo proposto a essas crianças e adolescentes que ainda têm uma visão quinhentista dos povos indígenas, mesmo vivendo no estado com a segunda maior população indígena do Brasil, numa cidade que comporta tantas aldeias urbanas e, na qual se tem uma proximidade física relativa com esta população?

Há, entre outras, duas respostas que merecem averiguações mais profundas: ou a escola não está dando um suporte pautado numa visão de intercâmbio entre a comunidade escolar e as comunidades indígenas – e isso não necessariamente de modo físico, mas de um estudo frequente das populações do estado – ou a sociedade como um todo, desde a base familiar, continua a (se) negligenciar diante das contribuições desses outros que, queiram ou não, são cidadãos que, no entanto, têm suas particularidades, as quais merecem atenção.

Isso fica evidente em respostas às questões seguintes, já que 70% respondeu que na escola há o incentivo ao estudo das culturas e histórias dos povos indígenas. Porém, quando questionados como isso se dá, a maioria afirmou que nas aulas de História, normalmente quando falam sobre o descobrimento do Brasil, ou quando estudam as pinturas corporais nas aulas de Arte, ou ainda quando visitam o Museu de Arqueologia (MuArq-UFMS), o que é uma atividade mais frequente na escola particular, ainda voltando-se ao passado dos povos indígenas.

Ora, será que esses alunos não estariam mais habituados com assuntos relacionados à temática indígena e propagando menos estereótipos se observássemos na escola que cerca de um terço da população indígena brasileira, de acordo com o último censo do IBGE, vive em área urbana? Contudo, essa leitura de dados também não parece fazer parte do cotidiano escolar – haja vista que as causas desse movimento poderiam ser matéria riquíssima de estudos em todas as disciplinas – que, no entanto, parece não merecer atenção alguma nas salas de aula, considerando-se os relatos dos alunos.

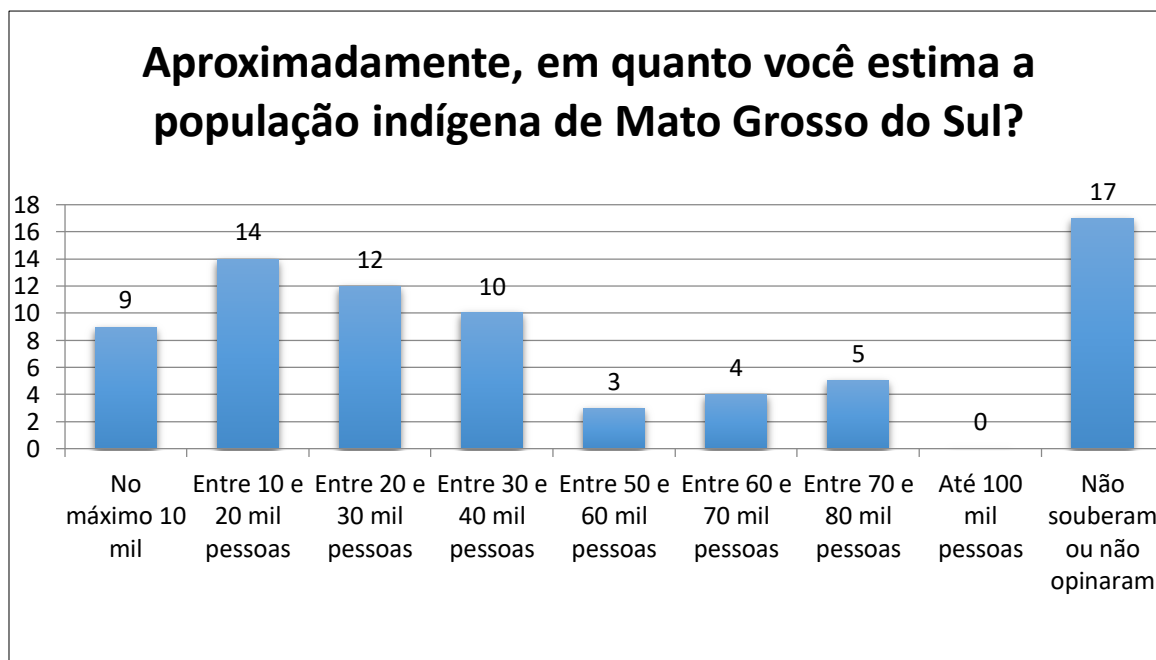
Logo, outra dúvida que surge é: será que o desinteresse e o desconhecimento entre os jovens para com os saberes indígenas não



são resultados de um processo de omissão também dos próprios educadores que, por sua vez, foram moldados para o ser no seio de uma sociedade que discrimina em alto grau esses povos? Essa verificação me remete às perguntas que me propus a discutir na introdução e me leva a crer que, ao que tudo indica, a escola não vem cumprindo com o projeto de desconstrução de paradigmas, o que também não é um costume das famílias, já que, a maioria dos alunos que afirmam saber de notícias dos povos indígenas, o faz pela televisão ou pela internet.

Outro fato que intriga é que 61% dos estudantes afirmam que não costumam ouvir notícias sobre os povos indígenas e, o que de mais recente ouvem, é acerca de “confrontos com fazendeiros por causa de terras”, assunto, no entanto, abordado pelos professores em mais de 60% das respostas. O que também contrasta com o fato de 20% dos estudantes não saberem da existência de aldeias em Campo Grande e 39% afirmam não haver nenhuma – demonstrando o quão recorrente ainda é o imaginário de que “lugar de índio” é na reserva; enquanto que apenas 3,7% (5 alunos), como mostra o gráfico abaixo, acreditam que a população indígena ultrapassa 70 mil pessoas em Mato Grosso do Sul, o que evidencia desconhecimento acentuado e, mais uma vez, que isso não é um tema recorrente em sala de aula.

Figura 2: gráfico ilustrativo da estimativa dos alunos acerca da população indígena em Mato Grosso do Sul





Para tanto, o cenário que se observa, a partir dos dados apresentados nessa seção, é alarmante, tendo em vista a proximidade física existente entre escolas das aldeias urbanas de Campo Grande e as escolas não indígenas que, no caso, assim como as primeiras, não se situam na região central da Capital e, no entanto, há um desconhecimento abissal por parte dos alunos no que se refere aos povos indígenas.

Logo, percebe-se que a negligência, por parte de professores, pode debilitar o acesso às informações pertinentes às comunidades indígenas e, por conseguinte, esse distanciamento pode contribuir, como se verá a seguir, para a permanência de alguns estereótipos já enraizados em nossa sociedade, uma vez que, ao nos omitir em levar essas discussões para sala de aula, negamo-nos implicitamente a desconstruir paradigmas e promover uma educação plural e que o pressuposto na epígrafe desta seção, ironicamente previsto no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, como grande parte dos documentos que asseguram a inter/multiculturalidade como forma de combater a discriminação, mais uma vez se mostra ineficaz dentro da sala de aula.

ETNOCENTRISMO E ESTEREÓTIPO: FAGULHAS PARA O PRECONCEITO

Neste momento da minha escrita, chamo atenção para alguns conceitos desenvolvidos no bojo da Antropologia que evidenciam como a constituição identitária de cada sujeito passa a ser determinada por perspectivas construídas no interior do grupo ou sociedade à qual cada um pertence e como, por conseguinte, seus comportamentos diante do outro, do diferente, se pautam grandemente num ideal coletivo da sociedade que, por sua vez, designa o que é “melhor” ou “pior”, de acordo com os preceitos pelos quais se identificam. Desse modo, problematizo essas manifestações na sala de aula.

É sabido que muito se perdeu da história e patrimônio cultural dos povos nativos quando os colonizadores europeus chegaram à América onde, segundo relatos – claro, desses últimos¹ – tudo era muito grandioso, vasto e exuberante de acordo inclusive com os livros didáticos que nos educa ao longo do ensino básico. No entanto, abrigava uma população de povos desvestidos tanto de roupa, como de rei e reza, isto é, pessoas “nuas”, que não eram regidas por um

¹ Segundo Mignolo (2003), sendo os colonizadores detentores da escrita, “povos com história”, sua versão ainda é a mais contada até mesmo nos livros didáticos, assim, dos “povos sem história”, no período de colonização, só se sabe pela boca daqueles primeiros.





império, não pagavam tributos e que não eram praticantes do cristianismo, também a língua praticada por aqueles não lhes parecia a mais acertada para a ocasião de falar a um rei. Logo, os europeus acreditavam que era sua missão “salvar” aqueles sujeitos selvagens, impondo-lhes o que, para os “povos com história”, era o mais “certo”. Contudo, os colonizadores não se deram conta (ou não se importaram com tal fato) de que aqueles sujeitos tão distintos já estavam muito bem munidos de línguas, religiões e formas de se organizar política e socialmente, tão complexas e múltiplas quanto a sociedade brasileira como a conhecemos hoje.

No entanto, o que se sabe é que poucos dos tripulantes que aqui desembarcaram se atentaram para tais especificidades desses muitos povos, já que o hábito generalizador sobre estes povos que cultivamos ainda hoje é uma herança dos colonizadores (MUSSI, 2014). Assim, é comum a crença entre os não índios de que os indígenas “de verdade” estão em extinção, haja vista que por “índio de verdade” se entende aqueles que vivem em matas fechadas, usam pouca ou nenhuma vestimenta, não falam o português, vivem somente da cultura de subsistência, entre tantos outros aspectos que compõem o ideal “de bom selvagem” atribuído pela sociedade envolvente, como também afirmam grande parte dos alunos que responderam ao questionário, o que caracteriza um egoísmo cultural, uma vez que não se permite ao outro mudar – como se qualquer pessoa diferente precisasse de um aval para o ser.

O quadro que se teve foi sim de dizimação de uma grande parcela da população indígena que habitava em território brasileiro antes da chegada dos europeus e, por consequência, de elementos culturais, porém, não se pode desconsiderar o fato de que nem todos esses povos foram passivos e pacíficos no processo de imposição de novos valores, já que alguns deles buscaram o quanto puderam se refugiar das frentes de ocupação territorial, como é o caso dos Terena¹, um dos povos em maior número em Mato Grosso do Sul, que se subdividiram em grupos menores, sendo registrados somente a partir do século XIX (VIEIRA, 2016); ou ainda outros que travaram forte combate com os invasores, como no caso dos Guaikuru, conhecidos como índios cavaleiros, que mais tarde formaram contingente na Guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (AGUILERA URQUIZA; PRADO, 2016).

¹ Da família do grupo Aruák, o contato do povo Terena com os colonizadores remonta ao século XVIII; mais adiante, na ocasião da Guerra entre Paraguai e a Tríplice Aliança, os Guaikuru aceitam um Tratado de Paz com a Coroa Portuguesa e têm asseguradas terras em detrimento da destruição de aldeias e dispersão do Povo Terena (BITTENCOURT & LADEIRA2000).





Além disso, não podendo mais evitar o contato com os povos que adentraram o Brasil, a maioria desses povos agregou às suas sociedades – já completas – novos hábitos, até mesmo como forma de sobrevivência, como o pensamento mercantil e a língua, por consequência, se tornando aliados dos colonizadores, bem como, de povos de outras etnias, ocasionando contatos interétnicos.

Não se pode negar que a colonização do que hoje chamamos Brasil, assim como a de toda América, representou a dispersão de muitas populações indígenas, já que estabelecida a República, iniciou-se o processo de divisão dos estados brasileiros e, com isso, as intensas ondas populacionais para “povoamento”¹ desse imenso território. Sendo assim, as populações nativas que resistiram passaram, ao mesmo tempo, a ser encurraladas e esparramadas pelos ideais expansionistas, caracterizados ora pelas fazendas, ora construções de ferrovias e linhas telegráficas, pelas atividades ervateiras ou pela Guerra do Paraguai, nas quais o contingente operário foi em grande parte indígena (VIEIRA, 2016).

Em consequência dos projetos desenvolvimentistas intensificados no começo do século XX, para complementar suas atividades tradicionais, muitos não viram outra opção senão trabalhar nas fazendas ou mesmo na construção de ferrovias e linhas telegráficas, muitas vezes, sendo explorados pelos espoliadores, perdendo parte de seus costumes tradicionais, sendo silenciados em suas reivindicações aos órgãos que deveriam protegê-los, o que acarretou em mais conflitos, tanto no interior das comunidades, quanto com a sociedade envolvente.

Dito isso, não fica difícil perceber por que cada vez mais os índios foram incorporando os elementos civilizatórios que tanto lhes impuseram, uma vez que a manutenção de suas culturas na integralidade foi quase impossível, tendo em vista os processos de confinamento, esparramo e silenciamento (VIEIRA, 2016) desses tantos povos. Logo, não é raro vermos estatísticas que apontam uma migração crescente dos indígenas para os centros urbanos, buscando se capacitar para o mercado de trabalho, ao passo que, atualmente, há uma desproporção dantesca de terra por indígena, o que dificulta cada vez mais o desenvolvimento de suas tradições. Como melhor explicita Sahlins (1997, p. 52) “Povos que sobreviveram fisicamente ao assédio colonialista não estão fugindo à responsabilidade de elaborar culturalmente tudo o que lhes foi infligido. Eles vêm tentando

¹ Desconsiderando o contingente que já existia, incentivava-se a instauração de uma sociedade nacional (VIEIRA 2016).



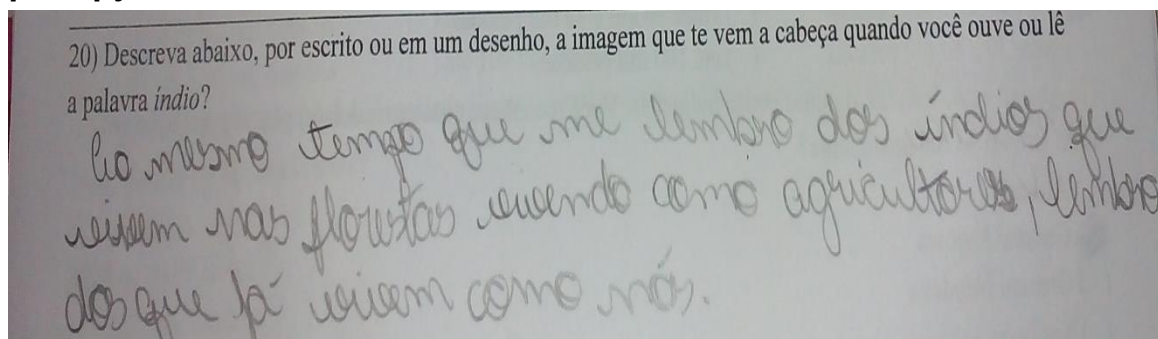


incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema de mundo.”

Isso não significa, necessariamente, que eles abandonem seus costumes, pelo contrário, em seus discursos, fazem questão de remeter à sua cultura e ao fato de que adaptar-se à sociedade envolvente não significa deixar de ser índio, como bem coloca em relevo o líder indígena Marcos Terena (2003, p. 99), que afirma em seus discursos “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”, o que combate os pensamentos preconceituosos daqueles que, por um lado, acreditam que todos os índios são iguais, que são atrasados e primitivos e, por outro, daqueles que pensam que porque um indígena usa um smartphone ou está em uma universidade ou cargo público, político abandona suas raízes, então, deixa de o ser.

Este último pensamento implica, por conseguinte, esquecer-se que a dinamicidade cultural permite a todo indivíduo estar em constante revisão e modificação de seus costumes. Esse, porém, é outro aspecto que parece não ser evidenciado na sala de aula, já que 74% dos alunos afirmam não conhecer nenhuma palavra utilizada por eles que se origine em língua indígena, sendo que, com frequência, utilizamos palavras de origem, sobretudo, guarani, “comprovando os atravessamentos culturais da língua indígena na cultura ocidental” (PAIN, 2016, p. 11), ou será que falamos o mesmo português falado em Portugal? Outro exemplo que denuncia o quanto nossos jovens ainda estão propensos a estranhar quando se trata de um indígena “agindo como não indígena” é a figura abaixo, em que a aluna entrega pelo discurso, apesar de menos estereotipado, que parece uma novidade índios que *já* viverem como nós, como se esse “nós” ainda se referisse a uma sociedade superior.

Figura 3: descrição de estudante do 1º ano do Ensino Médio sobre a sua percepção do conceito *índio*.





Em outros termos, a partir desse ideal de índio, proclamado até mesmo pela literatura, por meio da rubrica de “bom selvagem”¹, o cenário que se desenha é o de uma nação que ora acredita que o índio é “primitivo”, “protetor da natureza” “que deve viver na mata, com pouca roupa, caçando e pescando”, ora acredita que “todo índio é igual”, como 18% dos estudantes, e que, conseqüentemente, as principais características desses são a agressividade e a preguiça. Isso acontece pelo fato de que a leitura que o não indígena faz do indígena parte da perspectiva em que aquele se situa, isto é, um ponto de vista etnocêntrico, a partir do qual, nas palavras de Laraia (2001, p. 72), o homem que lê o mundo sob o prisma de sua cultura “tem a propensão de considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”.

Comprovação do conceito etnocêntrico constante em nossa sociedade é a significação empreendida sobre a terra: para o não indígena, a terra é sinônimo de riqueza, fonte econômica e de ascensão em um pensamento capitalista; já para o indígena, em especial, os Guarani Kaiowá que resistem no sul do estado de Mato Grosso do Sul, a terra tem um status sagrado, é sob a rubrica *tekoha* que resguardam sua profunda relação espiritual e pela qual não têm apenas a visão de ganho financeiro ou de alimentação, mas, sobretudo, da cosmovisão de que se a terra vai bem, tudo vai bem (AGUILERA URQUIZA; PRADO 2016).

Entretanto, ainda segundo Laraia (2000, p. 74), “Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais”, dessa forma é como os não indígenas leem os indígenas, uma vez que como chegam a afirmar alguns familiares meus que ainda residem na cidade de Antônio João “esses índios só querem terra pra deixar mato crescer”, assertiva que confirma o quão estranhos lhes parecem o costume do outro, já que o *alter*, o outro é sempre aquele que parece estranho perante os costumes do grupo do qual eu faço parte.

Isso acontece porque, muitas vezes, não conseguimos “entender-se distinto do outro, compreender que existem diferenças que tornam as sociedades humanas particulares em si mesmas” (LOPES; BELTRÃO, 2017, p. 18) e que, nessa esteira, todo o indivíduo que constitui essa sociedade tem características diferentes das que nos

¹ Expressão comumente usada por José de Alencar em suas obras indianistas, que são ícones da terceira fase do Romantismo, provavelmente, a partir da leitura do “mito do bom selvagem” Jean Jacques Rousseau durante o século XVIII.



constituem. Ou seja, esvazia-se a alteridade, necessária às relações humanas, o que, por conseguinte, dá vazão à propagação de estereótipos que, de acordo com Fleuri (2006: 498) “indicam um modelo rígido a partir do qual se interpreta um comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais.”

Por conseguinte, esse posicionamento diante de povos *outros*¹ e suas formas de organização, é a raiz do estabelecimento de estereótipos que alimentamos rotineiramente, uma vez que não nos esforçamos em nos aproximar daqueles que parecem diferentes de nós de modo a compreender o contexto em que estão inseridos que, por sua vez, difere do nosso, para então fazermos uma leitura mais acertada de suas culturas, mas sim passamos a representá-los em nossa cultura por meio de comparações com os nossos hábitos, e os descrevemos a partir de conceitos por nós estabelecidos como verdade absoluta.

Através de práticas educacionais, dos conhecimentos, das destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade. Pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem como grupo de iguais. Por contraposição, descobrem que algumas das características físicas, idioma, costumes, modos de pensar das quais elas comungam, são diferentes das de outras pessoas e grupos humanos. Todos os seres humanos, no momento em que se encontram diante de outras pessoas com características físicas muito diferentes ou com outro idioma materno, ou com costumes muito diferentes, adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado; compreendem que compartilham uma certa visão de mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e ser.

A constatação dessas diferenças não tem nada a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores e outras inferiores (SANTOMÉ, 1995, p. 168).

Ainda na esteira de Santomé (1995), uma distorção da maneira como os indivíduos de determinada sociedade (normalmente tida como

¹A inversão dos termos caracteriza o pensamento pós-colonial, uma corrente de estudos que se propõe a aplicar nos objetos estudados teorias nascidas no mesmo lugar, por exemplo, se estamos tratando da problemática indígena no Brasil, nos fundamentaremos em teóricos brasileiros que os abordem, senão latino-americanos. (CALDERONI 2016)

“mais desenvolvida”) falam sobre outras, pode ocasionar em preconceitos que se propagam por gerações. Prova disso, é o fato de a história do Brasil ter sido contada, em documentos escritos e preservados até então, pelos portugueses que lançaram seu olhar analítico sobre as populações indígenas, que aqui encontraram, e julgaram que esses deveriam ser “adestrados” para serem considerados dignos de pertencer à sociedade nacional. Tendo em face a resistência à colonização por parte de algumas etnias, o rótulo de incivilizados se propagou e até hoje toda a negatividade que esse termo carrega depõe contra esses povos de forma generalizada, desconsiderando toda diversidade étnica e o mais problemático é que, aparentemente, essa história parece continuar sendo contada nas escolas – apesar de um aparato legislativo que roga promover a disseminação e a valorização da interculturalidade¹ – considerando-se o desconhecimento acerca das culturas e histórias das etnias indígenas evidenciado nas respostas ao questionário.

Figura 4: ilustração de estudante do 7º ano do Ensino Fundamental sobre sua percepção do conceito de índio.



Nesse sentido, uma análise à figura acima, em resposta à questão que pede aos alunos que descrevam a imagem que lhes vem à cabeça quando ouvem a palavra índio, revela o que propõe a palavra carregada de generalizações desde seus primeiros usos: índio de penacho, tanga, arco e flecha, ou seja, uma leitura ainda

¹ “[...] a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.” (LOPEZ-HURTADO QUIROZ *apud* CANDAU, 2016, p. 3).



estereotipada. Talvez, essa leitura reitere a resposta à uma das perguntas iniciais sobre a desconstrução de paradigmas enquanto um papel da escola. Ora, é preciso desvestir nossos alunos dos conceitos europeizados e trazê-los para o convívio do que está tão próximo da realidade deles e, ao mesmo tempo, não lhes é evidenciado. Além disso, segundo Santos (2017, p. 34).

Construir alternativas à história nacional e universal por meio das histórias locais permite aos estudantes perceberem-se como sujeitos dos processos de transformação que diretamente os afeta. Possibilita a sua compreensão enquanto atores históricos, capazes de atuar no seu espaço-tempo alterando as realidades em que vivem. E, por fim, permite perceber as mudanças e nuances da história, a compreensão de seus movimentos e transformações em oposição ao fluxo contínuo e inalterado, alheio às suas vivências, representado pela história oficial. Pondo em prática, portanto, a dimensão educacional e política da escola.

Para todos os efeitos, o que busquei salientar neste item é o fato de que subjugar essa temática dentro de sala de aula, banalizar e generalizar conceitos de povo, cultura, diferença e, sobretudo, não priorizar o contato com as mudanças que acontecem no seio de cada etnia, significa negar a vasta contribuição histórica, cultural e social desses povos em nossa vida cotidiana, é, portanto, continuar reafirmando uma superioridade “branca” em detrimento da abrangência do termo cultura.

UM OLHAR OUTRO PARA A DIVERSIDADE

Neste momento, retomo as leituras dos dados das salas de aula apresentados anteriormente, para reforçar a reflexão acerca da necessidade de abordar as histórias, culturas e conhecimentos das etnias indígenas, se não do Brasil, ao menos do Mato Grosso do Sul, considerando-se a premissa de que um espaço atravessado pela interculturalidade e, sobretudo pela diferença, propicia um rico e vasto campo para o ensino-aprendizagem. Prova disso, é o grande caldeirão étnico no qual estão fundadas as raízes de todo povo brasileiro.

Destarte, quando paramos para refletir sobre a descendência de cada indivíduo, a família que cada um compõe é inevitável que nos deparemos com a história de uma nação inteira e todos os fatos históricos que culminaram no extrato cultural como o concebemos hoje. Assim, por que não dizemos culturas brasileiras? Já que são tão plurais, múltiplas, diversas.



Atentar-se à diversidade de “Brasis” nesta vasta porção de terra, que singularmente nomearam, implica perceber o quão rico de cultura(s) somos, respeitar as particularidades e as formas como cada um se integra e, ao mesmo tempo, compõe o todo, mas, sobretudo, aprender a valorizar os povos primeiros que foram a base dos costumes, das formas de organização político-social e de tantos outros aspectos que influenciam nossa vida ainda hoje. Partindo desse pressuposto, a função da escola seria inteirar os estudantes da vasta diversidade na qual se inserem, já que, de acordo com Santomé (1995, p. 159)

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessário para ser bom/boa cidadão/ã.

O desenvolvimento de tal responsabilidade coletiva implica que os/as estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los/las adequadamente para viver e participar em sua comunidade.

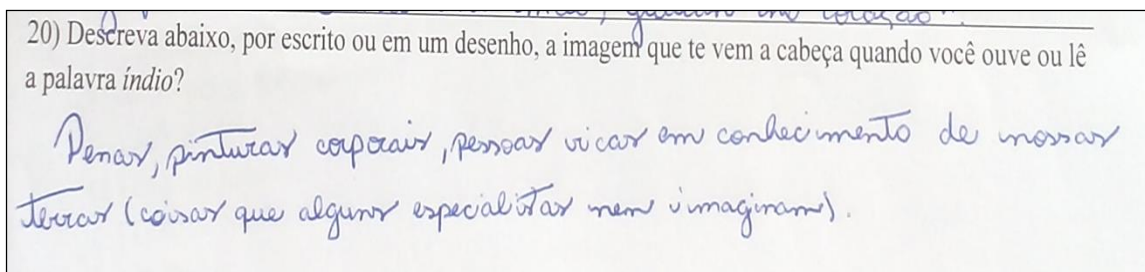
Ora, se a escola – um dos principais meios que se propõe à desconstrução de estereótipos – não trabalha o aspecto interpretativo de culturas outras contextualizando as diferenças e a riqueza propiciada na diferença, a depender da perspectiva eleita para estudar a diversidade e o quanto nos empenhamos em compreendê-la, a tendência é que os jovens continuem a empregar conceitos de “certo ou errado”, “melhor ou pior” tendo como base um estudo superficial e, muitas vezes, pautado num olhar pouco preparado do professor, o que, por conseguinte, resultará num discurso que continua a propagar a ideia genérica de “índio”, a partir da qual lançamos análises que julgam e não um olhar que busca conhecer, trocar conhecimentos, transpassar fronteiras, vendo-as aqui não apenas como uma barreira geográfica, mas como um espaço fértil para intercâmbios de saberes.

Nesse sentido, cabe perguntar uma vez mais: que lugar é reservado à multiculturalidade prevista na legislação que roga a “escola como um espaço sociocultural e da diversidade?” (BRASIL, 2006, p. 219). Que espaço é esse que distancia os saberes indígenas do conhecimento promovido nas salas de aula? Por que não incentivamos nossas crianças e adolescentes ao intercâmbio com esses povos tão



ricos em conhecimento, como afirma a aluna na figura abaixo, para a qual esse universo é quase quimérico e tanto parece distar?

Figura 5: descrição por estudante do 9º ano do Ensino Fundamental sobre sua percepção do conceito de índio.



Em contraponto, privilegiar a diferença na sala de aula, além de promover a troca de conhecimentos e o enriquecimento cultural, combate estereótipos e, conseqüentemente, a discriminação, haja vista que, tendo os alunos percebido a interculturalidade que pode vir a existir nesta troca com indivíduos das diversas nações povos indígenas, já se tem um caminho para o combate à sujeição ou exclusão desses povos, pois perceber que o lugar que o outro ocupa e que suas vivências são diferentes das minhas, permite-me o entendimento das diversas necessidades, manifestações culturais e das formas como eu me aproprio dos valores de uma sociedade para a ela me integrar, sem lançar julgamentos precipitados, ocasionados por uma perspectiva etnocêntrica.

Desse modo, um olhar outro para a diversidade significa, sobremaneira, a necessidade de a escola adotar uma postura que permita ao aluno tão somente perceber-se enquanto ser social diferente entre tantos outros, e intrinsecamente,

Se concordamos e até nos orgulhamos do aspecto pluricultural da sociedade brasileira, o nosso projeto de democracia não pode ser eximir da responsabilidade de criar, de fato, condições em que a diversidade do nosso povo seja respeitada. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de maneira adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão dos ditos diferentes? Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as e daqueles que se interessam pelos mais diversos tipos de processos educativos (GOMES, 2003, p. 71).



Com efeito, mais que constatar que há a diferença, é papel da escola incitar a aproximação com o diferente, buscando promover a troca de saberes, uma vez que, abordar a diversidade de conhecimentos e culturas, aguça nos aprendizes o tato para a percepção do outro; perceber que é possível aprender muito mais quando nos disponibilizamos a conhecer o diferente e, por conseguinte, isso demanda a ênfase sobre a identidade cultural e o reconhecimento político e social de suas culturas desconstruindo a fonte das discriminações: a ignorância e o desconhecimento acerca diversidade que permeia o *locus* do outro.

Dito de outra forma, há uma consciência cada vez maior de que os povos indígenas constituem, sim, um dos pilares da sociedade brasileira e é uma referência importante, senão central, de identidade nacional, assim como é o negro, sem os quais o Brasil não é possível ser ele mesmo. Este caminho para o reencontro com sua história e origem pode significar um reencontro consigo mesmo, única possibilidade de desenvolvimento pleno, justo, democrático e igualitário diante da diversidade étnica e cultural de seu povo. (LUCIANO, 2006, p. 38).

Assim, é evidente que o reencontro com as origens e, por consequência, consigo mesmo, que comenta Luciano (2006), só fará sentido quando conseguirmos inverter, por vias da educação, o cenário no qual 64% dos estudantes afirmaram não ter conhecimento algum em relação à língua, organização sociopolítica, religião ou rituais de alguma etnia com população no Mato Grosso do Sul.

Em suma, nesta seção destaquei o quão grave é negligenciar-nos, enquanto educadores, no que tange ao desenvolvimento de metodologias educacionais que proporcionem aos educandos ter acesso a conhecimentos diferentes, considerando-se a relevância de se promover uma ponte entre mundos plurais, de modo a significar a escola como pilar fundamental para a constituição de uma sociedade mais tolerante e mais aberta a trocas interculturais e de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tecida aqui, gerada pela inquietação de minha experiência como professora, leva-me a considerar, ainda que previamente, que a escola como um todo está bastante afastada no que se refere à abordagem pluricultural na sala de aula, prevista pelos currículos e referenciais pedagógicos; por meio da qual deveria ser trabalhada, sobretudo, a diversidade de composição da sociedade brasileira o que, automaticamente, gera um link para se trabalhar a



riqueza dos primeiros povos que constituem constantemente essa rica nação e desmontar a ideia de que falar sobre povos indígenas é falar de passado. Priorizar tais assuntos na sala de aula, ademais de cumprir com um currículo escolar, oferece estofo crítico para que aflore nos aprendizes a cidadania, sua percepção de mundo e, o mais importante, o respeito diante do outro, da diferença.

Com efeito, ainda que a escola não mais seja um instrumento de opressão étnica como as primeiras instituições “educacionais”, criadas com fins integracionistas durante a colonização, também estamos longe de afirmar com segurança que é um ambiente em que se buscam desconstruir paradigmas e estereótipos, já que, apesar de vivermos num estado em que a proximidade física com os povos indígenas é quase constante, o conhecimento acerca das histórias, das culturas e dos saberes desses tantos povos é quase inexistente entre pessoas não indígenas, a exemplo das respostas ao questionário aplicado.

No entanto, o que é evidente é que esse cenário não é impossível de ser mudado, tão somente se estabeleça, pela conscientização e atitude de cada instituição de ensino e, por consequência de toda a sociedade, a importância de uma educação pautada na fronteira desses dois mundos: cosmologias indígenas e escola, ambos terrenos férteis para o intercâmbio de conhecimentos, entendendo, aqui, fronteira, não como separação geográfica, mas enquanto um elemento que permite distinguir formas distintas de organização social, estruturas diferenciadas de saber e de conhecimento geradas em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. Educação Escolar Indígena: Marco conceitual e gestão. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 2016, p. 195-210.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; PRADO, J. H. Diversidade sociocultural, relações interétnicas e os Povos Indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 2016, p. 155-194.

AMADO, L. H. E. Direito dos Povos Indígenas e Legislação Indigenista. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 2016, p. 251-298.





BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E.. *A História do Povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. 2008. *Lei nº 11.645/08*. Brasília: MEC, 2006.

CALDERONI, V. A. M. O. Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 2016, p. 117-152.

CANDAU, V. M. F. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais, 2016. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2016.

FAULHABER, P. A fronteira na antropologia social: as diferentes faces de um problema. *BIB: Revista Brasileira de Informação em Ciências Sociais*, v. 51. p. 105-126, 2001.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; LEAL FERREIRA, M. K. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago., 2006.

GOMES, N. L. Educação e educação étnico-cultural. In: RAMOS, M. NOGUEIRA; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coord.). *Diversidade na*



Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76.

GUIMARÃES, S. M. G. A gestão da educação indígena: etnocentrismo e novas diretrizes curriculares nacionais. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 2016, p. 211-247, 2016.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago., 2000.

IBGE. Censo Demográfico. *Características gerais dos indígenas*. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOPES, R. C. S.; BELTRÃO, J. F. Alteridade e Consciência Histórica: a história indígena em seus próprios termos. In: Beltrão J. F; LACERDA, Paula Mendes. (Org.). *Amazônias em Tempos Contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 16-26.

LUCIANO, G. S. O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje. In: Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS - Ensino Fundamental*. Mato Grosso do Sul: SED, 2012.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/Projetos Globais*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUSSI, V. P. L. *Cultura e História dos Povos Indígenas: História Indígena*. Campo Grande: Editora UFMS. 2014.





PAIN, V. A. C. *Atravessamentos culturais da língua indígena na cultura (ocidental) de uma escola pública*. Campo Grande: UFMS/PROPP/EAD, 2016.

SAHLINS, M. *O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção* (Parte I). MANA, 1997.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, R. C. M. Entre Histórias Locais e Narrativas Oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas. In: Beltrão Jane Felipe; LACERDA, P. M. (Org.). *Amazônias em Tempos Contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 27-41.

TERENA, M. Posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou! In: RAMOS, M. NOGUEIRA; ADÃO, J. M., BARROS, G. M. N. (Coord.). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 99-104.

VIEIRA, C. M. N. Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil e em MS. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Campo Grande, 2016, p. 53-84.

Recebido em: 21 de maio de 2019.
Aceito em: 18 de novembro de 2019.