

QUE INDÍGENA É ESSE NO LIVRO DIDÁTICO? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DILEMAS DE UMA EDUCAÇÃO NÃO INTERCULTURAL

Ana Carolina Bezerra dos Santos, Esmael Alves de Oliveira

RESUMO

As políticas públicas voltadas à educação vêm avançando de maneira significativa nos últimos anos. No entanto, muitas escolas ainda apresentam dificuldades para colocar em prática o aparato legal, o que nos faz pensar sobre os dilemas que cercam a efetivação de uma política de educação pluriétnica e intercultural. Frente ao exposto, esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual no município de Sidrolândia/MS que atende alunos/as indígenas da etnia Terena. Essa unidade escolar atua junto a aproximadamente 1.200 alunos, sendo 400 no período matutino (destes, cerca de 20% são indígenas). Ademais, diante da constatação de que é um pequeno número de indígenas que consegue chegar à etapa final do Ensino Médio (3º ano), o objetivo deste estudo foi investigar e analisar, a partir de livros didáticos, em que medida a escola consegue implementar Lei nº 9.394/96, bem como identificar possíveis percalços culturais e pedagógicos que incidem diretamente no processo de escolarização de alunos/as indígenas desta unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: educação escolar indígena, interculturalidade, políticas públicas.

WHO IS THIS INDIAN IN THE TEXTBOOK? SOME THOUGHTS ABOUT THE DILEMMAS OF A NON-INTERCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT: Educational public policies have significantly advanced over the last years. However, a number of schools still have difficulties in implementing the legal devices, and this makes us think about the dilemmas around the enforcement of multi-ethnic and intercultural educational policy. Based on these considerations, this study was conducted in a state public school in the city of Sidrolândia/MS which serves indigenous students of the Terena ethnicity. Such school has approximately 1,200 students, 400 in the morning shift (out of them, around 20 percent are indigenous people). Furthermore, considering the fact that it is a small number of Indians who manage to reach the final stage of High-School (11th grade), the purpose of this study was to investigate and analyze, based on textbooks, to what extent a school is able to implement Act No. 9.394/96, as well as to identify any cultural and pedagogical mishaps what directly interfere with the schooling of indigenous students attending this specific educational unit.

KEYWORDS: indigenous school education, intercultural perspective, public policies

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar elementos presentes na escolarização de alunos/as indígenas terenas, tendo como ponto de referência uma escola da rede estadual¹ localizada no município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul.

Como professora formada em Ciências Sociais, lecionando a disciplina de Sociologia e tendo sempre presente no processo de formação disciplinas que trabalhavam a temática indígena, assim como sabendo que o estado que pertencço possui a segunda maior população indígena do país, meu olhar para essa temática parte da ideia de analisar e ao mesmo tempo “dar voz” a esse grupo étnico, que como muitos outros é oprimido pelo Estado e tem seus direitos inviabilizados.

Ao iniciar minha experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontro vários alunos indígenas já na fase adulta voltando aos estudos. E foi nesse momento que me inquietei com as questões de evasão escolar dessa população no Ensino Médio regular. Algumas indagações vieram à tona: de que maneira os professores, a escola, os alunos têm participação nessa evasão? O que pode ser feito para que a Lei 11.645/03 seja aplicada nas escolas brasileiras, com vistas a diminuir as lacunas no diálogo entre os saberes **dos** e **sobre** os povos indígenas e a sociedade não indígena?

O lócus desta pesquisa é uma escola que está localizada ao lado da aldeia Urbana Tereré. A referida aldeia, de onde provém a maioria dos estudantes indígenas da referida instituição, foi criada partir da doação de terras, em 1912, pelo fundador da cidade de Sidrolândia, o prefeito Sidrônio Antunes de Andrade. Essa cessão ocorreu pelo fato de o indígena Joaquim Loureiro Figueiredo ter prestado serviços à época da fundação do município. João Batista, filho de Joaquim Loureiro Figueiredo, foi escolhido para ser o primeiro cacique da aldeia urbana e em 1980 ocorreu a oficialização da aldeia pela FUNAI. João Batista permaneceu por 18 anos como representante de seu povo (Oliveira, 2007).

Os índios que formam a Aldeia Tereré são oriundos da Aldeia Buriti, de onde vieram os seus fundadores, os descendentes da família Figueiredo, vieram os índios da família Gonçalves e família Batista; Aldeia Barreirinha, de onde vieram os descendentes da família Rodrigues; Aldeia Recanto, de onde vieram os descendentes da família Santana. Há ainda famílias originárias das Aldeias: Lagoinha, Córrego do Meio e Bananal. Há registros de famílias que moraram na aldeia, cujos nomes são: Gabriel, Custódio e Clementino (Oliveira, 2007: 34).

¹ O nome da escola não é mencionado no trabalho para garantir o anonimato da instituição em questão, bem como a integridade de seus membros.

A ideia da criação da Aldeia Tereré surge de alguns indígenas da Aldeia Buriti, que queriam trazer seus filhos para o município para que eles pudessem estudar, pois não havia escolas. Ela conta hoje com escolas de Ensino Fundamental, sendo que a Escola Indígena João Batista de Oliveira atende aproximadamente 83 alunos (OLIVEIRA, 2007). Porém, os jovens estudam nas escolas mais próximas do município. Há ainda estudantes fazem cursam a graduação e são atendidos pelo Programa Rede de Saberes². A partir dessa contextualização, e da inserção profissional de um dos autores junto à referida escola, apresentamos o contexto e as principais preocupações investigativas deste trabalho: quais são os principais fatores envolvidos na evasão escolar indígena durante o Ensino Médio, considerando que aproximadamente 40 alunos iniciam esse nível de ensino, mas apenas por volta de 10 o concluem. A escola leva em consideração os elementos culturais específicos desses/as estudantes? Os professores estão capacitados para trabalho em um contexto interétnico? Os alunos indígenas sofrem preconceito pela sua condição étnica? O referencial curricular da escola atende às especificidades da comunidade indígena que estuda na escola?

Para apresentar aproximações a possíveis respostas aos questionamentos elencados, o trabalho está organizado em três partes, a saber: a primeira traz um breve panorama sobre o processo de educação indígena no Brasil, trabalhando os principais momentos históricos para a garantia de direitos das comunidades indígenas até o presente momento. A segunda parte focaliza a história da escola analisada desde sua fundação, mostrando de que maneira trabalha as diversidades étnicas; na terceira são caracterizados e analisados os dados coletados, oriundos de discentes indígenas no decorrer do primeiro semestre de 2015, além de se analisar de que maneira teorias, leis e a prática pedagógica estão sendo efetivadas. Por fim, seguem as considerações finais do trabalho.

1. Mudanças nas concepções sobre educação indígena nos diferentes momentos históricos do Brasil: breve panorama

² A ação Saberes Indígenas na Escola é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. O curso, presencial, é ministrado por instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios. Seus objetivos destinam-se a: I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas e II - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena

A história dos povos indígenas é marcada por lutas e resistências para que fosse possível, em um primeiro momento, garantir direitos cerceados pelas investidas coloniais e, em um segundo momento, implementar os direitos conquistados³. Principalmente na questão da educação escolar, os povos indígenas vêm cada dia mais lutando pelo direito de uma escola diferenciada, que atenda às necessidades e especificidades de cada etnia, uma vez que “[...] o que se pode notar é que educação escolar e povos indígenas são realidades distintas, porém se interligam desde o início do projeto colonial nas ‘Terras de Santa Cruz’” (Aguilera Urquiza, 2016: 09).

Assim, foi assegurada aos povos indígenas a possibilidade de se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe identidade e funções peculiares (Guimarães, 2015). No que se diz respeito à escola, esta foi historicamente um espaço de imposição de valores, mas esse panorama apresentou avanços políticos em relação aos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, como pontua Guimarães (2015). Entre os direitos assegurados a essa população, estão a garantia da reprodução cultural, educacional e linguística, respeitando as peculiaridades de cada povo. Nesse mesmo contexto, a escola passa a ser reivindicada como um espaço de construção e apropriação de conhecimentos e estratégias para as relações sociais baseadas na interculturalidade.

A escola se tornou assim um dos meios para o processo de inclusão (catequizadora, transmissora e reprodutora da cultura europeia) dos povos indígenas na sociedade do não índio após a promulgação da Bula Papal, em 1937, quando os índios eram considerados animais, seres com almas que deveriam ser integrados ao meio. Nesse panorama, a instituição escolar seria a primeira responsável por essa integração, desconsiderando, todavia, qualquer diferença étnica e cultural, inserindo assim os diversos povos autóctones em um único grupo: índio.

Nesse cenário, o direito à educação escolar que não anula sua cultura (conhecimentos e práticas socioculturais) foi um dos avanços para os povos indígenas. No entanto, essa educação indígena passou por diversas fases para chegar aos moldes que temos hoje, passando pelo missionamento jesuítico (em que imperava uma ideia de índio como não sujeito) até chegar ao cenário atual, em que se vislumbra a implementação de leis e diretrizes

³ Atualmente, os direitos dos povos indígenas estão amparados em três pilares fundamentais, provenientes das leis: Constituição Federal de 1988 (arts. 231 e 232); Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967 (que criou a FUNAI) e Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (que promulgou o Estatuto do Índio) (Resende, 2014).

que busquem reconhecer direitos historicamente negados a esses povos, concebendo-se o indígena como sujeito da história e, portanto, protagonista dela.

Haja vista essa exposição, discutiremos como a educação indígena foi tratada e qual a atenção recebeu em diversos momentos da história do Brasil. No período Colonial, houve diversas discussões a respeito da origem dos povos nativos das Américas, conhecidos como índios: alguns acreditavam que eram descendentes de tribos perdidas de Israel, já outros chegaram a duvidar que esses povos fossem seres humanos. “Em 1537, o papa Paulo III proclamou a humanidade dos índios na Bula *Veritas Ipsa*. Como o critério de humanidade era inicialmente religioso então, a partir deste documento papal, fica afirmada a humanidade dos povos nativos americanos” (Vieira, 2014: 09).

É obvio que nesse processo histórico de “encontro” entre os povos indígenas e, inicialmente, os colonizadores europeus, não houve nenhum equilíbrio cultural e, sim, “reais relações de força e as situações objetivas de opressão e até de genocídio” mesmo assim, esse “outro” indígena não pode ser considerado apenas como objeto mudo e passivo, mas se apresenta como interlocutor e agente ativo (Vieira, 2014: 11).

Nota-se então que, no Brasil, os povos indígenas foram vistos ao longo dos anos como posse, ou seja, apenas para a escravidão e trabalhos forçados, tendo os europeus colonizadores como seus senhores ou seres superiores, estes que se viam no direito de explorar ao máximo sua mão-de-obra. Outras vezes, eram tidos como indivíduos selvagens que deveriam passar por algum processo de civilização (nos moldes dos povos europeus), sendo a igreja católica responsável por grande parte desse processo, pois, naquele momento, acreditava-se que uma pessoa, para ser considerada “civilizada”, deveria ser conhecedora e adepta do Cristianismo. Portanto, coube à igreja, nesse momento inicial da colonização das Américas, realizar o processo de evangelização dos povos ameríndios.

Em outros momentos, eram considerados empecilhos para o país, pois ocupavam territórios considerados estratégicos para o desenvolvimento colonial e nacional não tendo as mesmas perspectivas produtivas e de mercado que os povos colonizadores que para essas terras migraram. O que se percebe, em linhas gerais, é que, sempre, os indígenas são vistos e tratados como seres inferiores e primitivos.

Para os europeus, eles não passavam de seres selvagens, silvícolas, primitivos ou povos sem alma. Até meados do século XVII, havia dúvidas inclusive sobre sua humanidade. Para os povos indígenas, por sua vez, o homem branco era visto como ser especial, dotado de poderes divinos ou como ser comum com o dom de encantar.

Como visto, o “homem branco” tinha/tem uma visão preconceituosa e etnocêntrica sobre as comunidades indígenas, o que continua se propagando. Para mostra Mussi (2014), essa população é excluída ou colocada em papel secundário na história do país:

Os povos indígenas nunca se apresentaram como sujeitos de nossa História, ou como parte integrante de nossa identidade: são apresentados como seres que estão à margem, aqueles que auxiliam e nunca constroem; e dependendo das circunstâncias, são apenas figurantes na construção da história brasileira, atuando como coadjuvantes de sua própria história (Mussi, 2014: 29).

Os responsáveis pela educação indígena no início do processo de colonização eram os representantes da Companhia de Jesus, conhecidos como jesuítas, como já mencionado. Eram apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais e sua ação junto aos índios torna-se um importante meio para assegurar a hegemonia da metrópole sobre o novo território.

Com a vinda dos jesuítas para as terras brasileiras, Coroa Portuguesa pretendia “domesticar” os gentios por meio da catequese. Esse modelo começa a se estruturar no Brasil a partir de 1549, quando chega a primeira missão jesuíta em território brasileiro. Ela veio a mando do Rei de Portugal, D. João III, e era chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega

No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e índios ocorreram ora em clima de grande hostilidade e ora de forma muito amistosas (Guimarães, 2015: 09).

A população indígena brasileira nessa época era bastante diversa: estima-se que existiam aproximadamente 10 milhões de índios e cerca de 1200 línguas diferentes (Vieira, Souza, Ferreira, 2014), também com costumes e tradições próprios. Entretanto, as diferenças no tratamento dispensado pelos jesuítas aos povos nativos eram proporcionais à resistência oferecida quanto ao processo de catequização.

A princípio, os jesuítas ensinavam os índios a ler, escrever e a contar, além dos preceitos da doutrina cristã. Eles percorriam as aldeias em busca principalmente das crianças, por compreenderem que estas apresentariam menor resistência no processo de aprendizagem.

Por não possuírem instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes, mas, aos poucos, foram se definindo dois ambientes distintos em que os jesuítas ensinavam: as chamadas casas para a doutrina dos índios não batizados e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados (Brasil, 2007).

Quando se iniciou o período Pombalino⁴, ocorreram reformas instauradas pelo Marquês de Pombal, que se mostrava contrário a algumas práticas educativas dos padres jesuítas. Nesse momento histórico, é instituído o regime do Diretório dos Índios, que consistia na nomeação, pelo governador, de um diretor de estudos que se tornaria o representante dos interesses relativos às populações indígenas tuteladas, inclusive em assuntos relativos à educação. Assim, a escola indígena passou do domínio exclusivo da Igreja Católica para a coordenação do governo.

A educação para os povos indígenas, bem como as demais questões relacionadas a essas populações no Brasil, voltou a ser regulada por diretrizes gerais em 1845, por meio do Decreto n.º 426, de 20/07, que define o Regulamento das Missões.

A implantação do Diretório de Índios não representou mudanças significativas para as populações indígenas, pois, em linhas gerais, deu continuidade ao regime anterior de expropriação. Ressalte-se, porém, a proibição pelos Diretórios do uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral, e a definição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso (Guimarães, 2015: 16).

Na primeira década do período republicano, é retomado, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas, o projeto de instituições, oferecendo às populações indígenas do ensino suplementar ao elementar para ofícios voltados às necessidades locais.

Cria-se também, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com as funções de prestar assistência e protegê-los contra atos de exploração e opressão. No entanto, esse órgão tinha a percepção ideológica de empreender com os povos indígenas sob um regime de tutela, por um processo de aculturação que pretendia transformar essas populações em grupos de trabalhadores nacionais que, com o passar dos anos, trocariam sua identidade étnica pelo sentimento de pertença à sociedade nacional. Logicamente, tal empreendimento não alcançou seus objetivos por maiores que fossem seus esforços para “apagar” o sentimento de pertencimento étnico dos grupos indígenas, de modo que o efeito desejado não foi alcançado.

Na atualidade, observamos uma série de grupos (como é o caso dos Terena e dos Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul) que, historicamente atravessados pelo regime tutelar e pelas frentes de expansão desenvolvimentistas, sofreram impactos com a diminuição de seus territórios e pela sistemática tentativa de substituição de seus conhecimentos tradicionais por conhecimentos não indígenas.

⁴ O Período Pombalino corresponde aos anos em que o Marques de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro em Portugal (1750 a 1777) durante o reinado de Dom José I.

Esses grupos, na atualidade, apresentam diferenças em sua forma de ser e de estar no mundo, o que não pode, todavia, ser entendido como um ponto negativo ou como algo que “diminui” seu pertencimento étnico e a legitimidade de sua autoafirmação como povo indígena (apesar de ser algo recorrente no senso comum). Isso porque devemos considerar (como algo notório na Antropologia) que a cultura é algo dinâmico, plástico e que está em constante processo de transformação. Além disso, esses processos de contato e de empreendimento colonial geraram transformações nas vidas desses povos, posto que trouxeram novas experiências e conhecimentos que foram ressignificados e apropriados para serem ou não utilizados.

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI (em 1967), a educação escolar indígena torna-se uma das ações de proteção e assistência a essas populações. Sob a responsabilidade desse órgão indigenista, o país assume o papel fundamental no projeto republicano de integração dos povos indígenas à sociedade nacional. A educação indígena é considerada, a partir de então, fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas privilegia ainda a garantia ao direito ao trabalho, a reflexão e o diálogo sobre os seus conhecimentos tradicionais e suas perspectivas de produção do mundo.

Já em 1991, por definição do Decreto Presidencial nº. 26/1991, o Ministério da Educação – MEC – passou a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena e sua coordenação, e as escolas indígenas foram inseridas nos sistemas de ensino estaduais e municipais como política pública.

A princípio, os projetos educacionais voltados aos povos indígenas consistiam na alfabetização dos jovens das comunidades envolvidas, respeitando suas demandas políticas e especificidades linguísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passam a se responsabilizar por iniciativas de formação de professores indígenas, assim como pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades.

Nesse sentido, criaram-se parcerias entre órgãos governamentais – de âmbito federal, estadual e municipal, movimentos indígenas e organizações pró-índio e, aos poucos, experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas por iniciativa própria ou a pedido

das comunidades indígenas, passam a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas.

Essas novas referências políticas e conceituais são afirmadas pelas definições presentes na Constituição de 1988, a qual, como já mencionado, torna-se a mais significativa legislação com relação aos direitos dos povos indígenas no Brasil (embora caiba ressaltar as dificuldades políticas para a efetividade e a garantia do que está disposto na lei). A partir dela, a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas se transforma e a política estatal indigenista, de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o Período Colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direitos (Brasil, 2007).

Assim sendo, é a partir da Constituição Federal de 1988 que se obteve reconhecimento legal acerca desse novo momento para a comunidade indígena. Grupioni (2000), retratando os primeiros anos do século XX, compreende que:

Estamos vivendo agora um momento muito recente e novo, em que a escola indígena parece deixar de ser uma imposição para ser uma reivindicação de muitos povos indígenas que, subvertendo o peso da história, vislumbram a possibilidade de transformar a escola num instrumento a lhes criar condições para a construção de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira (Grupioni, 2000: 71).

Nesse novo cenário de mudanças e de reivindicações, houve a necessidade de se pensar a educação e discutir políticas que atendessem às necessidades dessas comunidades, por meio de ações educacionais que corroborem para que se construa uma escola que respeite as diversidades culturais (Casaro, 2005).

Essa educação diferenciada visada pelas comunidades indígenas tem por objetivo contemplar a diversidade de condições existentes, ou seja, suas particularidades, e cabe ao Estado promovê-la.

A população indígena tem direito a uma escola específica, diferenciada e bilíngue. A legislação brasileira, por meio da Constituição de 1988, em seu Artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), assevera que: “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). O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), lançado em 1998, pelo MEC, por sua vez, “[...]”

surgiu com o objetivo de orientar a elaboração de projetos curriculares para escolas indígenas do país” (Aguilera Urquiza, 2016: 82).

Com isso, percebe-se que a educação indígena é alvo de bastante preocupação para os grupos indígenas, visto que eles têm direito a uma educação diferenciada e que atenda ao seu grupo étnico, respeitando suas particularidades culturais. Nesse sentido, quando nos referimos à escola não indígena, essa temática é trabalhada a partir do referencial curricular e de leis que permitem ao professor tratar o assunto no decorrer do ano letivo.

É com base no que prevê o documento curricular que voltamos olhar à escola a fim de observarmos se de fato os parâmetros curriculares são implementados e se os alunos indígenas possuem algum tipo de ensino diferenciado, que busque levar em consideração sua língua materna e sua cultura.

2. A criação da escola

Neste item do trabalho, pretende-se discutir de maneira panorâmica a história do município de Sidrolândia e da escola não indígena, apresentando também o momento da criação da Aldeia Tereré e quem foram as primeiras famílias indígenas que lá chegaram. Igualmente, busca-se apresentar a análise do referencial curricular da instituição e de seu material didático, de modo a identificar como a escola aplicasse adequada, ou não, a políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas.

A escola selecionada para a pesquisa possui 13 salas de aula, sala de informática com 50 computadores, cantina, banheiro, sala dos professores e quadra coberta. Os alunos são oriundos do centro da cidade, de bairros, assentamentos rurais, acampamentos de movimentos de luta pela terra, fazendas e da Aldeia Tereré. Em seus três turnos, ela atende aproximadamente 1.200 estudantes, distribuídos entre as etapas: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

O corpo docente é formado por 75 professores, há 03 coordenadores pedagógicos e o quadro administrativo é composto por 29 servidores. A escola oferece o Ensino Fundamental e o Médio nos turnos diurnos e noturno e a EJA à noite, de acordo com as normas legais vigentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação.

A instituição escolar realiza diversas atividades e projetos pedagógicos durante o ano letivo, com a intenção de promover uma maior integração entre os alunos e um processo de

ensino/aprendizagem diferenciado, por meio da pesquisa e da prática para a assimilação de saberes.

Dentre esses projetos, destaca-se o Sarau Literário, de natureza interdisciplinar e pelo qual os estudantes têm a oportunidade de mostrar suas preferências culturais. Ele trabalha com os alunos indígenas elementos culturais de sua comunidade e o jovem tem a chance de apresentar para a comunidade escolar, por exemplo, a Dança do Bate Pau⁵, além de artesanatos e músicas tradicionais.

O que se percebe é que a escola aborda diversos temas. Porém, quando se trata da temática indígena, nota-se que esse tratamento não é eficaz nem conta com a participação de todos os professores, ocorrendo apenas em algumas disciplinas da área das Ciências Humanas, como Sociologia e História. Outro problema é que muitos professores não têm uma formação voltada às questões interétnicas, fazendo com que discursos eurocêntricos e preconceituosos continuem se propagando no meio escolar.

Sob outra perspectiva, as políticas educacionais voltadas às comunidades indígenas vêm avançando cada vez mais, com o objetivo de melhorar o ensino das crianças e jovens indígenas. Por elas, muitos dispositivos legais e projetos foram desenvolvidos e esse cuidado está presente também nos referências curriculares, em que a educação escolar indígena é referida a partir do reconhecimento de sua multiétnicidade, pluralidade e diversidade. Conforme Adir Casaro,

Nesse sentido, o currículo escolar tem que ser traduzido como linguagem, evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no continuum vão sendo coletivizadas, assimiladas. É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes (CASARO, 2005: 3).

Infelizmente, esse novo modelo educacional fica apenas no campo teórico, sendo poucas vezes aplicado no cotidiano da sala de aula. Nesse cenário, as aulas de Sociologia são um ótimo espaço para se discutirem tais temáticas, promovendo o saber, o conhecimento e o mais importante, a criticidade. Todavia, cabe ao professor não contar apenas com os recursos didáticos que a escola disponibiliza, pois estes não contêm a história e as culturas dos povos indígenas e, quando o fazem, muitas vezes, demonstram um viés preconceituoso,

⁵ Trata-se de uma apresentação típica dos índios terenas que, ao som do tambor e da flauta, misturam-se ao chocalho das sementes; os corpos estão pintados e os passos são bem marcados. É uma dança feita somente por homens.

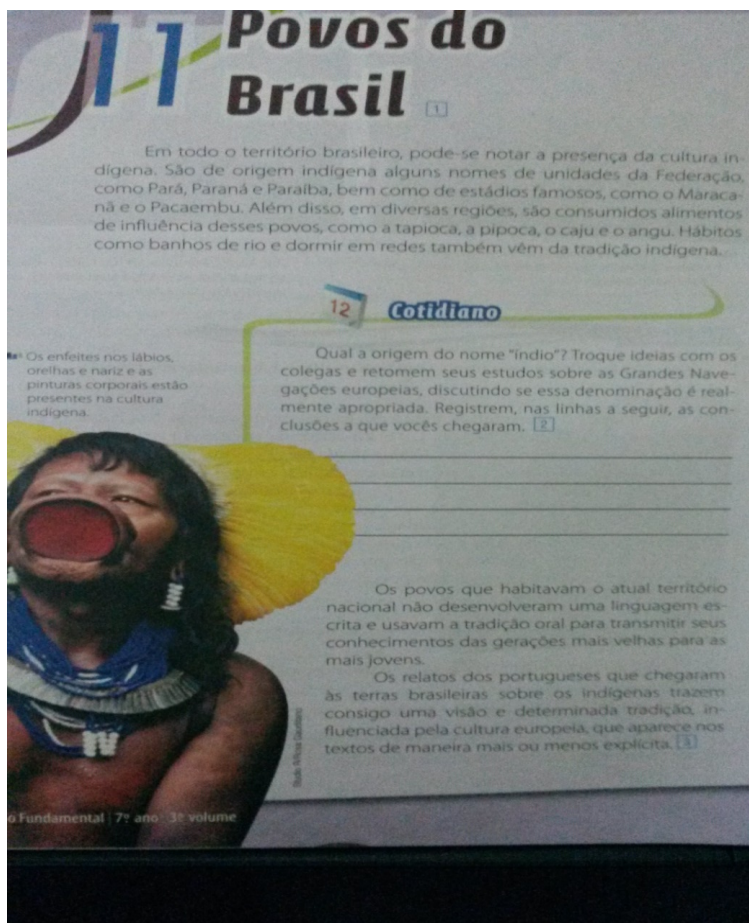
apresentando uma versão genérica de índio, descontextualizada da realidade intercultural local.

3. Análise do material didático da escola e a temática indígena

Ao se verificarem os materiais do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental concernentes à História e o livro didático de Sociologia do Ensino Médio, nota-se que os temas relacionados aos povos indígenas são trabalhados apenas no 7º ano do Ensino Fundamental (conforme imagem abaixo). Entretanto, a temática é apenas mencionada quando se estuda a conquista das Américas, evidenciando o papel indígena no processo de colonização das terras brasileiras.

De antemão, cabe pontuar que, metodologicamente, a análise de materiais didáticos tem sido um recurso bastante adotado como modo de compreender as representações sociais sobre grupos e práticas sociais. Seja para pensar questões de diversidade sexual (Lionço; Diniz, 2008; Costa e Silva, 2015), problematizar o racismo (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003; Silva, 2001), seja para a compreensão de questões interétnicas (Bonin, 2007; Coelho, 2009), os/as autores/as são unânimes em entender o livro didático como um produto cultural atravessado por dimensões políticas, econômicas, ideológicas e, portanto, por relações de poder. Nessa perspectiva, nenhum dado, nenhuma imagem, nenhum discurso, nenhuma expressão pode ser desvinculada de uma perspectiva crítica de desnaturalização.

Figura 1 – Povos do Brasil



Fonte: Studio R/Rosa Gauditano (2013). Coleção mundo da história 7º ANO, 3º. Volume, Editora Positivo, 2013.

Como exemplo ilustrativo, podemos citar o livro didático do 7º ano (único que trata o tema em estudo). Nele, são contemplados, como assunto referente aos povos indígenas, os tupis antes da conquista, com a pretensão de demonstrar como viviam esses grupos indígenas (cultura, religião e práticas de subsistência) e quais foram os impactos nessa população após a invasão europeia. Na referida parte, existe ainda um breve comentário sobre esses povos na atualidade, em uma única página. Esse item traz em seu conteúdo concepções equivocadas, apresentando os povos indígenas como um grupo único e homogêneo culturalmente, desconsiderando assim as especificidades culturais e particularidades dos povos indígenas existentes em território brasileiro.

Já o livro didático de Sociologia, volume único, é utilizado nos três anos do Ensino Médio. Ao realizar uma análise mais crítica com relação aos seus conteúdos, voltados à temática indígena, identifica-se algo errôneo sobre os povos indígenas. Por exemplo, para os alunos do primeiro ano, o referencial curricular não regulamenta nenhum conteúdo específico

sobre o tema. Para o segundo ano, ele conteúdo é um pouco mais trabalhado, principalmente quando focaliza questões de cultura, etnocentrismo e movimentos sociais. Por fim, os alunos de terceiro ano têm contato com a temática em alguns momentos, quando se estuda o evolucionismo e o conceito de trabalho para os diversos grupos étnicos.

Na escola, em reuniões pedagógicas, orienta-se que os professores trabalhem os temas relacionados aos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Existe um esforço por parte da direção da escola e das coordenações para que os docentes busquem inserir em seus conteúdos temas que apresentem e discutam os diferentes grupos étnicos e suas contribuições para a história do estado. Contudo, a escola é carente em materiais didáticos sobre a temática, o que faz com que o professor tenha que pesquisar em outros meios.

Pensando nessa escassez de material, como professora de Sociologia, ao trabalhar o conceito de cultura com os alunos do 3º ano matutino no segundo bimestre, convidei um antropólogo para que proferisse uma palestra, argumentando sobre os povos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo dessa palestra foi mostrar que os índios não ficaram no passado e que, assim como nós, não índios, eles também possuem uma cultura dinâmica, que se modifica no decorrer dos anos.

O mais interessante desse diálogo foi o momento aberto às perguntas. Os/as alunos/as apresentaram suas dúvidas e foi possível perceber que, mesmo tendo contato quase diário no próprio espaço da escola com outras crianças e adolescentes indígenas, no caso de Sidrolândia, o grupo Terena, os alunos sabiam muito pouco a esse respeito, ou o que sabiam advinha apenas do senso comum. Refletindo sobre essa situação, vê-se que alguns professores e alunos possuem um conhecimento incipiente sobre esse grupo étnico, fazendo com que essa carência de conhecimento gere mais e mais comentários e atitudes preconceituosas para com os/as alunos/as indígenas.

De modo geral, é muito recorrente uma prática pedagógica impositiva e descontextualizada. Assim, não é difícil também identificar práticas e discursos de professores que estejam desconectadas da realidade vivida pelos/as alunos/as. E isso é mais grave quando considerados/as alunos/as indígenas. Por isso, faz-se necessário um esforço para a inserção de temas relacionados aos povos indígenas na formação inicial e continuada dos professores das redes de ensino.

Esses podem ser aqui apontados como fatores que estimulam a desistência de vários alunos indígenas, pois estes são oriundos de uma educação escolar de Ensino Fundamental

(ao menos em sua maioria) ministrada em aldeias, o que, na atualidade compõe-se quase que apenas por professores indígenas, ministrando um referencial escolar diferenciado, estruturas de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas diferentes das outras escolas não-indígenas. Quando seus egressos chegam ao Ensino Médio e têm o contato com o modelo eurocêntrico, pelo qual apenas conhecimentos não indígenas são valorizados e vistos como adequados para o melhor aprendizado, acabam por encontrar vários obstáculos para sua inserção nos novos contextos. Talvez o reconhecimento desse choque na passagem de uma escola indígena para uma não indígena seja de grande valia para a análise da evasão escolar indígena durante o Ensino Médio.

Outra questão a ser considerada é o fato de os/as alunos/as indígenas serem vistos e taxados como “diferentes” e terem sua categoria vinculada a suas dificuldades escolares, o que não ocorre com os demais alunos. Afinal, que diferença é essa entendida como desigualdade? Dificuldades escolares são processos individuais ou devem ser analisadas à luz de um conjunto complexo de aspectos, tendo o social como central?

Se, conforme pondera Urquiza (2016: 15),

No Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas, políticas educacionais que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levassem em conta as características culturais dessas populações.

Há que se considerar em que medida o que tem sido pensado como mecanismos de inclusão e democratização social acaba por contribuir com os dispositivos de exclusão que busca enfrentar. Ou seja, em nosso entender, há que se refletir sobre os limites de uma inclusão meramente formalista que desvinculada de uma atenção aos protagonismos dos grupos minoritários a que se destinam pouco contribuem para mudanças estruturais.

Em síntese, que para essa temática seja trabalhada adequadamente em sala de aula, de maneira que possamos abordar junto aos alunos não indígenas a realidade em que os grupos indígenas se encontram, faz-se necessário não apenas mostrar que, ao contrário do que os livros apresentam, os indígenas não são preguiçosos e muito menos estão se “extinguindo”, mas, sobretudo, que eles são capazes de falar de si mesmos. Estaremos dispostos a ouvi-los?

Do mesmo modo, se há uma demanda por cursos e projetos de formação docentes, que estes não sejam vistos como fins em si mesmos. Nesse sentido, consideramos de grande relevância investir não apenas formação e na elaboração de materiais didáticos voltados à

interculturalidade, para que indígenas e não indígenas compreendam suas pertencas e se relacionem com respeito com relação às diferenças, mas também, e sobretudo, que se fomente a constituição de novas epistemologias. Epistemologias estas que subvertam as práticas e discursos que essencializam e naturalizam os processos de subalternização das diferenças.

Considerações finais

Percebemos que, mesmo com os diversos avanços nas políticas educacionais voltadas aos povos indígenas e a garantia de seus direitos, é possível compreender com este trabalho que as legislações e a prática pedagógica ainda são duas questões que apresentam uma relação lacunar entre si. As escolas ainda se ausentam quando a temática da cultura e da história dos povos indígenas é posta em pauta, tornando a educação sobre a temática dos povos indígenas um dos grandes desafios para o educador, para os alunos e para a instituição escola. Isso pode ser motivado por diversos fatores, entre eles: a) despreparo dos docentes (currículo de formação inicial que não aborda os temas e uma políticas de educação continuada ainda oferecida de forma incipiente); b) ausência de matérias que tratem o tema de maneira correta, resguardando as especificidades locais e modificando a imagem do “índio genérico”, entre outros. Mas será que apenas formação e material didático são suficientes para a transformação de práticas? Em nosso entender torna-se necessário, sobretudo, uma mudança epistêmica. Afinal, como desconsiderar o fato de que é justamente o modelo de pensamento ocidental que nos envolve (cristão, branco, patriarcal), que tem servido como suporte para a naturalização e reiteração de um imaginário que entende as diferenças a partir do princípio da desigualdade? (Oliveira, Oliveira, 2017).

Frente ao exposto, este trabalho teve como objetivo apresentar uma análise de materiais didáticos e o tema povos indígenas e do Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul, relacionando-o ao dia a dia de um dos autores, enquanto docente de Sociologia, que buscava entender se realmente o que está presente na legislação no que tange a uma educação intercultural alcançava uma prática efetiva em sala de aula. Além disso, discutiu-se se a escola atende a uma educação interétnica, que observa as diversidades e diferenciações étnicas, de gênero, de religiosidade, entre outras, tendo em vista que a instituição escolar desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos. É também na escola que os alunos têm contato e buscam compreender a existência e a importância dos diferentes grupos humanos, tendo como principal base aprender a respeitar o outro (o diferente) e sua cultura, sejam

negros, brancos, indígenas, homossexuais, deficientes físicos, etc. Nesse cenário, cabe a ela se afirmar como um espaço das diversidades.

Enfim, para que ocorra uma mudança na forma pela qual a educação dos alunos indígenas vem sendo oferecida na escola não indígena, é preciso haver mais formações voltadas aos professores na temática em tela e a ampliação de investimentos em projetos como os Saberes Indígenas na Escola, pelo qual docentes indígenas produzem e publicam materiais sobre seus povos.

Outro ponto a ser destacado para essa transformação na educação seria a necessidade de se ampliarem os espaços de discussão, de modo a oportunizar o protagonismo desses alunos indígenas que estudam em escolas não indígenas. Permitir que, como sujeitos de sua própria história, os indígenas tragam para o espaço da escola narrativas alternativas à história hegemônica secularmente reiterada (como dizem criticamente os historiadores, “história dos vencidos”), só será possível quando as diretrizes educacionais e os educadores descentralizarem e destituírem as propostas e iniciativas hierarquizantes e unilaterais.

O desafio é a construção de imagens outras, em que a diferença não seja vista e “ensinada” como sinônimo de desigualdade. Assim, é preciso construir perspectivas mais horizontais, em que o/a professor/a é o mediador do conhecimento e não o/a dono/a do saber⁶. A partir desse novo cenário, grupos minoritários, historicamente oprimidos, não precisaram mais de imagens e discursos de outros sobre si, mas serão os porta-vozes de si mesmos, de suas histórias, tradições, gentes.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; PRADO, José Henrique. Antropologia e povos indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, p.11-33.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Elementos da história da educação escolar indígena no Brasil: uma “guinada epistemológica”. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, p. 197-210.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Edvard Dias Magalhães. 2 ed. Brasília, DF: CGDOC FUNAI, 2003 (Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas).

⁶ Sob uma perspectiva foucaultiana, a “verdade” da ciência é compreendida como práticas discursivas atravessadas por relação de saber-poder (FOUCAULT, 2012).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas? 2007. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASARO, Adir. Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/Kaiowá. 28^a. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. p. 1-14. Disponível em: << <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt12680int.rtf>.>>. Acesso em: 01 de dez. de 2017.

COELHO, M. Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcello de Souza (Orgs.). *A História na Escola: autores, livro e leituras*. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2009, p. 263-280.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da. “É bom aprender”: discussões sobre gênero e diversidade sexual nos livros didáticos da educação de jovens e adultos. *Espaço do currículo*, v. 8, n. 2, p. 281-282, maio a agosto de 2015.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GRUPIONI, Luís Donizete Benze. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP/MEC, v. 81, n. 198, maio/ago. 2000.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grilo. *A gestão da educação indígena: etnocentrismo e novas diretrizes curriculares nacionais*. UFMS: Campo Grande, 2015.

LEITA, Marlene Gomes. *Educação escolar indígena: uma reflexão a partir dos Guarani-Kaiowá da aldeia Jarara, Juti-MS*. UFMS: Naviraí, 2014.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Rev. psicol. polít.* vol. 8, n. 16, dez. 2008.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *História Indígena*. Campo Grande: UFMS, 2014.

OLIVEIRA, Ruth Gonçalves. *Percepção dos adultos terena sobre socialização das crianças de 0 a 6 anos da Aldeia Tereré de Sidrolândia-MS*. Campo Grande: UCDB, 2007.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. Antropologias latino-americanas – por uma crítica decolonial. *TELLUS*, n. 34, p. 105-126, set./dez. 2017.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília: UnB/Instituto de Ciências Humanas - Departamento de História, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui*, vol. 29, n. 1, p.125-146, 2003.

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: VIEIRA, Carlos Magno Naglis; SOUZA, Ilsa de; FERREIRA, Rogério Vicente. *Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Campo Grande: UFMS, 2014, p. 05-39.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; SOUZA, Ilsa de; FERREIRA, Rogério Vicente. *Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Campo Grande: UFMS, 2014.