

**VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI**

**NAS TRAMAS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA FRENTE  
À ALTERIDADE DOS ALUNOS INDÍGENAS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2011**

**VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI**

**NAS TRAMAS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA FRENTE  
À ALTERIDADE DOS ALUNOS INDÍGENAS**

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

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Adir Casaro Nascimento



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**Março – 2011**

**NAS TRAMAS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA FRENTE  
À ALTERIDADE DOS ALUNOS INDÍGENAS**

**VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Banca Examinadora: Prof.Dr. Reinaldo Matias Fleuri

---

Banca Examinadora: Prof. Dr. José Licínio Backes

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adir Casaro Nascimento

(Orientadora)

Campo grande, 30 de março de 2011

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**UCDB**

*Uma das minhas preocupações constantes é a de compreender como é que outra gente existe, como é que existem almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como os que faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. O mesmo, porém, me acontece com as gravuras que sonho das ilustrações, com as personagens que vejo dos romances, com as pessoas dramáticas que no palco passam através dos atores que os representam. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa esteja viva que sinta e pense como eles; mas sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada [...] Os outros não são para nós mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida.*

*Fernando Pessoa*

## DEDICATÓRIA

*Para Nathalia, meu grande amor, meu suporte afetivo.*

## AGRADECIMENTOS

Nunca é tarde (re) conhecer e agradecer...

Ao Programa de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES, cuja ajuda foi de inestimável valor para a realização desta pesquisa.

Aos teóricos inspirados no campo dos Estudos Culturais, por seu pensar questionador, suas críticas, ideias, diálogos primorosos que não só contribuíram para que eu tivesse um novo olhar e pensar sobre o espaço escolar investigado, como também forneceram ferramentas teóricas para o meu ato de pesquisar.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, com destaque, meu agradecimento à Professora Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento, minha “guru” por me orientar e me conduzir nos momentos de tensão e problematização, contribuindo para que eu pudesse ressignificar meus conceitos. Por tolerar meus deslizes teóricos, proporcionando-me espaço próprio, onde pude, com disciplina, mas também com flueza e liberdade, conduzir esta pesquisa. E por manter-me disciplinada para a execução deste trabalho.

Ao Professor Dr. Antonio Jacó Brand, por partilhar, com habilidade e desprendimento, seu saber, sua competência intelectual e sua luta em favor dos povos indígenas, produzindo em mim consideráveis deslocamentos teóricos que me fizeram perceber que estava situada apenas do outro lado da fronteira, e não necessariamente do lado oposto a esses povos.

Ao Professor Dr. José Licínio Backes, que, com seus *dizeres e fazeres* ensinou-me a “ver” e a “pensar” pela perspectiva cultural. Com ele pude dialogar teoricamente, repensando conceitos e minhas práticas.

À secretária do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Sonia, que me orientou nos momentos em que precisei.

À Secretária Estadual de Educação, Professora Maria Nilene Badeca da Costa, como também à Secretária Municipal de Educação, Maria Cecília Amêndoa da Mota, pela cedência que me permitiu concluir o mestrado.

Aos colegas de mestrado da turma de 2008, quando estive como aluna especial. Os de 2009, o solidário Ari, o Renato, a Márcia, a ímpar Dabel, o Carlos e a Patrícia.

À minha doce e querida filha Nathalia, razão de meu viver, meu “Anjo do bem”, sempre ao meu lado me apoiando. Muito obrigada pelo respeito às minhas ideias e escolhas e por estar sempre ao meu lado, compartilhando as angústias e prazeres de ser mestranda.

Ao companheiro Brand, por viver intensamente esses momentos comigo com cumplicidade, confiança, tolerância com as constantes ausências e pelo apoio nos períodos mais difíceis da construção desta pesquisa.

À minha amada mãe, meu agradecimento eterno pela vida, pelo amor nos momentos preciosos, por me apoiar nos períodos frágeis com sua paciência e mansidão, por sonharmos juntas. Meu pai, pela vida. Meus irmãos e sobrinhos, meu profundo afeto e obrigado pela compreensão pelos momentos não socializados em família pela necessidade de estar estudando.

Aos alunos índios da escola investigada que, mesmo muitas vezes silenciados no universo escolar, produziram em mim uma fascinante troca e reflexão.

Aos docentes da escola investigada que participaram da pesquisa, pelos diálogos, ideias compartilhadas, por serem sempre amigos, disponíveis, abrindo espaço a minha pesquisa. Meu respeito e admiração pelo seu trabalho.

Às companheiras de trabalho Rosy Mary e Julia Mara, pela solidariedade e apoio no desenvolvimento da pesquisa.

A todos aqueles que, mesmo não sendo citados, contribuíram com encontros, estranhamentos e diálogos. E principalmente aos que “esbarrei” pela vida, por seus arranhões que me foram incontestavelmente produtores de muitas de minhas ideias. Sua diferença me incomodou, mas também provocou deslocamentos preciosos que acabaram por ser igualmente condutores do meu ato de escrever.

E que os silêncios dos silenciados me falem cada vez mais. E os meus dizeres sejam respeitados.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*. Campo Grande, 2011. p.123. Dissertação (Mestrado e Doutorado) Educação Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Tem como objeto de pesquisa investigar as concepções dos docentes de uma escola pública da educação básica sobre a igualdade/diferença da identidade indígena, identificando eventuais fatores em torno desses conceitos que, ao estabelecer relações com alunos índios, interferem na sua alteridade. Os objetivos específicos consistem em: a) Pesquisar sobre a concepção/conceitos dos docentes sobre as relações entre identidade e diferença/igualdade; b) Observar/descrever as relações/práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar entre docentes e os alunos indígenas. Como procedimento técnico-metodológico recorreu-se à observação, questionário e entrevistas com os docentes. O trabalho inspira-se no campo teórico dos Estudos Culturais, tendo como referência a discussão de temas como igualdade, diferença, alteridade, ambivalência e identidade. Todos os instrumentos de coleta de dados estão intencionalmente “armados” pelo olhar do pesquisador. Acolheu-se para a construção desta pesquisa a compreensão de que o mundo não é de um único jeito, estando sujeito às possíveis reformulações. Destaca-se a importância do conceito de diferença como chave de leitura, pois, nos discursos sobre a diferença, aparece a ambivalência. Os sujeitos investigados naturalizam e harmonizam as relações interétnicas conflituosas, sob o argumento da igualdade, uma metanarrativa da modernidade. A igualdade e a diferença na escola ora incluem e ora excluem, marcando, silenciosamente, as identidades dos alunos indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Igualdade; Diferença; Alteridade.



CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **The plots of equality and difference compared to the alterity of indigenous students.** Campo Grande, 2011, p. 123  
Paper (Master's, Doctorate) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

## **ABSTRACT**

This dissertation associates the Line to it of Research 3 - Cultural Diversity and Aboriginal Education, of the Program of Masters degree and Doctors degree in Education of the Catholic University Dom Bosco. It has as its research object to investigate the conceptions of the professors of a public school of the basic education on the equality/difference of the aboriginal identity, identifying eventual factors around these concepts that, when establishing relations with indian pupils , intervene with its alterity. The specific objectives consist of: a) To search on the conception/concepts of the professors on the relations between identity and difference/equality; b) To observe/to describe the pedagogical practical relations/lived deeply in the pertaining to school context between professors and the aboriginal pupils. As procedure technician-methodological one appealed the comment, questionnaire and interviews to it with the professors. The work is inspired in the theoretical field of the Cultural Studies, having as reference the quarrel of subjects as equality, difference, alterity, ambivalence and identity. All the instruments of collection of data are intentionally “armed” for the look of the researcher. It was received for the construction of this research, the understanding of that the world is not of an only skill, being subject to the possible re-formulations. Importance of the difference concept is distinguished it as reading key, therefore in the speeches on the difference, it appears the ambivalence. The investigated citizens naturalize and harmonize the conflicting interethnic's relations, under the argument of the equality, a metanarrative of modernity. The equality and the difference in the school, however, include and exclude, marking quiet the identities of the aboriginal pupils.

**KEY WORD:** Equality; Difference; Alterity.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

ONU - Organização das Nações Unidas.

SPI - Serviço de Proteção aos Índios.

## **LISTA DE TABELAS OU QUADROS**

Quadro I – Quadro síntese da autoidentificação dos docentes que participaram das entrevistas.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 - Roteiro para as entrevistas individuais

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Os caminhos da pesquisa .....	14
Discutindo com ferramentas, mudando o olhar .....	23

## **CAPÍTULO 1 - UM OLHAR A PARTIR DA CENTRALIDADE DA CULTURA ....** 29

1.2 A possibilidade de um olhar na perspectiva cultural .....	29
1.2 A complexidade: orientando olhar .....	33
1.3 Conceitos (in) tensos .....	36
1.4 Novos olhares, novas questões em busca de um campo de saberes .....	39

## **CAPÍTULO 2 - IGUALDADE OU DIFERENÇA, UMA TRAMA QUE PRODUZ IDENTIDADE** ..... 48 |

2.1 Todos iguais, todos diferentes .....	48
2.2 Igualdade, uma construção discursiva da modernidade como direito.....	51
2.3 Alteridade nas tramas da igualdade.....	57
2.4 Ciladas da igualdade: a mesmidade .....	65
2.5 Diferença: uma construção discursiva/representada que produz desigualdade .....	66
2.6 Identidades Imagéticas .....	68
2.7 A construção da alteridade: a igualdade na diferença .....	70

## **CAPÍTULO 3 - IGUALDADE E DIFERENÇA: AS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM CAMPO GRANDE** ..... 73 |

3.1 Os fazeres e dizeres da pesquisa .....	73
--------------------------------------------	----

3.2 Os índios urbanos - Categoria ambivalente. Pois, afinal, quem é índio no contexto urbano? .....	80
3.3 A presença dos alunos indígenas no espaço escolar investigado .....	85
3.4 Discursos da igualdade que circulam nas falas dos docentes .....	100
3.5 Diferença, discursos e práticas que constroem identidade .....	102
3.6 Diferença e diversidade, ciladas da liberdade cultural dos novos tempos .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>ANEXO</b> .....	122

## INTRODUÇÃO

*“(...) Ah, eu estava morto.  
Morto?  
Completamente morto  
Vi Nossa Senhora e Padre Cícero no céu.  
Mas em tão pouco tempo? Como foi isso?  
Não sei, só sei que foi assim”.*  
(SUASSUNA, 2001, p.125).

### **Os caminhos da pesquisa**

Antes de discorrer sobre a pesquisa desenvolvida, considero propício apresentar, registrar um pouco de minha trajetória acadêmica, apresentando meus deslocamentos e deslizes teóricos. Esbarrar nas teorias foi muito enriquecedor, mas ressignificar a maneira como olhava o mundo foi mergulhar em uma análise minuciosa que me fez rever, (re) encontrar muitos pontos por mim normalizados. Entendo que a energia investida neste processo de revisão possibilitou-me o ato de pesquisar.

Houve muitas indagações para que eu pudesse definir os contornos deste estudo, principalmente quando se busca construir uma pesquisa envolta em um campo teórico que contesta e que também é contestado; é um terreno móvel e ambivalente. Em alguns momentos, fez-me repensar a metodologia usada para descrever os dizeres e os fazeres dos docentes entrevistados. Um aspecto que considerei interessante e constante era o desafio de falar do “outro”, dos índios. Falar dos povos indígenas na escola, sem cair na trama que a problemática produz e sem também cair na tentação dos discursos da descrição fiel da realidade. Experimentar a delícia de exercitar o ato de ouvir sem fazer interferência e sem solicitar três minutos, ou réplica, atitude essa próxima da minha realidade pessoal que exigiu de mim um maior disciplinamento e rigor metodológico.

Tenho como referência a situação verificada em uma escola da rede pública de educação básica, no ensino fundamental do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Busco, então, explicitar os desejos e tensões, as relações de poder<sup>1</sup> e silenciamentos nas falas dos docentes e nas práticas pedagógicas<sup>2</sup>, verificadas nessa escola investigada, na construção da alteridade dos alunos descendentes dos povos indígenas, problematizando as relações que esses docentes estabelecem com as crianças/alunos índios e os seus conceitos de igualdade e diferença. Isso implicou compreender seus dizeres sobre os conceitos de identidade, igualdade/diferença e se estes possibilitam a atuação em situações complexas na perspectiva das práticas interculturais. Exigiu, ainda, descrever como os sujeitos/docentes estabelecem relações com a diferença nesse espaço, como agem e se posicionam frente a esses conceitos em relação aos indígenas.

Início a construção do estudo com um desafio: o de estabelecer uma tríade temporal, construindo, ao longo das palavras organizadas nesse texto, uma relação lógica entre o tempo presente, o passado e o futuro, buscando no cotidiano escolar dos sujeitos socioculturais alunos índios uma relação temporal entre o discurso produzido<sup>3</sup> sobre eles no passado, mesmo que escapando de nossas percepções cotidianas que estão intrinsecamente conectadas às construções passadas. Entendo que nesta escola há o que posso chamar de *descompasso temporal*, pois os sujeitos que nela atuam cotidianamente e simultaneamente vivenciam o presente, ao mesmo tempo em que recorrem a práticas discursivas e pedagógicas do passado; e os alunos, no caso os indígenas, estão conectados para além do hoje.

A partir de um significativo acúmulo de noções teóricas adquiridas nas aulas do mestrado em educação, busquei indagar sobre as relações de poder que habitam o espaço escolar, e como estas foram construídas e se reconstróem cultural, histórica e socialmente. Focada na “centralidade” da cultura<sup>4</sup> (Hall, 1997), busco perceber as práticas pedagógicas sob um “outro” olhar, não naturalizado e normalizado, como nos é apresentado. Implica, sim, considerar que as práticas pedagógicas se encontram envolvidas questões de significados sociais e culturais.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa entendo ser necessário compreender como as relações de poder estão imbricadas aos processos de identificação. Para uma discussão sobre, cf. Backes (2005).

<sup>2</sup> Adoto aqui a definição de práticas pedagógicas como sendo ações, conhecimentos, valores, saberes, fazeres, pressupostos, características culturais que permeiam cotidianamente o saber e o fazer do docente, o que caracteriza, também, um discurso.

<sup>3</sup> Utilizo o termo discurso ancorada em Garbin (2003, apud, Broker, (1998, p.66-67) como sendo “as formas pelas quais as representações e convenções da linguagem produzem significados culturais”.

<sup>4</sup> Estou usando a expressão cultura, entendendo com Hall (1997), como “uma maneira de olhar e interpretar os processos sociais e culturais”. Com Silva (2000), teorizada como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação.



Percebo que certas características de nosso mundo social podem contribuir para repensarmos nossas práticas pedagógicas e nossas relações com os alunos índios, possibilitando desconstruir<sup>5</sup> e construir um “outro” olhar para relações e discursos vigentes.

Acompanhada dos vários autores pós-críticos<sup>6</sup> que se inspiram em um campo teórico próximo dos Estudos Culturais, como Bhabha (2003), Hall (1997) e Costa (2001, 2007) passei a pensar nos discursos circulantes e nas práticas pedagógicas dos docentes, indagando sobre as razões que os levam a não perceber as diferenças das crianças/alunos índios presentes no espaço escolar. Seriam decorrentes da falta de noções teóricas que impossibilitava aos docentes ver o espaço escolar e as relações socioculturais estabelecidas na escola? Estariam recorrendo aos estereótipos construídos no entorno social da unidade escolar para *marcar* as identidades presentes na escola? Ou, ainda, porque desconheciam a possibilidade de uma educação intercultural e as concepções de diversidade e diferença? Então, como *ler* essas questões por mim problematizadas?

Tendo como referência uma chave de leitura na abordagem pós-colonial, esta implicou uma análise das relações de dominação e opressão e ainda a problematização dos discursos de classe, etnia, subalternidade e outros que, muitas vezes, nos discursos e práticas são postos de lado ou ignorados nas políticas e no currículo das escolas.

No início da pesquisa e com intuito exploratório, apliquei um questionário em quarenta e seis docentes da escola em que, até então, queria investigar a metanarrativa de que *todos somos iguais*, para realizar minha dissertação. A intenção era verificar se as questões problematizadas por mim eram as vivenciadas nesse espaço. Isso me possibilitou constatar que, em sua maioria, os docentes que participaram *naturalizam e harmonizam* as relações interétnicas, sob o argumento da igualdade. Esse tipo de argumento esquece que, felizmente, não somos iguais (entendido como mesmos) e que, infelizmente, também não somos tratados como iguais. Portanto, essa igualdade não era concreta.

Nesse sentido lembrei-me de Gusmão (2003, p.94), quando argumenta que “nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural”. Lendo os dizeres dos docentes, esses me permitem compreender o quanto a cultura os produz. Para isso, temos que compreender, com Gusmão (2003, p. 91), que a cultura é móvel e plural “[...], marcada por intensas trocas e

---

<sup>5</sup> O termo desconstrução, adotado pelos filósofos Jaques Derrida e Michael Foucault, vem sendo utilizado aqui para referir-se aos procedimentos da análise do discurso. Desconstruir, nessa perspectiva, não significa destruir. Neste caso, significa uma estratégia de desmontar para mostrar as etapas seguidas na montagem.

<sup>6</sup> Sobre autores pós-críticos, ver SILVA (2007, p.156).

muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo”.

Cabe, também, refletir quanto e como as metáforas que circulam na sociedade, as metarrativas<sup>7</sup>, vão se reproduzindo e acabam por interferir na alteridade dos alunos índios. Por isso cria sentido a ideia de alteridade de Gusmão (2003, p.94), como sendo um “[...] espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade”.

Investiguei, de forma exploratória, vários docentes, e muitos entendiam, ou pelo menos declaravam, que seus alunos *eram todos iguais* - brancos, cristãos e heterossexuais - pois sempre que problematizava a questão, eles argumentavam: “*meus alunos são todos iguais*”. Trabalho com todos de “forma” *igual*. Seriam todos iguais! Por que então os viam como diferentes? Alguns docentes buscavam argumentar ainda que, se fossem falar em diferença, poderiam magoar os diferentes, no caso, os alunos índios. Faz-se necessário rever de que diferença eles falavam? E a que igualdade eles se referiam?

As palavras de Chicó, personagem da peça *Auto da Compadecida*, (Ariano Suassuna, 1955), em seu diálogo com João Grilo, permitem-me refletir como *as coisas estão postas, são assim, estiveram assim, sempre foram assim*.

Relaciono as reflexões desse autor com os discursos sobre os alunos índios que, construídos no tempo passado, considerando as relações de poder e saber daquele tempo continuam circulantes e sendo reproduzidos. Portanto, a lógica da afirmação *são assim, estiveram assim e sempre foram assim* ainda é uma narrativa discursada na escola investigada. Ao buscar problematizá-la as respostas acabam por serem evasivas, desconectadas de nosso tempo presente. Talvez seja esta a inquietação que motivou e mobilizou esta pesquisa, e me fez buscar respostas, mesmo que provisórias<sup>8</sup>, mesmo que temporárias, como aprendi com os autores com os quais passei a comungar essa questão. Talvez decorra do fato de não compreender por que as coisas eram assim na realidade vivenciada por mim nessa escola. Foram essas muitas inquietações que me deslocaram, impulsionaram e contribuíram em minhas reflexões; umas doloridas, outras reflexivas e muitas sem as respostas prontas e certas. Entendi que as coisas haviam sido construídas assim.

<sup>7</sup> Na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean-François Lyotard, metanarrativa é qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que “grande narrativa” ou “narrativa mestra” (SILVA, 2000, p.78).

<sup>8</sup> Neste texto utilizo o termo provisório, por me aproximar de um campo teórico que nos convida a desvencilhar-nos da superioridade das certezas iluministas, com pretensões universalizantes. Autores como Costa (2002, p. 151), convidam-nos a abdicar das verdades absolutas, definitivas e “aceitar a provisoriidade do conhecimento”.

Não aceitava os discursos prontos e acabados. Fui, então, em busca de *um “outro” olhar* e de outros referenciais que talvez me permitissem ressignificar as relações estabelecidas no cotidiano dessas escolas por onde trabalhei me permitissem “*ver*” que as relações aí estabelecidas são resultados de relações assimétricas de poder que marcam o processo histórico de nossa sociedade.

Mas ser condutora do próprio texto e refletir sobre as relações socioculturais, os discursos e as práticas pedagógicas estabelecidas, diria até cristalizadas em um cotidiano complexo de uma unidade escolar, incorporando novos conceitos, buscando entender a realidade e os conhecimentos diferentemente de como sempre os vimos, não é tarefa fácil. Não é tarefa fácil, também, reunir palavras, organizar o pensamento, estruturar e articular as frases, para dar conta deste desafio. Entendo ser necessário um novo repertório lingüístico, buscar palavras emprestadas e reorganizá-las nas reflexões que trazemos conosco. Precisamos, também, nos policiar para não nos tornarmos ventríloquos dos autores com os quais acabamos por nos aproximar e diria nos apaixonar. Esse desafio teórico exige um processo contínuo de retomada e reversão dos textos lidos, ressignificá-los para, dessa forma, problematizar e ressignificar também a construção de nossas práticas.

A experiência de produção desse texto constituiu-se em um grande desafio, pois, ao desenhar seu contorno e ao tentar organizar as ideias e os conceitos, entendo que foi necessário fazer deslocamentos teóricos importantes e perceber que estamos sempre em movimento, fazendo retomadas, construindo e reconstruindo nosso próprio olhar e pretensiosamente o dos “outros”. E como nos afirma Bonin (2007, p.15), “é contar com âncoras sempre provisórias”. A cada texto lido, a cada conceito revisto, desconstruído e ressignificado, um outro “olhar” e uma nova construção apresentavam-se e, muitas vezes, também o desejo de desistir, de fugir desse processo, desse ato de pesquisar.

As palavras sempre têm marcas, produzem significações e reproduzem simbolismos que, mesmo ocultos, marcam as identidades, no caso, dos alunos índios. Descrever tal processo é um desafio. Faz fluir o que está guardado na memória (no passado), gera (des) caminhos e (des) construções. O ato doloroso e privilegiado de poder refletir, escrever e ressignificar permitem-nos a mobilidade de andarmos em caminhos próprios, porém conduzida por autores dos quais nos aproximamos.

Entendo, por isso, que a introdução, mais do que qualquer outra parte do trabalho, é um momento de apresentar ao leitor nosso “olhar”. Backes (2005, p. 14 ), ao falar da introdução, nos diz que “[...] é o espaço privilegiado de exercitar essa vontade de poder, de

tentar preparar e governar o leitor para que este siga os caminhos percorridos e os veja como sendo ‘necessários’ e significativos para chegar a um lugar igualmente significativo”. Tomo as palavras de Backes (2005), para me conduzir na escrita da minha introdução. E como argumenta o pesquisador, é importante registrar a subjetividade dessa atividade e, por mais teóricos e disciplinadores que queiramos ser, as nossas construções pessoais e culturais acabam latentes. Nesse sentido, afirma Backes (2005, p.15): “Entendo que não há um conhecimento que não carregue junto as marcas inscritas no corpo do pesquisador através de sua história de vida, de seu lugar cultural, de sua trajetória acadêmica”.

Percebo que, na escrita deste trabalho, sempre estive acompanhada por muitos autores, seus conceitos, discursos e representações. São os autores que li nas disciplinas do Mestrado em Educação, mais precisamente na linha 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena, que ora vinham a minha direção através dos textos apresentados por meus professores, ora eu me movimentava e ia à busca deles, em *site* de pesquisas, bibliotecas virtuais e, para mim, no mais adorável meio, os livros. Um movimento de ida e volta de muita reflexão, de um contínuo e doloroso exercício de pensar e de muitas escorregadelas epistemológicas.

Mas, seduzida por autores que se movem no campo teórico, denominado de Estudos Culturais, retomava com mais fôlego e mais desejo, ancorada em Bhabha, (2003), Hall (1997, 2003), Fleuri (2002, 2003, 2005), Silva (2003), Skliar (2003) Candau (2002, 2005, 2008), Ferre (2001), entre outros, dos quais tomei palavras emprestadas para, pretensiosamente, construir este trabalho.

Um autor que me despertou muito interesse foi Bhabha (2003), apesar da dificuldade na compreensão teórica de seu texto. Com ele descobri e revi os conceitos de diversidade e diferença cultural e entendi que esses conceitos não são sinônimos, descoberta essa importante para a construção desta pesquisa. Bhabha (2003) problematiza o nosso entendimento de diversidade e como a interpretamos, folclorizando-a. Este autor contribuiu para que eu pudesse perceber a tensão que habita os discursos de igualdade de direitos e a diferença cultural inegável dos povos indígenas.

Descobri a importância dos *entre-lugares* (BHABHA, 2003), que muito contribuiu na busca do pensar e repensar como os alunos descendentes dos povos indígenas se sentiam em um lugar onde tinham dificuldade em “negociar” sua identidade. Como era ocupar um espaço que percebiam como não sendo deles! Teriam eles essa mesma sensação de não pertença e de

desconforto que eu percebia? Compreendi que a ambivalência<sup>9</sup> os levava a *negociar* nesse território, com um esforço cotidiano ao relacionar-se com os outros sujeitos desse espaço.

Bhabha (2003) contribuiu, ainda, para repensar e ressignificar meu olhar sobre o que eu considerava como contradições dos docentes. Este fascinante autor me fez conhecer o conceito de ambivalência. Nunca havia ouvido falar em ambivalência! E, com esse novo conceito, tive que ressignificar meu olhar sobre as relações dos docentes com os alunos índios verificadas na escola. Tive que rever meu pensar, minhas relações e práticas, como também a deles. Pude perceber a ambivalência em seus dizeres e em minha escrita também. Nesse momento, ainda lhes queria impor minhas percepções e concepções, embora eu mesma estivesse como nos diz Bhabha (2003), *sob suspeita*.

Apreendi, também, o conceito de território e sua relevância para os povos indígenas. Ter refletido sobre a cosmovisão desse povo, seus *saberes e fazeres*, contribuiu para minhas reflexões sobre os outros, e por que não, nós. Mais um processo de reversão para o meu “ver” e pensar.

Outras reflexões surgiram e me direcionaram para a problematização de minha grande pergunta voltada aos discursos circulantes na escola e às relações que os docentes estabeleciam com os tidos como diferentes, os alunos índios, e que seguiam entendendo a escola como um espaço (re) produtor e homogeneizador. O processo de revisão desse olhar, segundo Vieira (1999, p.368), implica pensar na formação de professores interculturais, ou seja, “professores que sejam capazes de pôr em prática a pedagogia da divergência e não apenas de convergência”, abertos para respeitar a alteridade do diferente. Porém, para que os docentes assumissem uma posição dialógica, seria necessário ver novos conceitos, (re) construir identidades pessoais, para, assim, reinventar a escola.

Com os autores e conceitos citados, percebi que teria que questionar a certeza dos fatos e as convicções sobre meus conceitos. Entendi que era necessário estar aberta ao “novo”, buscando problematizar a complexidade das relações estabelecidas nessa escola com os alunos indígenas e a ambivalência presente nos dizeres, saberes e fazeres dos docentes. Eu sempre havia trabalhado com a lógica da contradição, das polaridades, enfim, do culpado. Mas a ambivalência, apresentada por Bhabha (2003), abria uma nova perspectiva de “ver” a realidade concreta da escola, ampliava a fresta da janela para o meu “olhar”.

---

<sup>9</sup> Entendo ambivalência na perspectiva de Bhabha (2003). Este autor refere-se ao mito da unidade cultural, o qual chama de “mito progressista da modernidade”. O autor refere-se a “mitos totalizadores”. Propõe-nos, então, o conceito de “ambivalência”, que difere de duplicidade. Para Bhabha (2003 p.144), os homens ambivalentes “olham em duas direções sem terem duas faces”.

Com Hall (1997, 2003) descobri um novo conceito para a cultura e a sua centralidade. O autor me paralisou com sua afirmação de “[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural” (HALL, 1997, p.33). Conseqüentemente, segundo ele, a cultura é uma das condições constitutivas de existência desta prática e “que toda prática social, tem dimensão cultural”. Novamente, apoio-me em Hall, (1997, p. 33), quando afirma: “não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem seu *caráter discursivo*”.

O teórico e pesquisador Fleuri (2005, 2008) trouxe-me alguns conceitos importantes que acolhi para aprofundar meus conhecimentos e aplicar nesta pesquisa, como sua perspicaz análise de se pensar numa perspectiva complexa essa forma de compreender e fazer educação. Entendo que essa perspectiva poderá contribuir para que os docentes reflitam sobre as diferenças étnicas presentes e inegáveis no cotidiano escolar. É interessante e intrigante a ideia de Fleuri e Souza (2005) acerca da escola. Os autores entendem que “o espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significado” (FLEURI E SOUZA, 2005, p.71).

Tal pensamento nos ajuda a refletir sobre a complexidade que envolve um espaço escolar intercultural. Outra aproximação com o pensamento de Fleuri (2005, 2008) foi sua opção pela perspectiva intercultural. O autor entende que numa perspectiva intercultural há a interação intencional entre as culturas diferentes. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. Com ele passei a assumir esta perspectiva teórica dialógica, que representa um ganho importante para também pensar os discursos de igualdade e diferença, discutidos aqui.

Lendo Skliar (2003), passei por mais um deslocamento teórico, pois o autor problematiza nossa percepção de “ver” o outro. Segundo Skliar (2003), ao recorrermos à diversidade de forma simplista, o outro acaba por ser visto e fabricado pela mesmidade. O autor nos convida a refletir sobre as representações do outro e como elas são construídas. Alerta-nos para perceber que precisamos olhar bem e ir além da atenção à diversidade e perceber a diferença do outro, indo além da tolerância e do respeito a alteridade. O autor (2003, p.20) afirma que “[...] é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente”.

O diálogo com Fleuri (2005) pode ser uma fresta para compreender a complexidade das relações estabelecidas no espaço escolar por mim investigado. No momento, tinha a

pretensão de identificar as concepções dos docentes sobre diversidade ou diferença que caracterizam esse lugar, buscando as eventuais lacunas na formação ou fatores que interferem nessa percepção ou fazem com que não percebessem ou não conseguissem lidar com as diferenças étnicas, no caso dos povos indígenas, presentes na escola pesquisada. O que dificulta ou impede os docentes, inseridos nesse contexto, a lidar em suas relações com a diferença?

Percebi que seria necessário problematizar mais as possíveis lacunas existentes nos saberes e dizeres dos docentes, para poder avançar na desconstrução de conceitos errôneos, avaliando e reavaliando as práticas cotidianas a partir do conceito de ambivalência de Bhabha (2003).

A escrita de um artigo, em 2009, e conduzida pela minha orientadora, levou-me a um novo deslocamento. Nesta escrita, busquei um diálogo com Candau (2005), que me permitiu perceber que os docentes delimitam seu trabalho no currículo institucionalizado, considerando apenas a cultura escolar e não a cultura da escola. Mais uma reflexão envolvendo o conceito de cultura, pois entendia até o momento que cultura escolar e cultura da escola eram a mesma coisa.

Com as reflexões de Bonin (2007), pude pensar sobre a construção discursiva de fatos e relações. Novas e diferentes perguntas “brotavam”. Percebi que a cada pergunta novas respostas temporárias surgiam e novas perguntas se apresentavam para mim. Fazer a revisão das construções discursivas do passado, imbricadas hoje no cotidiano desta escola, trouxe-me várias surpresas.

Para me posicionar nesta pesquisa, percebi ser necessário tentar compreender o conceito de espaço escolar. Não conseguia compreender até então a escola como território<sup>10</sup>. Vejo na escola que as pessoas preenchem suas funções específicas, habitam espaços desconectados, e são poucos os docentes que assumem e lutam por este espaço assim denominado.

---

<sup>10</sup> Considero como território os espaços semiotizados e transformados por atores, ou, na expressão de Godói (1998, p. 97), referindo-se aos camponeses no sertão do Piauí, como “sistema do lugar”, entendendo por lugar a “porção do ambiente transformada pela ocupação, pelo uso e, sobretudo prenhe de significação social, que indica quem e em que situações pode estar ali”. Por isso, entendo que o espaço de uma escola poder ser considerado como um território escolar.

Desta forma, defino como objetivo desta pesquisa investigar as concepções dos docentes de uma escola pública da educação básica sobre igualdade/diferença da identidade indígena, pontuando eventuais fatores em torno desses conceitos que, ao estabelecer relações com alunos índios, interferem na sua alteridade. Também pesquisar sobre a concepção/conceitos dos docentes sobre as relações entre identidade e diferença/igualdade, o que implica compreender seus saberes e fazeres sobre os conceitos de identidade, igualdade/diferença e se esta possibilita atuação em situações complexas na perspectiva das práticas interculturais. Além disso, descrever como esses sujeitos/docentes estabelecem relação com a diversidade/diferença no espaço escolar, como agem e se posicionam frente aos conceitos de diferença e igualdade, bem como frente à trama que envolve estes conceitos.

### **Discutindo com ferramentas, mudando o olhar**

Para construção e realização deste trabalho, orientei-me pela agenda de como pensar e fazer pesquisa hoje, organizada por Costa (2007) em *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Na parte introdutória desse instigante livro, a autora traz um novo olhar para a pesquisa em educação. Costa (2007, p.13) provoca-nos a discutir “[...] temas como *paradigmas de pesquisa, abordagens contemporâneas da pesquisa, questões epistemológicas das pesquisas, metodologias de pesquisa etc*”. Refletindo sobre a importância de se pensar pesquisa hoje, acolho a proposta de Costa (2007, p.14), quando nos afirma:

Mas o que me move e me apaixonava, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida.

Costa (2007, p.14) convida-nos “[...] a superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, ...”. A autora propõe que façamos novos caminhos no ato de pesquisar. Convida-nos a construir um “olhar” onde não há certezas, possibilitando-nos construir outras problematizações para os velhos problemas que nos assolam. Em sua intrigante reflexão quanto aos procedimentos metodológicos que nos desestabilizam, Costa (2007, p.18) argumenta que:



Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são *outros* que mal e mal se movem na obscuridade.

Busco, nesta pesquisa, dar conta de organizá-la no sentido de dar-me a possibilidade de discutir as falas dos docentes e refletir sobre suas construções discursivas, atuando como mediadora e apresentando-lhes um cenário múltiplo de vivências e vozes que muitas vezes acabam por ser silenciadas por discursos unívocos.

Em *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, Costa (2002, p. 139) organiza uma “Agenda para jovens pesquisadores”. Como “jovem” no ato de pesquisar, achei perturbadora e desafiadora a aventura de me orientar pela proposta da autora. Entendo que não foi tarefa fácil desvencilhar-me das ideias pré-concebidas sobre como trabalhar com pesquisa que recebi tanto na educação básica quanto nas universidades por onde passei. Neste ato de pesquisar, meu esforço é no sentido de rever a concepção apresentada por Costa (2007, p. 85) sobre a “objetividade científica”, com a visão “moderna do homocentrismo, a hegemonia do sujeito cognoscente”, instaurada a partir de Descartes. Em *A aventura de retomar a conversação - Hemerística e pesquisa social, Caminhos Investigativos I: novos olhares pesquisa em educação*, Grun e Costa (2007, p.85) apresentam, também, algumas concepções do “[...] fazer científico dos séculos subsequentes, no qual o cientista *concebe* a realidade única e exclusivamente através de seu pensamento, obedecendo a um único princípio: o da autoridade matemática”, fundamentado por Descartes e Galileu<sup>11</sup> (idem). Essa revisão implicou um policiamento epistemológico e metodológico.

Para a análise das falas dos docentes, fiz um esforço de colocar sob suspeita as verdades e as polaridades dessas narrativas e passei a questionar a metanarrativa da modernidade de que “todos os homens nascem e são iguais”, acolhendo, para o meu pensar nesta pesquisa, a afirmação de Costa (2002, p.150) de que:

Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida, durante séculos, como a verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional... É o fim dos essencialismos. É o advento de novas concepções em que o contingente substitui o

---

<sup>11</sup> Ver *Caminhos Investigativos I novos olhares na pesquisa em educação*, (2007, p.83-102).

transcendente. Estaríamos radicalmente inscritos na história, em permanente recomposição e reinvenção de nossas identidades.

Segundo Costa (2002, p. 139) precisamos buscar um diálogo entre a ciência e o mundo, alertando-nos que “*pesquisar é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia*” (idem, p. 150). Acolhi para construção desta pesquisa alguns pontos que a autora formulou. Dentre eles, que “*pesquisar é uma aventura*” (idem, p. 147), tentando explicitar que “*o mundo não é de um único jeito*” (idem, p. 148) e que não devemos nos afirmar nos pilares da modernidade. E quanto ao pesquisador, a autora ressalta que “*a neutralidade da pesquisa é uma quimera*” (idem, p. 149) e que não devemos cristalizar nosso pensamento, estando alerta de que haverá possíveis “reformulações”, sem ter “*a pretensão de contar a verdade total e definitiva*” (idem p. 147), entendendo que “por mais parciais e provisórios que sejam os resultados de sua pesquisa, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, eles podem contribuir para tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele” (idem, p. 151-152). Costa (2002) afirma que devemos pôr as ideias em discussão, dialogar, criticar, expor.

Entre tantos outros pontos que a autora orienta para se fazer pesquisa hoje, trabalho com a ideia de que “*pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia*” e que “*pesquisar é uma tarefa social*” (COSTA, 2002, p.154). E, orientada por esta agenda, trabalhei com o alargamento do conceito de cultura, com a possibilidade de um outro olhar, bem com o entendimento de que as práticas pedagógicas se constituem em práticas culturais, políticas e sociais, constituídas, historicamente, e que o discurso construído no passado está no tempo presente.

Em *Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos*, Caminhos Investigativos III, Costa (2005), segue propondo um repensar aos pesquisadores que buscam uma nova perspectiva em seu trabalho investigativo. Segundo a autora (2005, p.201), precisamos “armar uma perspectiva” de ver e acrescenta que os jovens pesquisadores precisam estar atentos às perguntas, pois, segundo Costa (2005, p.201), “[...] perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo”. A autora, neste texto, nos permite refletir como as perguntas dão sentido ao trabalho investigativo. Isso me leva a pensar, junto com Costa (2005, p.201), que “[...] as perguntas são, para, além disso, expressão de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura”.

Em meu trabalho investigativo e para entender o foco central desta pesquisa, é importante problematizar a metarrativa moderna de que “*todos nascemos e somos iguais*”, propondo novas questões, compondo novas problematizações para o velho tema: o respeito à alteridade, a diferença daquele que é posto como “outro”.

A autora argumenta que “[...] um dos desafios que se apresenta a pesquisadores e pesquisadoras de hoje é exatamente este: articular velhos temas em novos problemas” (COSTA, 2005, p. 208). Armar a perspectiva de ver pelo viés da cultura, perceber como a cultura dá sentido às coisas, desconstruir o olhar cartesiano e supostamente capaz de “ver” a realidade, leva a construir perguntas que desestabilizam a forma ordeira como operamos em pesquisa em educação. Mergulhar em um território desconhecido, sem prescrições seguras, buscando formular perguntas que levem a contestar o essencialismo de nossa visão de mundo, o meu desafio como condutora deste ato de pesquisar.

Apresento neste texto, também, algumas questões que me inquietaram e produziram tensões e deslocamentos, que contribuíram para me guiar antes e durante o processo de investigação:

- Que discursos os docentes de uma escola pública de ensino fundamental e regular fazem ao falar dos povos indígenas?
- O que leva os docentes a identificar os diferentes como se iguais fossem, mesmo percebendo a diversidade existente?
- Que relações os docentes estabelecem ao lidar no cotidiano com a diferença presente no espaço investigado e como agem e se posicionam frente aos conceitos de diferença e igualdade?

Para a estrutura e organização da escrita deste trabalho, dividi o texto em três capítulos e em seções, tendo a preocupação em orientar minhas reflexões na descrição das falas dos docentes sobre sua relação com o diferente e seus saberes sobre identidade, diferença e igualdade. E, *tentando me aproximar da abordagem teórica* que defini para esta pesquisa, busquei problematizar e articular os conceitos de igualdade e diferença, analisando os sentidos cotidianos que eles produzem. Em alguns momentos, tive dúvidas de como organizar e estruturar o texto. Senti-me tentada a mudar a ordem dos capítulos para que tivessem uma relação mais estreita com a temática.

O primeiro capítulo, *A possibilidade de um olhar na perspectiva da centralidade da cultura*, tem como preocupação central apresentar uma “outra” possibilidade de “olhar” para a

realidade de nossos personagens. Entendo ser importante apresentar ao leitor de onde parte o meu olhar e, também, alguns conceitos necessários para a abordagem desse problema de pesquisa e sempre acompanhada por autores pós-coloniais, como Bhabha (2003), Hall (1997, 2003) e Costa (1999). Desta forma, a produção desse capítulo envolve uma revisão da bibliografia produzida e apresentada neste texto com a intencionalidade de fornecer uma brecha conceitual para “ler” as relações dos docentes da escola investigada com os alunos índios.

No segundo capítulo, *Igualdade e diferença: uma trama que produz identidades e discursos*, e sob a orientação da minha orientadora, optei por aprofundar a discussão sobre os conceitos de igualdade e diferença, tentando descrever a diferença que desafia constantemente os docentes na escola e as tramas que a envolve. Na construção textual recorri aos questionários com os docentes desta pesquisa. Para dar conta das inquietações que o tema provoca, sigo algumas reflexões apontadas por Bhabha (2003), que interroga a chamada política da diversidade. Para o autor (2003, p.63), diversidade “é um objeto epistemológico – cultura como objeto do conhecimento empírico”, já a diferença cultural é um “processo de *enunciação da cultura*”. Ou seja, ele nos convida a suspeitar da retórica da diversidade.

Santos (2001), Candau (2008), Pierucci (1999), entre outros pesquisadores e filósofos, contribuíram com um maior aprofundamento analítico a respeito dos conceitos de igualdade e diferença que envolvem o contexto investigado e como eles foram construídos e ressignificados ao longo da história da humanidade. Destaco que articulei a escrita desse capítulo com esses autores.

No terceiro capítulo, *Igualdade e diferença: as relações com as crianças indígenas em uma escola pública em Campo Grande*, minha análise centrou-se nas falas dos participantes. Nas entrevistas, prestei atenção se suas falas sobre igualdade e diferença contribuíam para a formação da identidade e alteridade dos alunos tidos, colocados e posicionados como diferentes, os alunos índios, e ainda, como eram apresentados os povos indígenas em suas narrativas. Com as teorizações construídas ao longo do estudo, analiso suas construções históricas, destacando, problematizando e dando relevo aos conceitos de igualdade e diferença, e as tramas que as construções discursivas produzem ao se referirem a eles.

Para dialogar com seus dizeres, busquei estabelecer algumas relações entre a forma como os docentes narram o “outro”, seus alunos indígenas, e como lidam com os conceitos de igualdade e diferença ao se relacionar com eles. Discuto, também, o seu “olhar” sobre as identidades indígenas presentes no entorno social.

Nas considerações finais, analiso alguns questionamentos, problematizo conceitos e destaco a importância do conceito de diferença étnica para o entendimento das relações cotidianas frente à alteridade dos alunos índios presentes na escola que investiguei. Encontramos, então, a trama em que a igualdade e a diferença nos colocam. Nas entrevistas, percebi que os docentes naturalizam e harmonizam as relações interétnicas conflituosas, sob o argumento da igualdade, uma metanarrativa discursada e pouco problematizada nessa escola.

# CAPÍTULO 1 - UM OLHAR A PARTIR DA CENTRALIDADE DA CULTURA

*Todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma imagem deixa de si. “Para “escovar a história ao contrário”, como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Ginzburg (2008).*

## 1.1 A possibilidade de um olhar na perspectiva cultural

Este capítulo destina-se a refletir sobre os artefatos e práticas da cultura contemporânea, procurando (re) ver o quanto essas têm contribuído para constituição de identidades e a representação de diferentes grupos culturais que compõem a escola, analisando como num processo cultural se constroem os significados. Atenta, também, para a dinâmica de funcionamento desses artefatos culturais conectados com a educação, entendendo que, para se pensar um objeto empírico a partir das teorias da cultura, precisa-se buscar revisar e construir nosso entendimento do que seja cultura na contemporaneidade.

Segundo o campo teórico em que busco trilhar, faz-se necessária uma mudança na perspectiva de análise no âmbito da cultura<sup>12</sup>, pois, entendendo como Costa (2003, p. 299), é perceptível que estamos vivendo em um novo mundo, “Um mundo intrigante, misterioso e inquietante que se ergue a nossa volta, desarranjando a lógica, rompendo a ordem,

---

<sup>12</sup> Estou usando a expressão cultura na perspectiva de Hall (1997). Para o autor, cultura “é uma maneira de olhar e interpretar os processos sociais e culturais”. Segundo Silva (2000, p.32) [...] “a cultura é teorizada como campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e identidade”. É o que tentarei explicitar ao longo do texto.

reinventando a noção de espaço e tempo...”. É neste tempo presente que nós e os “outros”, nesse caso os alunos índios, temos que procurar ser os protagonistas dessa nova era. E para responder às questões que envolvem essa trama, precisamos nos conectar aos novos tempos, tempos de revisão e de reversão, buscando novas leituras, ressignificando as questões dessa nova era, a partir de um outro olhar, de uma “nova perspectiva” cultural.

Sob a perspectiva da cultura ou pela cultura, novas configurações se despontam, os conceitos vão se ressignificando<sup>13</sup> e, dinamicamente, novos questionamentos vão surgindo. Possíveis temáticas ficam latentes.

Passamos a “ver” a pluralidade das culturas e a complexidade com que se constitui a nossa sociedade. Esta perspectiva cultural de olhar o mundo põe em visibilidade o “outro”. E por que o “outro” e não nós? E por que eles, os outros, são considerados diferentes? Percebemos, assim, que essa perspectiva nos possibilita deslocar o olhar que temos do “outro”, tentando, desconstruir a imagem cristalizada e naturalizada que temos deles, no caso, os povos indígenas.<sup>14</sup>

Com esse outro olhar, revemos a diferença não mais a partir de um único referencial, não mais considerando ou partindo de uma classificação hierarquizada, construída pelo único modelo cultural, o hegemônico. Segundo Bhabha (2003, p.21- 22):

As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às *condições* políticas do presente.

É importante buscar compreender essa perspectiva de ser e perceber a realidade apresentada e de certa forma legitimada pela cultura colonizadora. Neste sentido, Costa (1999, p.65), nos afirma que a “[...] cultura ocidental eurocêntrica que se autodeclara instituidora de padrões em todas as dimensões da vida humana, governa os desejos e os sonhos e ainda invoca para si as credenciais de magnanimidade”. Ou seja, estamos inscritos numa sociedade onde os padrões tidos como normais foram traduzidos pelo viés ocidental e pensar sobre as relações “*neocoloniais*” leva-me a refletir, com Bhabha (2003), que “tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de

---

<sup>13</sup> O conceito de ressignificação é um dos pontos de aproximação entre os Estudos Culturais e os autores pós-modernos. Para aprofundar a discussão, ver mais em Fleuri, Souza (2005).

<sup>14</sup> Ao falar em “povos indígenas”, estou me referindo aos povos guarani, kaiowa, terena e demais etnias presentes no estado Mato Grosso do Sul.

estratégias de resistências”. Permite, também, pensar em como “olhar”, conforme nos alerta o autor, “de outro modo que não a modernidade” (BHABHA, 2003, p.26).

Quando mudamos esse olhar, podemos perturbar a naturalidade das “coisas” postas e arrumadas em nossa sociedade ocidentalizada, sociedade esta que posiciona os sujeitos com um referencial pronto de ser. No meu “olhar”, os povos indígenas são posicionados como os “outros”, “os diferentes”, e este posicionamento decorre através do poder que é “outorgado” pela cultura ocidental, pelos colonizadores, como nos alerta Bhabha (2003). Ou seja, os alunos índios já chegam à escola com as marcas culturais e sociais em decorrência de como foram ordenados no mundo.

Como afirma Dayrell (1996, p. 141):

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai-se construindo enquanto ser humano...

Vejo o “outro”, e esse meu olhar vem apoiado em teorias e pensadores pós-críticos<sup>15</sup>, que me permitem não apenas novos ângulos de análise de nossa sociedade, mas também mudar esses ângulos, olhares, concepções e entendimentos da humanidade. Essa maneira de refletir o tempo presente permite compreender que, mudando o nosso referencial e deslocando nossas perspectivas, pode-se ver como a cultura está vinculada e cotidianamente imbricada e incorporada e o quanto ela interfere nas nossas práticas pedagógicas. “É nesse sentido que se pode afirmar que artefatos e práticas da cultura contemporânea contribuem para moldar as paisagens escolares no mundo hoje” (COSTA, 2003, p. 305).

Esse olhar coloca, como afirma Bhabha (2003), *sob suspeita* as instituições tradicionais, como a família e a escola. Criam-se novas configurações, quebram-se nossas certezas e nossas verdades que até então eram incontestáveis e naturalizadas. Produzem novas concepções de sujeito e de sociedade. Ou seja, partindo da “centralidade da cultura”, uma nova forma de abordar questões, como identidade, surge e passa a ocupar um “outro” espaço no cenário escolar. Dessa forma é possível abrir um campo de possibilidades de divergir e convergir, de contestar, criticar, desconstruir e ressignificar.

---

<sup>15</sup> As teorias pós-críticas “argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2007, p.16). Ver mais, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



Considerando a centralidade da cultura é possível perceber como ela é disseminadora de significados e o quanto os sujeitos são posicionados, cultural, social e historicamente por eles e pelo referencial hegemônico, construído pelos povos colonizadores. Nas palavras de Hall (1997, p.22):

A expressão “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorporadas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais.

Segundo Hall (1997, p. 22-23) “é quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado no interior de uma ‘cultura herdada’, que inclui panoramas e costumes de época...”. Mas, se mudarmos a perspectiva de ver e orientar o olhar, muitas faces e infinitas possibilidades desarranjam essa lógica e fazem surgir novos questionamentos. Hall apresenta esses novos tempos, como de revolução no pensamento humano. Afirmando que:

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’ (HALL, 1997, p. 27).

Escrever sobre as relações entre a cultura e a escola é um processo de revisão, de deslocamento teórico e epistemológico. Como nos diz Costa (2005 p.202), “é desvencilhar-se da superioridade das certezas” e para armar a minha perspectiva de ver, busco, também, me afastar das concepções universalizantes. Tanto a escola quanto a cultura vêm passando por esses deslocamentos e ressignificações ao longo da história da educação.

Moreira (2002, p.16), em sua análise sobre cultura e seu papel constitutivo na vida social, corrobora afirmando:

Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significadamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares.

Com essa mudança, busco repensar, nesta pesquisa, a lógica bipolar que nos é ensinada pelos, assim denominados, colonizadores. Essa lógica não nos permite deslocar-nos da perpetuação naturalizada da posição eurocêntrica de ver o outro e a si próprio.

## 1.2 A complexidade: orientando o “olhar”

*Alguma coisa explodiu, partida em cacos.*

*A partir de então, tudo ficou mais complicado. E mais real.*

*Caio Fernando Abreu, 1982.*

Para o pesquisador Fleuri (2003, p. 24):

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio  $\times$  branco, centro  $\times$  periferia, dominador  $\times$  dominado, sul  $\times$  norte, homem  $\times$  mulher, normal  $\times$  anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

É a lógica das polaridades que não nos permite compreender a complexidade e a dinamicidade desses processos.

Entre tantas características pontuadas pela abordagem proposta pelos estudos denominados “pós”, a mais marcante talvez seja a que tem colocado em xeque essa forma simplista e dual de se ver e pensar o mundo as coisas que o atravessam, apontando para a necessidade de esboçarmos novas vertentes.

Fleuri (2002, p.131) nos diz que “a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação”. Os encontros e desencontros dos diferentes em um mundo interligado têm promovido à valorização das expressões culturais diversas, por que não, diferentes.

Nessa perspectiva, destacam-se mais Fleuri (2003, 2008) e outros que trazem o pensamento complexo<sup>16</sup> como uma possibilidade de se ver e pensar “as coisas”. Para Fleuri

---

<sup>16</sup> O termo “refere-se à possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive as aparentemente antagônicas, que nem se fundem nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais, a um pensamento complexo (AZIBEIRO, 2003, p.96).

(2002, p.143) “a complexidade implica, pois, a relação entre contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um pensamento *multidimensional*”. E para tal afirmação, Fleuri (2003) recorre a Morin (1985, p.57) e a seu pensamento baseado na *dialógica* que “significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade”.

Trago as contribuições desses dois pensadores, pois, ao deslocar nossa perspectiva, não podemos buscar um novo e único pensamento, uma única maneira de olhar. Ou seja, não podemos pensar em encontrar uma nova síntese, mediante a falsa superação da complexidade apontada.

É nessa lógica de pensar, contemporaneamente, que se apoia a possibilidade da Educação Intercultural que Fleuri (2001) discute. Para ele, a educação intercultural consiste “[...] na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (FLEURI, 2001, p.146).

Já em *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*, o mesmo autor nos diz que este é um campo de debate complexo e polissêmico, portanto um desafio para os educadores. Nas palavras de Fleuri (2006, p.497), [...] “trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”, ou seja, “a riqueza está na multiplicidade de perspectivas que interagem”. Busca-se a interação e não a anulação, a ampliação e a redução que ocultam o jogo das diferenças.

Nesse texto, o autor nos convida a “repensar e ressignificar a concepção de educador”, mediante ao que ele chama de “salto lógico” em busca da perspectiva da complexidade, compreendendo, dialogando e articulando os elementos culturais diversos e, ainda, desconstruindo o consenso que buscamos em nossas relações, como silenciosa estratégia de calar o “outro”.

Azibeiro (2003, p. 98) convida-nos a pensar em mudar o nosso paradigma de “olhar”, se quisermos “ver” os espaços plurais e múltiplos. Esta autora permite-nos pensar sobre a intercultura que “supõe uma atitude de respeito pelos valores d@ outr@”, que pode se constituir “numa forma de dissolução de relações colonialistas, que se mantêm na escola e na sociedade, possibilitando a dissolução de subalternização e exclusão”.

Segundo Azibeiro (2003, p.98):

Para tornar possível esse pensar, sentir, agir plural, que incorpora e articula, ao invés de excluir, é necessária, como vínhamos afirmando, uma mudança paradigmática. Ou seja, é preciso flexibilizar a própria estruturação, a própria modulação dos sistemas de idéias e sentimentos, das *teias de significados*, da visão de mundo e atitude do mundo. Os esquemas mentais e as estruturas de personalidade rígidas, dualistas, dogmáticas não dão conta de pensar e agir em contextos complexos.

Temos em Azibeiro (2003) uma reflexão importante para repensarmos nossa maneira de ver e agir. Segundo a autora, temos um sistema de ideias, e acrescento concepções, abarcadas em um sistema fechado, em um modelo pronto de se ver e conceber as coisas, fatos e pessoas. Valendo-me novamente de Azibeiro (2003), parafraseio a autora quando argumenta que, ao falar em complexidade, o conceito que nos vem à mente, quase que de imediato, é de algo complicado. Por isso, para ela é necessário repensar a epistemologia das palavras complexo e complicado, permitindo-nos diferenciá-las, pois “o pensamento complexo se constitui e se apresenta como um sistema aberto, em permanente processo de interação e reinvenção” (AZIBEIRO, 2003, p. 99).

Ao falar do pensamento complexo e como este nos remete ao entendimento de algo complicado, Azibeiro (2003, p.100) argumenta:

Pensar complicação, entretanto, não remete necessariamente à ideia da complexidade como estamos entendendo. Fazendo uma analogia-tendo presente à limitação inerente a qualquer comparação-diríamos que a *complicação* se assemelha mais a um nó que une, sim, mas embaraçando as linhas, enquanto complexidade é da ordem da *trama*, que une os fios entrelaçando-os, formando um tecido. O próprio Edgar Morin sugere essa analogia, ao lembrar a etimologia da palavra *complexus*, que significa ‘aquilo que é tecido junto’.

De fato, no decorrer das entrevistas, tenho observado a dificuldade dos docentes em problematizar as questões e/ou situações que surgem no cotidiano escolar. Ao falar em questões complexas apoiam seu pensamento na lógica da explicação causal, determinista, única. Entendo que essa lógica acaba por ser reducionista por não considerar a subjetividade e a pluralidade humana.

Movida pelos questionamentos interculturais, questiono como nos aproximar da complexidade da educação e dos sujeitos que a praticam, a partir de respostas apenas no âmbito do raciocínio argumentativo e ordeiro?

Novamente, em Azibeiro (2003, p.100-101), também encontramos reflexões que ajudam a entender a realidade sem desrespeitá-la em seus múltiplos e complexos significados.

Destaca a autora:

Nessa perspectiva, toda interpretação de fatos históricos, sociais e políticos ou econômicos que pretenda minimamente dar conta da complexidade do real só pode ser *polifônica, plural, dialógica*. Ou seja, em vez de se buscar entender a realidade a partir de uma doutrina (um sistema explicativo coerente que se constitui como *único* verdadeiro), procura-se explicitar múltiplas possibilidades de significação constituídas a partir das várias perspectivas culturais em interação.

Faço menção ao pensamento complexo que, proposto pelo pensador Edgar Morin e refletido por Fleuri (2010, 2003) e Azibeiro (2003), já citados, e que comungam com o mesmo pensamento, nos ajuda a compreender as relações estabelecidas com os alunos indígenas presentes no universo investigado, e de como os docentes lidam em suas práticas educativas neste universo plural e múltiplo.

Com as leituras de Fleuri (2001, 2003) e sua articulação com o pensamento de Morin (1998), tive um ganho importante na minha construção teórica. Ao falar da ambição da complexidade, Morin (1998, p.176) afirma que a dificuldade reside em “dar conta das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre as categorias cognitivas e entre os tipos de conhecimento e os produtos do conhecimento”. Entendo que, tal perspectiva aponta para a possibilidade de se abrir as diversas e possíveis dimensões de ser e pensar. Por isso o pensamento complexo pode ser uma possibilidade de pensar os diferentes sujeitos presentes na escola, possuidores de identidades sócio-culturais múltiplas, diversas, diferentes.

Para isso será necessário ir além de uma compreensão hierarquizante, naturalizada, normalizadora, para entender um espaço tão polissêmico, plural e múltiplo, como é o espaço escolar no qual se relacionam indígenas, negros, brancos, mulheres e tantas outras diferenças que o habitam.

### **1.3 Conceitos (in) tensos**

Veiga-Neto (2006, p.111) posiciona-se:

Ao invés de me deixar torturar pela busca do conceito, abrir à contemplação do que passa na ‘corrente do pensamento e da vida’, ao invés de tentar saber o que é mesmo isso ou aquilo, procurar entender por que e como isso ou aquilo aparecem para mim como isso ou aquilo.

Considerando a polissemia e a ambivalência dos conceitos que envolvem os termos igualdade e diferença, percebemos que estes acabam nos envolvendo em teias, produzindo ciladas e armadilhas no nosso pensar. Acredito, no momento, que as revisões conceituais acabam por produzir em nós deslocamentos teóricos que nos possibilitam entender a experiência humana e suas relações.

Para que o leitor possa acompanhar meu “olhar”, é importante saber quem são os teóricos que fornecem as ideias básicas nas quais me apoio. Cito Costa (2001), Backes (2005) e Hall (1997, 2002, 2003), entre outros e em especial, a proposta de Hall (1997) da *centralidade da cultura*, na abordagem do outro. Por isso parece-me relevante iniciar com o conceito de cultura e seu papel constitutivo hoje reconhecido.

Buscando explicitar as teorizações de Hall (1997a), recorro a Backes (2005, p.88), quando este afirma que:

Hall (1997a) aponta para uma ‘virada cultural’<sup>17</sup>, afirmando que, além das transformações operadas pela cultura, há ainda as transformações por ele denominadas de epistemológicas, ou seja, as transformações que se referem ao conhecimento, às teorias e às compreensões. Trata-se de uma revolução conceitual que deixou de colocar a cultura como apêndice de questões econômicas, sociais e políticas para passar a vê-la como constitutiva da vida social. Assim, é no campo da cultura que as identidades e as diferenças são negociadas, e isso afeta intensamente a vida das pessoas em todas as outras dimensões.

Destaco apenas algumas teorizações sobre cultura, pois entendo que esta tem assumido uma função de importância avassaladora no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade e por entender que nossos valores, *as coisas* não acontecem, ou são produzidas e reproduzidas de forma estática, como vemos nas falas de alguns docentes que investiguei. É necessário ir além da aceitação de um fenômeno atual que leva o indivíduo à coexistência e à convivência espacial e temporal com as diversas culturas.

No programa de Pós-Graduação em Educação, mais especificamente através da contribuição dos professores da linha 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena - fui solicitada a ler trabalhos sobre a cultura, que deslocaram meu “olhar”. Registro que, nos primeiros momentos, fui levada a fazer essas leituras, mas, depois, seduzida pelas ideias desses docentes e autores, passei a procurá-los.

---

<sup>17</sup> Para Hall, 1997, p.28-29 [...] virada cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura nada mais é que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas ao qual a língua recorre a fim de dar sentido às coisas.

Apoiada nessas teorizações colhidas para a construção desse trabalho, busco, neste momento, apresentar algumas definições acerca do conceito de cultura ao longo da história e descrever alguns desafios apresentados pela perspectiva intercultural, mesmo que provisoriamente. Faço-o com a ajuda de Costa (1999), como um fenômeno de nosso tempo que pode contribuir em nossa ação pedagógica. Situo a trama da igualdade na diferença como uma problemática que aproxima a educação das preocupações contemporâneas.

Problematizar o conceito de cultura tornou-se relevante para buscar entender a temática da minha pesquisa. Trata-se de uma legítima preocupação para compreender os muitos caminhos que conduziram (e conduzem) os sujeitos na construção de suas identidades, dadas às relações de poder e aos diferentes modos de organizar a vida social, de conceber, significar e expressar a realidade.

Não trago para a discussão o conceito enciclopédico da palavra cultura, mas apresento uma visão antropológica desse conceito, que busca romper com a concepção arnoldiana de cultura<sup>18</sup>, segundo a qual cultura era “o melhor que se pensou e disse no mundo” (COSTA, 2003, p, 37), ou seja, como patrimônio artístico e intelectual das elites.

Segundo Laraia (1986, p. 28), Tylor foi o primeiro a definir cultura do ponto de vista antropológico, em sua obra “*Primitive Culture*” (1871), “[...] como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje”. Cabe registrar que, segundo o autor, Tylor não se preocupava com a diversidade.

Para Laraia (1986), Franz Boas apresentou fortes críticas ao evolucionismo, passando a fornecer-nos as primeiras reflexões na perspectiva do que podemos chamar hoje de antropologia cultural moderna, mais preocupada com as características sociais, políticas e culturais dos agrupamentos humanos. O autor entende que o tema da diferença entra, definitivamente, no campo dos estudos antropológicos em análises recentes.

Comento, também, neste tópico, as contribuições de Raymond Williams e sua influência nos chamados Estudos Culturais. Para Silva (1999, p.131), no pensamento de Williams, “em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, experiência vivida de qualquer agrupamento humano”. Para Williams (apud, 1999, 133), cultura é “como modo de vida global distinto,

---

<sup>18</sup> Mathew Arnold, em sua principal obra: *Culture and Anarchy*, apresenta uma agenda de debates estabelecida pelo autor e outros teóricos e seguidores, que vai permanecer em vigência do ano de 1860 até 1950, com uma visão elitista e discriminadora de cultura.

dentro do qual se percebe, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social”.

No que se refere à “*centralidade da cultura*,” Backes (2005, p.107) argumenta que, “com a análise cultural, entendemos como nos tornamos o que somos e como os outros se tornaram o que são. E aí podemos, se esse for o nosso desejo, construir práticas pedagógicas menos etnocêntricas, autoritárias, machistas, sexistas”.

O teórico Bhabha (2003, p. 65) nos afirma que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”. Essa complexidade e ambivalência, proposta pelo autor, é que torna o mundo tão intrigante. A visão reducionista não nos possibilita o encontro com o outro, no caso, com os povos indígenas.

Segundo Costa (2003, p.305), os “artefatos e práticas da cultura contemporânea contribuem para moldar as paisagens escolares no mundo de hoje”. A autora nos chama a atenção para as construções de nossa identidade nesse mundo que vivenciamos e adverte-nos que “agora diferenciar-se é tão importante quanto identificar-se” (COSTA, 2003, p.307).

Nesse tópico, o objetivo é mostrar ao leitor como a cultura é produtora de identidades, e como as relações de poder estão permeadas por práticas de significação que produzem identidades e diferenças. Nesse sentido, afirma Backes (2005, p. 87):

A cultura apresenta sempre uma dimensão ativa e interessada, constituindo-se num processo marcadamente político. Via de regra, essa dimensão é escamoteada, mas isso, por si só, já faz parte do jogo das relações de poder que posicionam os indivíduos dentro de diferentes lugares, seja no interior do grupo ou fora dele.

As contribuições desses autores são importantes para pensar a minha pesquisa, pois compreender a cultura como um processo de significação, como um campo político, permite-me não só pensar as posições dos sujeitos participantes, como também refletir sobre a articulação que envolve a cultura e referido processo de significação, pois neles é que se estabelecem as tramas aparentemente naturais, que acabam por nomear e narrar os sujeitos.



#### 1.4 Novos olhares e novas questões em busca de um campo de saberes

Entendo que não é uma tarefa fácil reunir e ordenar o pensamento sobre os temas como identidade, diferença e igualdade, pois não há consenso nem entre os teóricos acerca do domínio específico dessas reflexões. Posiciono-me ancorada nas ideias contemporâneas de autores como Bhabha (2003), Hall (1997, 2003), entre outros que se encontram num campo teórico e numa área definida de estudos culturais.

Quando buscamos respostas às nossas perguntas, geralmente o fazemos com uma visão pretensiosa, carregada de poder, como nos argumenta Bhabha (2003). Não que o tenhamos, mas o exercemos, pois é constituído de relações que vão se estabelecendo aos poucos.

Início falando de poder, pois, nesta seção, procurarei apresentar noções e conceitos que nos possibilitam um “outro” olhar sobre os descendentes dos povos indígenas, assim como um “outro” olhar sobre nós, porém um olhar revisado.

Para falar de identidade, diferença e igualdade, conceitos centrais para compreender a problematização desta pesquisa, há de se falar de relações de poder que perpassam as relações estabelecidas na escola investigada. Para criar a possibilidade de inter-relações no cotidiano escolar e sermos capazes de dialogar e respeitar a diferença que os indígenas manifestam neste espaço, entendo que temos que buscar compreender conceitos que nos possibilitam deslocar este nosso “olhar” e desarmar nossas construções históricas.

Antes de refletir sobre as falas dos sujeitos pesquisados, entendo ser importante explicitar, mesmo que sucintamente, a minha compreensão de diversidade, identidade, diferença/ igualdade, conceitos estes que permitem entender os discursos circulantes e as relações vivenciadas pelos alunos descendentes dos povos indígenas na escola ou, talvez, possibilitar um “olhar meu” sobre o tema.

Ao olhar para uma pessoa, ou para um objeto, nós reproduzimos de forma “naturalizada”, não nos dando conta do jogo de representações e de poder que esse olhar carrega consigo.

Entendo ser relevante examinar como somos posicionados e como nos posicionamos na relação com o *outro*, nas nossas diferenças que ficam latentes, pois segundo Bonin (2007, p.93), “as identidades e as diferentes posições assumidas pelo sujeito no âmbito social podem

ser convergentes ou divergentes, conflituosas, sendo que nestes processos se instituem os pertencimentos que cada pessoa assume e é levada a assumir”. Reporto-me a Hall (2000, p.111- p.112), quando este afirma que utiliza:

o termo ‘identidade’ para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Hall (2000, p.27), ao analisar o conceito de identidade cultural, entende que “[...] o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Em outra discussão sobre o termo referido argumenta que “as identidades, são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 1995, apud HALL, 2000, p.112). Acrescenta Hall (2000, p.112) que “[...] elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso...”.

Candau (2002, p.9), ao afirmar que “articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores”, aponta, também, para a relevância de superarmos polaridades e antagonismos conceituais. O teórico Silva (2000, p.73) também contribui quando, discutindo identidade, nos informa que, “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”. Alerta-nos para as recomendadas posições liberais de respeito à diversidade e diferença.

Hall (2000, p.103), ao questionar: *Quem precisa da identidade?* igualmente critica a ideia de uma “identidade integral, originária e unificada” e afirma que esta é uma visão essencialista da identidade. Segundo o autor, a identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura” no intervalo entre a inversão e a emergência, uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga e que certas questões-chaves não podem ser sequer pensadas.

O mesmo autor (2000, p.108), reafirma:

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Descrever e buscar compreender os discursos de identidade, igualdade e diferença, presentes nos dizeres dos docentes da escola pesquisada e como as identidades/diferenças dos estudantes índios vão sendo construídas a partir desses dizeres faz com que este trabalho se torne tão sedutor.

Ao falar de identidades, Hall (2005, p.13) afirma que estas são uma “celebração móvel”, “[...] definida historicamente e não biologicamente”. Para o autor, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Completa: “ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Entendendo, assim, que cada uma delas poderia “nos identificar - ao menos temporariamente” (HALL, 2005, p.13).

Hall (1997, p.26) problematiza a construção de nossas identidades no interior da representação, argumentando que “[...] a identidade emerge, não tanto de um certo interior, de um ‘eu verdadeiro e único’, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo...”. E acrescenta: “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente”. Ou seja, “as identidades se posicionam por meio dos sistemas simbólicos dos discursos em que são representadas” (HALL, 1997, p.26).

A representação atua simbolicamente para “classificar o mundo e as nossas relações no seu interior” (HALL, apud, WOODWARD, 2000, p.8). Ou seja, a identidade atua por meio da significação, pelo significado que lhe é atribuído social e culturalmente. Silva (2000, p.90) argumenta que, “nesse contexto, a representação é concebida como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica”.

Ao falar sobre as representações, Backes (2005, p.105) afirma que essas “são centrais nos processos identitários”. Aproprio-me do conceito de representação, teorizado por Hall, para entender a trama que se instalou após a modernidade com os conceitos de igualdade e diferença. Na pesquisa utilizo esse conceito para compreender como os docentes concebem os povos indígenas e, conseqüentemente, como identificam seus alunos índios.

De acordo com Silva (2000, p.89), “a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de representação”, ou seja, é também pela representação que a diferença e a identidade se atrelam aos sistemas de poder. Para o autor, “quem tem o poder de representar

tem o poder de definir a identidade”. E acrescenta: “questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p.91).

Nesse sentido, Backes (2005, p.164-165) afirma que “a representação de uma identidade faz sentido no interior de um sistema de referência ou de classificação e adquire novos sentidos e significados à medida que muda esse sistema”. É importante pensar o conceito de representação, porque este permite não só perceber que as identidades são posicionamentos que envolvem conceitos de igualdade e diferença, como também são construídos culturalmente e permeados por relações de poder. No entanto, para alguns docentes da escola, esses conceitos são percebidos como algo “natural” e normal, como descreverei nos capítulos a seguir. Para descrever suas falas e compreender como eles constroem, posicionam e produzem as identidades, entendo ser importante apresentar ao leitor a interpretação que faço desses mesmos conceitos.

Para tal propósito, vou à busca do entendimento da diversidade cultural, tentando articular a trama e os discursos produzidos frente à diferença. Bhabha (2003) nos convida a perceber a distinção entre esses conceitos. Argumenta o autor:

Se a diversidade é uma categoria da ética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação, através do qual afirmações da cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (BHABHA, 2003, p. 63).

Para o mesmo autor (BHABHA, 2003), a diversidade é um legado de tradições colonialistas. Remetemo-nos as falas dos docentes, percebemos que muitos a admitem, embora a maioria acabe adotando um tratamento igualitário frente a tal diversidade. Para Moreira (2002, p.17), “essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogenização cultural”.

Refletindo com Bhabha, Bonin (2007, p. 45) afirma:

A retórica da diversidade aborda a cultura basicamente como objeto de conhecimento e narra a diferença como algo determinado por sua materialidade. Desse modo, a noção de diversidade conduz à unidade - “quem viu um índio, viu todos” - e ao reconhecimento de conteúdos pré-existentes que estariam na ‘essência’ de uma ou outra etnia, gênero, idade. A noção de diversidade permite marcar o lugar do outro como decorrência de algo natural e essencial. A diferença é narrada como desvio, como o incomum, o indesejável, em oposição ao normal, comum, desejável.

Ou seja, a diversidade, nessa lógica, é concebida como algo que recebemos ao nascer. Sendo assim, os diferentes já se encontrariam “naturalmente” moldados pela sua pré-existência, ou seja, os indígenas, ao nascer, já teriam um “modelo de índio” embutido e, assim, sua identidade naturalizada e essencializada neste “molde pronto de ser índio”. Portanto, os que fogem desse padrão cultural deixariam de ser índios.

Ao problematizar a política da diferença, Bhabha (2003) corrobora afirmando que devemos partir da noção de diferença cultural e não de diversidade. O teórico nos convida a pensar do mesmo modo nos processos de dominação cultural<sup>19</sup> que envolveram e envolvem os sujeitos. Para o mesmo autor, a diferença não pode ser pensada como incompletude, como negação.

Azibeiro (2003, p.93) ao refletir com Bhabha (1998), argumenta que as diferenças culturais traduzem “[...] construções histórico-culturais, que decorrem da relação de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, *ressignificando-as*”.

E segue Azibeiro (2003, p. 93), afirmando que “as diferenças culturais não são entendidas como dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas como construções culturais”. Cria-se, dessa forma, o espaço, o entre-lugar em que os preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados. Referindo-se novamente à Bhabha, Azibeiro (2003, p. 95) afirma que, para ele (Bhabha), o “contexto cultural híbrido não é o espaço da *síntese*, mas da *ambivalência*”.

Para Silva (2000), o conceito de diferença cultural passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade”, referindo-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais definidos em termos de divisões sociais, tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Ou seja, para os teóricos pós-estruturalistas, a diferença é um processo social estreitamente vinculado à significação.

Nesse sentido, ao problematizar o entendimento da diversidade de Bhabha (2003), entendo, como o autor, que devemos partir da noção de diferença cultural. No caso dos alunos índios, pelo viés da diversidade percebemos que ela contribui para naturalizar as relações

---

<sup>19</sup> [...] o conceito de dominação cultural se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor significados produzidos por um sujeito social e são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. (FLEURI, 2003, p. 23).

etnocêntricas, pois opera no sentido da identidade unificada, da mesmidade, que acaba por narrar as diferenças culturais como anormalidade e desigualdade.

Passo a entender as diferenças culturais não como algo que é um resultado “natural” dos sujeitos, mas, sim, como um processo social, mutável, posicional, que se constitui e é posicionado através dos discursos. “É na ação dos sujeitos situados como diferentes que se justificam e fortalecem certas representações que produzimos nestas relações assimétricas de poder” (BONIN, 2007, p.46).

Em minhas práticas cotidianas, exercendo a função de supervisora escolar e coordenadora pedagógica e observando a organização do cotidiano escolar, como calendário, tempo do docente para planejar, demanda de práticas pedagógicas e outros que o trabalho docente apresenta, entendo que os processos de revisão dos conceitos que fazemos na academia não chegam às escolas. No meu entender, os docentes não têm tempo para novas leituras, e o cotidiano escolar e as políticas institucionais não possibilitam momentos de revisão, reconceitualização e ressignificação que permitiriam repensar nosso fazer pedagógico e refletir a imbricação deste com as práticas culturais vigentes. Ou, ainda, revisar como os povos indígenas se constituíram como comunidades no tempo presente e não ter mais como referência a supremacia cultural européia – colonizadora - que não os diferencia.

No entender de Ferre (2001, p.196), “não obstante, a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós”. Ferre (2001, p.196) também nos chama a atenção para esse instrumento discursivo, argumentando que, refleti-lo, possibilitar-nos-ia repensar a educação hoje.

Para autora, ao narrarmos os “diferentes”, essa diferença nos incomoda. Esta como nos é apresentada, opera com a lógica binária, com polaridades, ou seja, como o normal/anormal. Ferre (2001) problematiza a diferença, articulando-a com a formação dos professores em educação especial. Porém as suas contribuições ajudam na reflexão que faço sobre a perturbação que a diferença dos alunos índios na escola investigada provoca e quanto nos incomoda quando compreendida pelo viés da normalidade. Neste sentido, teoriza Ferre (2001, p.198):

E mesmo que seja possível que cada um de nós - ou cada uma de nós ao menos- produzamos sempre com nossa presença alguma perturbação que altera a serenidade ou tranquilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens

perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa.

Seria a busca constante dessa normalidade que nos impossibilita de trabalhar de forma dialógica com os “diferentes” nas escolas, ou, é a preocupação em garantir a normalidade de nossos alunos indígenas que, mesmo reconhecendo a diversidade existente, nos leva a tratarmos “todos de forma igual”.

Silva (2000, p.81) argumenta que “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder”. Portanto, todos nós sofremos de algum modo os processos de *negociação* que Bhabha nos afirma. Para Bhabha (2003, p.20-21), “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide da tradição”.

Brandão (apud GUSMÃO, 2003, p. 87) contribui para a discussão sobre o diferente e a diferença ao afirmar que:

o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo *é o que sou* e nem todos *são como eu sou*. Mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa e o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

Ao discutir o outro como diferente, Gusmão (2003, p. 87) traz sua reflexão sobre alteridade. “A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou* e o *outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagem múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê”. E que esse processo não se dá de forma unidimensional, pois depende, igualmente, de outros fatores. Depende de como eu me constituo como sujeito, como membro de um determinado grupo, inserido em uma determinada sociedade, com determinada cultura. Enfim, trata-se de processos que decorrem de contextos culturais, de nossa posição frente ao igual e ao diferente e nossa percepção de mundo.

Entendo com Gusmão (2003, p.87) que se trata “de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente”. Então, para a autora, o que está em jogo é a diferença do outro e de sua identidade, fazendo com que se abdique daquilo que se é, “para

assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado” (GUSMÃO, p.88). Assim, o diferente acaba por se tornar igual, o mesmo (SKLIAR, 2003).

E, novamente Gusmão (2003) leva-nos a refletir que, estamos diante de uma trama: a diversidade social e cultural que nos desafia, cotidianamente, a rever nossas práticas culturais e pedagógicas, permitindo-nos pensar na dificuldade dos docentes pesquisados em lidar com a diferença e com a alteridade dos alunos índios na escola. Isso exige flexibilidade, reflexão e inquietação diante do cenário em que vivemos hoje, levando-nos a refletir “a diferença do outro, a semelhança do mesmo”. A autora propõe criarmos, num espaço comum, relações solidárias e democráticas, “[...] sem transformar o outro num igual sem face, mas admitir sua igualdade - de direitos, de cidadania ou o que mais seja, preservando-lhe a diferença” (GUSMÃO, 2003, p.103).

Segue a mesma autora afirmando que “a questão da identidade do eu, portanto, passa pelo mundo onde estou, ao qual pertencço e em que vivo, mas só é objeto de meu pensar como uma questão, um problema, quando me defronto com o outro diferente de mim e aí me pergunto: quem sou?” (GUSMÃO, 2003, p.89).

Para autora, a constituição de nossa alteridade e identidade perpassa por relações de poder e pelos contextos sociais, políticos e culturais que estamos vivendo. Nesse sentido, afirma que:

A identidade e alteridade revelam, portanto, que o outro não é inexistente e estrangeiro, distante de nós e daquilo que constitui nosso mundo. O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É esse encontro que nos desafia e exige nossa definição. O eu e outro, como nós, é parte de um contexto relacional marcado, antes de mais nada, por relações de hierarquia e poder (GUSMÃO, 2003, p.89).

É esse conjunto de teorizações que trago para a discussão dos conceitos de identidade, diferença/igualdade, para, a partir delas, deslocar meu olhar, despir-me de certezas e, como diz Costa (2002), *armar-me* de um outro “olhar”, para a cultura e para os processos pelos quais se produzem sentidos e práticas significativas, que buscam ressignificar as diferenças dos alunos indígenas na análise política e na prática pedagógica vigente.

A busca por compreensão da complexidade das relações culturais na escola nos faz rever as noções de igualdade e diferença como uma trama que precisa ser mais problematizada, pois, ora buscamos a igualdade que silencia e apaga as diferenças e que torna



o diferente num mesmo ou olhamos para diferença como possibilidade de (des) igualdade. Queremos ser iguais, porém queremos ser, também, diferentes.

## **CAPÍTULO 2 - IGUALDADE E DIFERENÇA, UMA TRAMA QUE PRODUZ IDENTIDADE**

*O sujeito destituído de toda alteridade se afunda  
Sobre si mesmo e mergulha no autismo.  
Jean Baudrillard*

### **2.1 Todos iguais, todos diferentes**

Na escrita desta dissertação, experimentei a difícil tarefa de organizar o meu pensar em torno de uma problematização anteriormente citada, e, nesse processo, percebi que, a cada palavra escrita e a cada pequeno texto, havia a necessidade de se aprofundar os conceitos de igualdade e diferença. Ao fazê-lo, tenho a intencionalidade de produzir e compor uma nova forma de “olhar” a realidade pesquisada.

Desta forma, neste capítulo busco operar e articular os conceitos de identidade e diferença, para problematizar o conceito de igualdade presente nas falas dos docentes investigados. E mesmo procurando ver a escola e suas práticas com lentes orientadas pela interculturalidade, meus pensamentos estiveram por muitas vezes envoltos nas tramas que a igualdade e a diferença provocam.

Mas, a partir do diálogo com o campo que estava investigando, embora recorrendo, às vezes, a autores não diretamente alinhados com esse campo, as questões foram surgindo e pude perceber e lidar melhor com as dificuldades que a maioria dos tidos como “normais” tem, como nos informa Skliar (2003), em conviver com os colocados como “os outros”, quando os colocamos como estranhos. Pude perceber, também, como os vínculos que temos com o passado nos levam a negar as diferenças que os indígenas nos apresentam.

A partir de leituras que fiz, acolhi e passei a pensar a escola como sendo um espaço múltiplo, plural, colorido, diverso. Sendo assim, a escola acaba por se tornar palco de diversas identidades (étnicas - raciais, de gênero, religiosas, de opção sexual, entre outras). Ou seja,

encontramos na escola sujeitos que habitam esse espaço, mesmo que temporariamente, com histórias diferentes, com culturas diferentes e oriundas de espaços diferentes. Estes alunos/sujeitos, personagens dessa história, ao entrar na escola vêm carregados de marcas sociais e culturais. As marcas são inegáveis e também perceptíveis nas falas dos docentes que investiguei, conforme explicito no texto abaixo. Nessa direção, busco apresentar meu estranhamento ao observar suas relações frente à alteridade dos alunos indígenas e o discurso quase hegemônico que ecoa na escola de que todos os alunos são iguais. Em se tratando do conceito de igualdade, cabe questionar, problematizar: igual em quê?

Tanto os docentes quanto os alunos encontram-se envolvidos em uma proposta hegemônica de escolarização e nela se processa e circulam discursos definidores de identidades nada inocentes. Cabe, então, com as contribuições de autores que discutem sobre cultura, alteridade e igualdade/diferença e se aproximam do campo teórico dos estudos culturais, olhar para as diferenças presente na escola e as práticas discursivas que nela circulam, buscando perceber até que ponto essas representações estão imbricadas em uma política social e cultural mais ampla.

Nas falas dos docentes que entrevistei, pude perceber um olhar unívoco, estabelecido, naturalizado, normalizado e, portanto, não discutido e que, no meu entender, destoa do contexto escolar, plural, vivo e ambivalente, com sujeitos reais e identidades próprias, mesmo que silenciadas e múltiplas. O maior estranhamento acontece frente à ambivalência nas falas dos docentes que, ao se referirem aos povos indígenas, habitantes do estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente de Campo Grande, MS, reconhecem que há grande quantidade de indígenas no estado. Entretanto, segundo eles, estes não habitam os espaços onde se localizam as escolas e não são alunos desta escola pública de ensino regular. Moram em aldeias próximas, mas não há índios na escola, afirmam eles. Não? Todos os alunos são iguais? Somos iguais? E com a afirmação dessa igualdade garantimos a alteridade de nossos alunos?

Cabe perguntar aos docentes desta pesquisa se somos mesmo iguais, se queremos esta igualdade, e/ou buscamos as nossas diferenças? De que igualdade eles estão falando ao estabelecer relações cotidianas na sala de aula com os alunos indígenas? Proponho, assim, nessa pesquisa, problematizar a possibilidade de adotar uma postura na qual a política da igualdade possa conviver, respeitosamente e dialogicamente, com a política da diferença. São perturbações produzidas pelo nosso entendimento do conceito de diferença. Mas entendo que, na busca de desconstruir a suposta “ordem” moderna, instauramos a dúvida, produzimos

diferentes indagações e, quem sabe, construímos novos horizontes. Nesta parte da pesquisa, considero importante dar visibilidade maior aos conceitos que vêm se produzindo e, mesmo que provisoriamente, tem inspirado meu “olhar”.

Ao falar do processo identitário e como estes são reproduzidos, Woodward (2000, p.39-40) corrobora dizendo que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”. E acrescenta: “o que ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* da representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Ou seja, para Woodward (2000, p.39-40), “a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença”. E a igualdade? Como os docentes organizam seu pensar frente aos conceitos explicitados?

Candau, (2008, p.46) argumenta que vivemos em “um clima político-ideológico e cultural” e que a questão fundamental “[...] é essa tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença”. E continua afirmando que “de maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade”.

Trago para esta discussão o conceito de igualdade tão relevante nas lutas pelos direitos humanos. Assim, recorro novamente à Candau (2008), quando argumenta que o centro de interesse mudou, e que estamos nos deslocando no sentido de pôr em evidência mais o tema da diferença do que o da igualdade. Houve, nesse sentido, um deslocamento, segundo a autora, mas isso não quer dizer que a igualdade seja negada ou posta de lado.

Essa é a questão que norteia a construção do meu discurso - igualdade e/ou diferença, a partir do “olhar” da cultura e das relações de poder que posicionam, aqui, no caso, as crianças indígenas na escola. É na busca por problematizar e articular a política da igualdade e da diferença que considero importante refletirmos se a afirmação de um conceito exige a negação do outro. Ou se na busca pela igualdade de direitos dos cidadãos temos que negar ou ser indiferentes às suas diferenças. No bojo dessas reflexões, entra o debate do que se entende por cultura e diferença e como esta última é pensada e, ainda, como a identidade e a alteridade dependem das relações em jogo, num processo de poder e dominação. E é aqui que as diferenças ganham um sentido que, na maioria dos discursos, é remetido à desigualdade e usando da polissemia do termo, a diferença, nos dizeres dos entrevistados, torna-se igual à desigualdade.

Seria possível no cotidiano escolar e em nossas relações sociais, culturais e pedagógicas manter essa tensão em constante ebulição e articular um diálogo respeitoso no

qual pudéssemos não buscar a superação das polaridades argumentadas pelos docentes e descritas por mim, mas estabelecer uma aproximação nesse jogo de identidades que incorporamos, de acordo com as situações dadas e/ou construídas por nós? O desafio no estabelecimento das relações frente à identidade dos alunos indígenas está na busca de compreender a cultura desse estudante/sujeito, desprendendo-se da falsa noção de igualdade que o discurso da modernidade nos trouxe.

## **2.2 Igualdade, uma construção discursiva da modernidade como direito**

A igualdade, como uma construção de valor filosófico e ideológico, esteve no debate político da modernidade e segue ecoando hoje em nossos discursos. É um tema especialmente polêmico no momento atual e que suscita debates e tensões. Mas buscar abordar a questão da igualdade, reconhecendo-a como direito básico de todos e ainda articulando-a com a diferença, não é uma tarefa fácil. Tenho a pretensão, ainda, de apresentar alguns aspectos da construção histórica desse conceito, destacando a polissemia dos termos. Percebo que não basta só a mudança no discurso, mas também a necessidade de se rever esse conceito para além das teorias que o sustentam.

Começo por problematizar a afirmação dos docentes na escola investigada de que *todos somos iguais*. Somos? Santos (2006) problematiza se de fato atingimos tal imperativo. Bobbio (1997, p. 23) afirma que:

Uma das máximas muito proclamadas no pensamento político ocidental é a de que ‘todos os homens são ou nascem iguais’, mas o que atribui uma conotação positiva a essa enunciação não é a igualdade, ‘mas a extensão da igualdade a todo’.

A tentativa de entender como esse conceito se constituiu como uma luta da modernidade por direitos humanos aproxima-me dos estudos realizados por Candau (2008). A pesquisadora nos convida a olhar para o cotidiano escolar pelo viés da cultura, para que possamos perceber as questões silenciadas e naturalizadas na sala de aula, assim como procurar articular a igualdade e a diferença. Argumenta que:

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerado universal. Assim, a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais ficou minimizada ou silenciada (CANDAUI, 2000 apud CANDAUI, 2006, p.25).

Aproximo-me, também, de autores como Candau (2008) e Pierrucci (1999), quando entendem que na modernidade se construiu uma luta política e cultural por direitos humanos, mas, por outro lado, se construiu também o discurso da igualdade. Procuo descrever como histórico e culturalmente, os filósofos, pesquisadores e atores sociais passaram a entender o termo igualdade e o deslocamento que o conceito passou.

Como afirma Candau (2008, p.46):

A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença.

Precisamos nos questionar se queremos ser iguais, que igualdade queremos ou a que conceito de igualdade recorremos.

Frente à diferença percebida, os docentes afirmam que “somos iguais”, preferindo orientar-se, apenas, pela primeira afirmação, a da igualdade. Vão, nesse sentido, de acordo com Pierucci (1999, p. 46), quando afirma que “houve um tempo” em que “a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva”. No entanto, segundo Pierucci (1999), houve um deslocamento a partir dos anos 70, quando, tensionados pelos movimentos sociais, acabamos em uma atmosfera cultural permeada por uma ideologia “na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, humanos, somos diferentes de fato,...”. E continua afirmando: “mas somos também diferentes de direito”, referindo-se ao chamado “direito à diferença, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente” (PIERUCCI, 1999, p.7).

Ainda segundo Pierucci (1999, p.7):

The right to be different! é como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Pierucci (1999) nos informa sobre os aspectos conservadores das reivindicações baseadas na diferença. Mesmo sob bandeiras de esquerda, o autor nos alerta para estar sempre atentos às ciladas da igualdade. Portanto, precisamos estar atentos ao universalismo igualitário, como também à igualdade universal proposta por Hannah Arendt.

Frente à trama das ciladas da igualdade e, revisitando Arendt, Pierucci (1999, p.21) vai dizer que “o homem universal é resultado histórico de um desnudamento: ele surge historicamente quando despojado do valor de suas diferenças culturais. Quando desvalorizado em sua diferença”.

O autor segue afirmando que esses princípios podem fazer ressurgir anseios exatamente opostos aos propostos, ou seja, podem levar a mais desigualdades e naturalizações da diferença, do que, necessariamente, ao respeito, à tolerância e ao reconhecimento.

Hoje, a igualdade se constitui num dos valores fundamentais no debate político ocidental, ecoando em “todos” a grande metanarrativa, constituída na modernidade, segundo a qual *todos os homens são ou nascem iguais e ou somos todos iguais*. Não podemos negar que essa afirmação traz uma conotação positiva, visto que estendeu determinados direitos a todos. Estendeu? Os indígenas, os negros e as mulheres foram inclusos nesse “todos”?

Essa falsa simetria de direitos acaba encobrendo a assimetria que existe em nossa sociedade. Esta busca da inclusão das diferenças resultou, no meu entender, na redução do outro ao mesmo, como Skliar (2003) nos aponta. Entretanto, ao discursar sobre a igualdade, esta falsa simetria faz emergir em nossos discursos a ambivalência teorizada por Bhabha (2003).

Em interessante artigo, intitulado *Da igualdade na Antiguidade clássica à igualdade e as ações afirmativas no Estado Democrático de Direito*<sup>20</sup>, Rodrigues (2005), afirma que tanto em Roma quanto na Grécia, “base do pensamento jurídico, político e filosófico do Ocidente”, a questão da igualdade sempre se constituiu no foco principal das preocupações do pensamento humano. Afirma o mesmo autor que, efetivamente, sob o ponto de vista moderno, não havia igualdade entre os homens. Em Atenas estavam excluídos da vida política os escravos, estrangeiros e as mulheres.

Segundo o autor (2005), para Aristóteles havia duas formas de igualdade: a igualdade geométrica e a igualdade aritmética, às quais corresponderiam, também, duas modalidades de justiça: a justiça distributiva e a corretiva, consistindo a primeira em “dar a cada um segundo

---

<sup>20</sup> Ver <http://jus.uol.com.br/doutrina/texto>, acessado em 8 de julho de 2009.

o seu valor, o seu mérito” (“critérios de proporcionalidade”), remetendo para a ideia de hierarquia - a igualdade geométrica - justificando um tratamento diferenciado aos membros da sociedade grega (escravos, estrangeiros e mulheres), segundo o seu valor, e, a segunda - a justiça corretiva - o “meio-termo entre perda e ganho” (ARISTÓTELES, apud RODRIGUES 2005, p.1 ), um fator intermediário, equânime - a “igualdade aritmética”, menos importante na Grécia antiga e que afirmava a “igualdade entre os diferentes”. Conclui o autor que esta última forma, a igualdade aritmética, será a “preponderante e a determinante para com os ideais de igualdade”, da Idade Moderna e que marcam as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII.

O fim da Idade Média e o surgimento da Idade Moderna, no bojo da Reforma religiosa, do surgimento dos Estados Nacionais, da expansão comercial, da conquista da América e da crescente redução do poder da Igreja, foi marcada, também, pela emergência dos valores individuais, e, junto, um novo conceito de igualdade e liberdade foi se afirmando. Essas declarações modernas centravam-se no indivíduo, garantindo a ele o direito natural de liberdade e igualdade. Esta se limitava a direitos civis, garantindo “aos homens” o direito de serem sujeitos dotados de razão e livres para atuarem na sociedade.

A igualdade formal e civil reconhecia “os homens” como pertencentes ao gênero humano e tinha um caráter universalista, de concepção liberal, sustentada na meritocracia. Igualou “os homens” e garantiu, por seu mérito pessoal, a acessibilidade a recursos e à repartição de bens. Assim, “cada homem conta por si mesmo e não enquanto membro deste ou aquele grupo particular” (BOBBIO, 1997, p.117). Mas esse caráter universalista não atingiu o universo dos índios, mulheres e negros, que eram considerados supostamente incapazes e, portanto, não tinham o direito de compartilhar da natureza humana.

Finalmente vem da Revolução Francesa, apoiada nas palavras de igualdade e fraternidade, a ideia de igualdade atual - uma igualdade formal, isto é, perante a lei todos são iguais, embora, socialmente, muito desiguais.

Segundo Cunha<sup>21</sup>, o “direito à igualdade”, inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, foi a forma de reação aos horrores do racismo nazista. E conclui que esse “direito à igualdade obnubilou outro direito fundamental, o direito à diferença”<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Folha de São Paulo, 12 de julho de 2009, (CADERNO MAIS, p. 9).

<sup>22</sup> Segundo a autora, Sartre já afirmava que a “forma de racismo liberal era aceitar a igualdade dos homens desde que despidos de qualquer especificidade cultural” (idem Folha de São Paulo, 12 de julho de 2009).



Bobbio (1997, p 11, 12) afirma que:

Nesse sentido, ‘dizer que dois entes são iguais sem nenhuma outra determinação nada significa na linguagem política; é preciso que se especifique com que entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem? e b) igualdade em quê?’

É nessa busca pelo direito natural, consagrado nas declarações modernas, que buscava limitar o poder do Estado e garantir os direitos individuais de cada cidadão, que o discurso da igualdade se insere e ecoa até hoje. Mas, no meu entender, a modernidade deu conta do direito do indivíduo como sujeito, membro de um e ou outro coletivo, porém esqueceu-se que permaneceram historicamente excluídos os índios, as mulheres, homens, enfim, todos os povos colonizados que, de uma maneira ou outra, foram julgados e rotulados como incapazes. Somos todos iguais somente no âmbito do direito formal, universal, mas não é isso que se verifica no cotidiano.

Nos séculos XIX e XX, alterou-se a relação estabelecida entre indivíduo e Estado. Muda-se, então, a universalidade consagrada nas declarações liberais. Neste sentido, afirma Bobbio (1992, p.71) que:

[a] universalidade (ou indistinção ou não-discriminação) na atribuição e no eventual gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais, e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente (...). Isso quer dizer que, na afirmação e no reconhecimento dos direitos políticos, não se podem deixar de levar em conta determinadas diferenças, que justificam um tratamento não igual. Do mesmo modo, e com maior evidência, isso ocorre no campo dos direitos sociais.

Apesar das lutas dos movimentos sociais, com críticas aos direitos civis e políticos garantidos na modernidade, e a ampliação desses direitos em sua dimensão social, ainda neste século tais questões continuam em aberto. Continuamos em um estado de confusão com a polissemia dos termos igualdade e diferença. Entendo que continuamos, ainda, afirmando um e /ou negando o outro. Não podemos rasurar a diferença cultural presente em nosso cotidiano com um discurso superficial de igualdade. Precisamos problematizar a construção histórica desse discurso para entendermos o que são direitos humanos universais. Que universo esse discurso atinge?

Considero relevante para este trabalho fazer essa breve discussão do conceito de igualdade, advindo do direito universal e suas metanarrativas sobre o tema uma vez que ele

continua presente na escola investigada. Frente à alteridade dos alunos indígenas, esse discurso acaba colaborando para produzir e reproduzir práticas pedagógicas e culturais homogenizadoras, bem como produzir identidades e governar os sujeitos sociais, políticos e culturais, no caso, os estudantes indígenas. A universalização dos direitos tidos como universais oriundos da modernidade, teve e continua tendo enorme influência na constituição do povo brasileiro e ecoa, ainda, em nosso cotidiano escolar, sendo que a homogeneização em torno desse padrão de igualdade acabou por desprezar e ocultar as diferenças.

Embora as tensões entre culturas diferentes tivessem sempre existido, é possível afirmar que há, nas últimas décadas, uma intensificação da luta pelo reconhecimento das diferenças. Os movimentos reivindicatórios perceberam que seria necessário ir além do respeito ao direito individual e universal, passando a buscar e exigir o respeito à cultura dos diferentes grupos humanos. Passaram a buscar o direito coletivo e a ver o homem como membro de um grupo sócio - político - cultural, sem anulação das suas diferenças.

O universalismo igualitarista é um conceito abstrato, como nos apontam alguns autores (BOBBIO, 1997, PIERUCCI, 1999, entre outros) em suas reflexões contemporâneas, alertando-nos para não esquecermos que estamos lidando com sujeitos concretos. Talvez seja esta a reflexão que devemos fazer, para encontrarmos um modo diferente de conviver com as diferenças. Para tal deslocamento, contribuíram, certamente, os movimentos reivindicatórios de povos colonizados, que passaram a lutar por uma revisão de seu lugar e em defesa de sua autodeterminação.

Ao analisar a escola pelo viés crítico e cultural, ao buscar articular sua construção com os conceitos abordados, deparamo-nos com um modelo educacional construído, tendo como o princípio a homogeneização, cujos parâmetros não reconhecem o direito à diferença como um conteúdo pedagógico e social. A escola construída na modernidade se sustentou nos pilares modernos e se serviu da mesma forma, de um sistema de classificação e hierarquização, acabando por “neutralizar” os elementos da cultura que permeiam seus fazeres. A escola não se constituiu e nem se educou para acolher a diferença, entretanto a diferença resistiu, e se ressignificou.

Ela foi construída sobre esses pilares e se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação de um modelo de uniformização, homogeneização, padronização discursiva e em regulação dos sujeitos/alunos.

### 2.3 Alteridade nas tramas da igualdade

Neste tópico inicio com a discussão, proposta por Candau (2003 et al.), sobre a escola como um espaço de manifestação de preconceitos e discriminações de diferentes tipos , visto que está carregada por representações padronizadas da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” - uma espécie de marca monocultural construída e instalada no imaginário social, como também reproduzida nas falas dos docentes desse universo investigado.

Entendo que esse olhar me permitirá problematizar os discursos que permeiam as relações estabelecidas na unidade escolar, frente aos alunos indígenas, de que *somos todos iguais*. Esse tipo de discurso tem contribuído para a introjeção de valores, supostamente “universais”, hegemônicos e colonialistas, no imaginário dos alunos. E, como disse, entendo serem eles definidores de identidades.

Sem querer rejeitar o conceito de igualdade, busco aqui problematizar, sob o viés da cultura, os saberes e dizeres dos docentes investigados, assim como suas relações com os estudantes indígenas frente a esta complexa trama que envolve esses conceitos e me perturba: onde e como fica a alteridade desses alunos?

Para dialogar com os conceitos de igualdade/diferença e me posicionar diante dessa problemática, a primeira coisa que fiz foi multiplicar a leitura e ouvir outras vozes além dos grandes autores. Assim, mesmo que sucintamente, fui pesquisando as falas desses docentes e pude compreender melhor a temática proposta e descrita no terceiro capítulo.

As falas dos docentes (caráter exploratório) contribuíram para a articulação dos discursos construídos nas entrevistas individuais realizadas para organizar este meu projeto de pesquisa. Neste texto procuro descrever embora resumidamente, o modo como eles fazem a leitura dos conceitos de igualdade e diferença.

Aos poucos pude perceber que as práticas pedagógicas e o currículo praticado na escola vêm se deslocando, sendo que há uma sensibilidade maior sobretudo para a diferença. Pude analisar suas dimensões na vida dos alunos. É perceptível que a diversidade cultural já ocupa um “lugar” nas práticas pedagógicas da unidade investigada. Entretanto, esta sensibilidade ainda se traduz apenas em ações pedagógicas esporádicas e, muitas vezes, folclorizadas.

Já a diferença na escola, embora reconhecida, não permeia cotidianamente seus fazeres e dizeres. Entendo que ela fica só no reconhecimento, pois, percebo em suas falas uma tensão e entendo que esta também é ambivalente e que pouco contribui para a alteridade dos alunos índios. Ou seja, sua cultura, sua identidade, no cotidiano escolar, ficam apagadas e silenciadas pelo espelhismo da normalidade.

Como destacado em outros momentos, com as leituras de Bhabha (2003), inferir que precisamos não só contemplar a diversidade, mas, sim, colocá-la *sob suspeita*. Essa perspectiva de olhar se aproxima do que Bhabha (2003) indica como o conceito de *diversidade*. Para Bhabha (2003, p.63), “a diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto do conhecimento empírico”, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados, essencializados. Já a *diferença cultural* se constitui em “um processo de significação através do qual, afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2003, p. 63).

Para Bhabha (2003), a diferença cultural ocorre no processo de significação, através das relações de poder que permeiam a cultura e que legitimam e posicionam, discriminando e diferenciando. O autor também interroga a diversidade cultural e nos afirma que ( 2003, p.63):

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Nossa atenção volta-se para essa nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão dos discursos e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais no cotidiano investigado. E, no meu entender, os discursos na escola estão em descompasso com os novos tempos. Mesmo considerando a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar, entendo que precisamos repensar o conceito de diferença cultural, construído e introjetado em muitos de nós. E os docentes não podem desconsiderar o contexto social amplo e as relações de poder, os processos de colonização e dominação que marcam as identidades dos indígenas, sujeitos/alunos desta pesquisa.

Ao tecer minhas reflexões, não estou culpabilizando os docentes. Minha intenção não é esta, pois, quando decidi compor os caminhos e argumentos de minha pesquisa, decidi que não buscava afirmar ou contestar as falas, ou as relações e práticas estabelecidas no cotidiano escolar, mas pensar e repensar como elas foram construídos e como se constrói e reconstrói, cotidianamente, a alteridade dos alunos indígenas, além de dar visibilidade às suas diferenças, ou seja, buscar reivindicar seus direitos específicos.

Retomo, no terceiro capítulo, os dizeres dos docentes pesquisados, descrevendo como lidam em suas práticas com os alunos índios. Na escrita deste capítulo, ficam registradas suas primeiras falas e suas experiências escolares. Essas falas foram destacadas na pesquisa de caráter exploratório, citada na introdução, colhidas com a aplicação de um questionário, mas não se caracterizam como foco dessa pesquisa. Retomar estas impressões aqui parece-me pertinente por permitir dialogar com a teoria proposta no início. Os docentes, cujas falas estão aqui registradas, foram nomeados pelas letras F, G, H, I, J, atribuídas de forma aleatória.

Examinando as falas dos docentes recolhidos nos questionários, entendo que é interessante para a pesquisa registrar que estes, mesmo exaltando os indígenas presentes na sala de aula e reconhecendo sua cultura como diferente, buscam ignorar as diferenças, ao que parece, por medo de não saber lidar com elas. Entendem ter dificuldades de trabalhar com as diferenças e não as problematizam. Outro argumento a que recorrem para justificar essa postura é que todos são alunos e devem ser tratados como tais. Na sua maioria não dão conta de estreitar relações com eles sob o argumento de não terem tempo para isso, pois devem dedicar-se, integralmente, a aplicar o conteúdo da ementa curricular: “[...] sabe, temos um conteúdo a cumprir para aplicar as provas...não podemos atrasar com outras conversas”, nos diz o docente G (docente com menos de 10 anos na docência, 2009).

Para a maioria deles, ao falar de seus alunos, da pluralidade cultural existente na sala de aula, recorrem à metanarrativa construída na modernidade, ou seja, remetem à igualdade e declaram que “a escola ensina o que sempre ensinou, da forma como sempre ensinou” e “dou aula a todos de forma igual”. Esta afirmação é explicitada em suas argumentações.

O docente G (docente com menos de 10 anos na profissão, 2009), embora perceba as diferenças dos seus alunos, prefere ignorá-las, afirmando: “Penso, tipo assim, se não sei lidar, prefiro não mexer, não comentar. Tento tratar igual”. A ambivalência que marca as percepções dos docentes frente à questão das diferenças aparece também na fala da docente H (docente com mais de 10 anos na docência, 2009), quando afirma tratar todos iguais: “Procuro ser imparcial”, e continua, “se eu tratar diferente serei parcial”.

Outra docente I (com menos de 10 anos no exercício da docência, 2009) me diz que procura trabalhar de igual forma: “Trato de igual por igual” e argumenta que “os alunos não reclamam, não. Percebo que eles são diferentes. Tenho homossexual. Para mim, meus alunos são todos iguais, não são diferentes”. Já a docente L (com mais de 10 anos na docência, 2009) diz que “trata tudo e todos no geral”.

Transcrevo abaixo um trecho de uma fala de um docente ao lhe perguntar se existem alguns alunos indígenas. Então a docente G (com menos de 10 anos na profissão, 2009) elaborou a seguinte argumentação: “Não, você pode observar; meus alunos são todos iguais. Eu os trato muito bem como alunos. Mas você vê algum índio: tem alguém que é índio? Eu não vejo ninguém vestido de índio!”. Na manifestação da docente é perceptível que ela vê os povos indígenas como portadores de uma cultura estática. Este dizer aponta para uma “representação” estereotipada de “um outro”, pois em sua fala esse sujeito acaba sendo colocado e estereotipado como um selvagem.

Os docentes desse espaço, em sua maioria, universalizam os povos indígenas com associações do tipo: usam roupas estranhas, arcos e flechas, pintam o rosto e moram na mata. A imagem retratada é de um índio, como se este tivesse uma identidade fixa. É possível dizer que eles têm um estereótipo construído sobre os povos indígenas, uma identidade fixa. Segundo Bhabha (2003), esse é um discurso colonialista, uma construção ideológica, que intencionalmente fixou na memória do colonizado um tipo de identidade que acaba por colocar discursivamente e historicamente conceitos e estereótipos a serviço do colonizador. Assim encontrei nas afirmações de Bhabha (2003, p.105) a definição de fixidez para refletir as falas dos docentes:

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” da construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/ histórica/ racial no discurso do colonialismo, é o modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar” já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido ... como se a duplicidade essencial do asiático ou bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provadas jamais no discurso. É esse processo de *ambivalência*, central para o estereótipo...

Ou seja, os docentes podem estar vendo seus alunos a partir de um “modelo pronto de ser índio”, construído culturalmente pelo colonizador, como nos alerta o autor. Podem, ainda, estar recorrendo à construção filosófica do discurso moderno: a igualdade como princípio.

Outras chaves de leitura das falas dos professores são apontadas por Duschatzky e Skliar (2001, p.119-138). Estes argumentam que o outro pode ser visto em três versões discursivas: “o outro como fonte de todo mal”, ou, então, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” ou, ainda, “o outro como alguém a tolerar”. São algumas chaves de leitura possíveis, que permitem problematizar algumas questões que demandam pesquisas e respostas, ou, ainda, múltiplas inquietudes e problematizações.

Aos olhos da maioria dos docentes investigados (caráter exploratório) não há diferença entre seus alunos, pelo menos não no discurso. Não há diferenças na escola e, mesmo quando indagados especificamente sobre as diferenças étnicas de seus alunos, os entrevistados produzem um discurso que ecoa em todo o ambiente de que *todos os alunos são iguais*. Entendo com Gusmão (2003) e Candau (2008) que os docentes recorrem à igualdade ideal, da qual tratamos há pouco, mesmo percebendo que essa igualdade, como argumentam as autoras, não seja concreta.

Os discentes que constituem a unidade investigada não são pertencentes a um só universo. Os alunos índios são sujeitos reais, que têm múltiplas origens, pertencentes a diversas culturas e histórias de vida. Como então podem ser considerados iguais?

Para rever este discurso, destaco as observações e reflexões construídas por Gusmão (2003) e Dayrell (1996). Estes autores entendem que, ao verem esses sujeitos como alunos e sendo descritos discursivamente como tais, são “enquadrados” numa categoria abstrata, desconsiderando a identidade dos sujeitos/alunos. Entendo que o mesmo ocorre com a denominação de índio. Nesse sentido, corrobora Bonin (2008, p.122) afirmando que “embora bastante desconstruída no espaço acadêmico, a narrativa genérica de ‘índios nus, vivendo na floresta, habitando ocas, adorando o sol e a lua’ marca ainda muitos discursos cotidianos, midiáticos, didáticos, literários, publicitários”. Ou seja, os indígenas, os alunos índios, continuam sendo estereotipados através de uma estratégia discursiva reproduzida e pouco refletida nesta escola.

Dayrell (1996) nos convida a pensar os alunos como sujeitos sócio culturais. Tal reflexão me parece produtiva para a construção desta pesquisa. Destaco as observações feitas pelo mesmo autor que, ao analisar a escola como espaço sócio cultural, o faz buscando compreendê-la pela ótica da cultura. Esta ótica, segundo ele, cria a possibilidade de “ver” os sujeitos que atuam na escola como sujeitos culturais, históricos e sociais, atores de sua própria história e não sujeitos abstratos, como descritos nas falas dos docentes.

Confesso que vários questionamentos sobre igualdade e o direito à alteridade dos alunos mobilizam minhas reflexões neste momento. Dentre eles, o de Dayrell (1996), segundo o qual, para grande parte dos docentes, os jovens presentes no cotidiano escolar são alunos, uma categoria que acaba por desconectar a relação existente entre seu conhecimento escolar e sua vida cultural e social. O autor afirma:

E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. (DAYRELL 1996, p.139).

Entendo que essa reflexão de Dayrell (1996) nos conduz a novas questões para o velho problema que temos ao nos relacionar com aquele sujeito que é colocado como diferente. Então, como deslocar nosso olhar e sua centralidade para poder “ver” e buscar compreender a alteridade dos alunos indígenas, entendendo aqui alteridade, como já afirmado, como “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro” (SILVA, 2000, p. 16).

O que fazer? Como lidar com as diferenças culturais e étnicas presentes em nosso cotidiano escolar? E, parafraseando Gusmão (2003), o que está em jogo é a alteridade, no caso, dos alunos índios, muito mais que as suas diferenças.

Foi nesse intuito de problematizar as narrativas a cerca da alteridade que busquei me aproximar dos estudos da “política das identidades”, que forjam, nomeiam e posicionam lugares do eu e do outro. Dentre os mecanismos de representação, escolhi os discursos como narrativas que produzem e instituem identidades. Entendo que nossas identidades são definidas pela diferença, e que ambas são resultado de uma construção simbólica e discursiva de relações sociais e culturais. Elas são tramadas e impostas na forma relacional. O discurso se torna assim um instrumento que narra, institui e traduz o que sou, como também produz a alteridade do outro. Como bem afirma Duschatzky, Skliar (2001, p. 122):

As formas de narrar a alteridade são, ao fim e ao cabo, formas de tradução e de representação que diluem os conflitos e que delimitam os espaços por onde transitar com relativa calma. Mas se a cultura é, de acordo com Bhabha (1994, op.cit.), um território de diferenças que precisa de permanentes



traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos.

Trago para esta discussão as palavras de Duschatzky, Skliar, (2001), porque me permitem repensar e problematizar sobre a alteridade, além das estratégias discursivas da modernidade, pois, ao questioná-la, parece-me produtivo, igualmente, interrogarmos acerca de suas construções discursivas e de suas representações, para se poder problematizar as falas dos docentes desta pesquisa.

Ao discutir as versões discursivas a respeito da alteridade, apresentamos “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar” de Skliar (2003), como citei anteriormente. Entendo ser importante pensar com estes autores, pois nos ajudam a refletir quem são os sujeitos desta pesquisa e, ao buscar apresentar minhas impressões, percebo que essa maneira de ver os alunos inquieta e desestabiliza nossa suposta normalidade, propositalmente construída para acalmar, estabilizar, regular a alteridade. Revestem de um “travestismo discursivo”, como nos apontam Duschatzky, Skliar, (2001):

A Modernidade construiu, neste sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas a demonização do outro: sua transformação em sujeito *ausente*, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras - isto é, a *ética* perversa da relação inclusão/exclusão -; sua oposição a totalidades de normalidade através de uma lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis etc. (DUSCHATZKY, SKLIAR, 2001, p.121).

Duschatzky, Skliar (2001, p.122), ao problematizar a “tradução e a representação da alteridade”, argumentam que “o problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros”. Com esses autores entendo ser possível refletir sobre a lógica binária a que recorreremos para construir a alteridade do outro. Argumentam que “uma questão significativa do discurso colonial é sua relação com o conceito de fixação na construção e invenção da alteridade” (DUSCHATZKY, SKLIAR

(2001, p.123). Ou seja, recorremos ao estereótipo para a identificação do outro e, quando percebemos sua diferença, negamos sua alteridade. Para Duschatzky, Skliar (2001, p. 124):

A alteridade, para poder fazer parte da diversidade cultural, bem entendida e aceitável, deve despir-se, des-radicalizar, des-sexualizar-se, despir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como as demais. A estratégia segundo a qual a alteridade é utilizada para definir melhor o próprio território proíbe formas híbridas de identidade, desautoriza a troca, nega a usurpação do lugar que corresponde à normalidade.

Considero que, para este momento, é importante revisitar o pensar de Duschatzky, Skliar (2001p. 119 - 137), sobre as formas discursivas da alteridade. Os autores apresentam-nos três formas discursivas de narrá-la, sendo “o outro como fonte de todo mal”, ou seja, o outro, o sujeito cuja diferença altera a norma, está centrada na visão européia, buscando estratégias para dissolver o outro, descaracterizando suas diferenças, tornando-o “ilegítimo”. Já “o outro, como sujeito pleno de um grupo cultural” o mistifica, como se, segundo os autores, fosse possível uma “consistência cultural”. E continuam os mesmos autores “o problema surge quando as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente construídas”, impossibilitando emergir as diferenças do outro. Na terceira narrativa, os autores teorizam como “o outro como alguém a tolerar” (DUSCHATZKY, SKLIAR, 2001, p.134).

E ao problematizar a política da tolerância, os autores argumentam, ancorados no pensamento de Walzer<sup>23</sup> que a modernidade produziu duas formas de tolerância: “a assimilação individual e o reconhecimento do grupo” (1998, apud DUSCHATZKY, SKLIAR, 2001, p. 134). Mesmo que tal deslocamento tenha sido importante na conquista de direitos humanos, os autores nos alertam que, “não obstante, recordemos que o princípio do reconhecimento se sustentou na homogeneidade, na igualação e não na diferença. Ser cidadão no caráter de indivíduo igual e não no caráter de sujeito diferente” (DUSCHATZKY, SKLIAR (2001, p.134).

Considerando as argumentações acima e refletindo sobre a temática que envolve a minha pesquisa, há de se perguntar se educamos na diferença ou se educamos na igualdade. Com esse novo tempo, avizinha-se uma educação na diferença, permitindo-nos inferir que ainda não conseguimos dar conta da alteridade do outro. Ou então precisaríamos pensar e

---

<sup>23</sup> Para uma análise sobre a fabricação e utilização da categoria tolerância pode ser consultado o livro de Michael Walzer, (1998).

acreditar, como argumenta Ferre (2001, p. 214), “na existência desse novo sujeito humano, complexo, que não é um, mas dois”.

#### **2.4 Ciladas da igualdade: a mesmidade**

Na escola, os docentes entrevistados, ao se depararem com a diferença dos alunos indígenas, recorrem ao discurso naturalizado, cristalizado da igualdade, mas, ao tratar os diferentes como “iguais”, entendo que não respeitam sua identidade, sua singularidade, acabando por colocá-los como os mesmos, como nos aponta Skliar (2003). Portanto, o outro é apagado, impensado, assimilado, acabando por se tornar o igual, o mesmo. “A mesmidade proíbe a diferença”, afirma Skliar (2003, p.39). Pois, o tratar “igualmente” a todos, “dando” as mesmas oportunidades, indica não reconhecer a diferença. E, quando as ressaltam, excluem-nas recorrendo ao domínio da desigualdade. Ao mesmo tempo, ao segregar e discriminar, ocultando a diferença sob conceitos neutros, intensos preconceitos acabam sendo reafirmados. Dessa forma, as relações dos docentes com os alunos índios terminam por traduzir as construções históricas, culturais, sociais e colonialistas, solidificando as pretensões monoculturais.

A leitura de Bauman (2003) sobre a modernidade me fez refletir sobre o processo de exclusão e inclusão que nos é intencionalmente posto para ordenar o mundo. Argumenta Bauman que são acionadas estratégias para tornar o mundo ordeiro.

Gusmão (2003, p.88) nos informa:

O que está em jogo é a diferença do outro e de sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso é branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e, como tal, superior.

Assim, o diferente tem que se tornar igual. Skliar (2003, p.35), ao buscar inverter epistemologicamente o problema da anormalidade, problematizando o normal, argumenta que, “em outras palavras: o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal”. E ao problematizar a diferença com os docentes desta unidade, encontramos o pensar de Skliar (2003).

A docente C (docente com mais de 10 anos na profissão, 2009) afirma “não acho que meus alunos tenham problemas, não os trato diferente, eles são alunos, todos são iguais,

alunos”. Mas, ao problematizar a diferença, a docente acrescenta, “você não acha que se eu mostrá-la estarei excluindo-o”. E continua afirmando, “para mim, eles são como eu”.

Nesse sentido, é interessante a idéia de Oliveira (2002) acerca das nossas diferenças culturais, ao refletir sobre a questão da cidadania e do multiculturalismo na América Latina; a autora traz uma intrigante reflexão. Oliveira (2002, p.50) nos afirma:

Quando pensamos a questão das diferenças individuais, encontramos privilegiadamente Foucault e seus escritos sobre disciplinamento dos corpos e mentes e sobre a estigmatização de “loucos” e “criminosos” produzidos por esse mesmo tipo de pensamento. Modelos ideais de homem, de mulher, de cidadão e de trabalhador são difundidos e legitimados, sustentando uma noção de igualdade, que busca a aniquilação da diferença e mesmo do diferente, ao mesmo tempo em que produzem a essencialização da diferença que cria a impossibilidade da igualdade.

A suposta simetria de direitos acaba encobrando outra assimetria que existe em nossa sociedade. Essa busca da inclusão das diferenças resultou, no meu entender, na redução do outro ao mesmo (SKLIAR, 2003). Entretanto, ao discursarmos sobre a igualdade, essa falsa simetria faz emergir nos nossos discursos a ambivalência. Esta, também aparece na fala da docente C (docente com mais de 10 anos na profissão, 2009), quando nos diz: “respeito e amo meus alunos, entendo que eles são como eu, não faço diferença deles, procuro tratá-los bem”.

Revisitamos Ferre (2001, p.197), para ler os dizeres dos docentes, esses nos mostram que, “ao narramos os “diferentes”, a diferença nos incomoda” e essa maneira de olhá-la, “opera com a lógica binária, com polaridades, ou seja, normal/anormal”. Na leitura que faço dessas falas, entendo que ao “encontrar” com os alunos indígenas, ao vê-los como “diferentes”, esses docentes investigados recorrem a essa lógica apresentada pela autora.

## **2.5 Diferença: uma construção discursiva/ representada que produz desigualdade**

Mais uma trama, a negação dos discursos da diferença que, segundo Andrade (2009), objetiva ocultarem as desigualdades, recorrendo ao discurso de igualdade. Com o “olhar” armado pela centralidade da cultura, passamos a ver a diferença como uma construção histórica, social e cultural. Essas indagações contribuem para buscarmos entender como temos dificuldade em discursar sobre os diferentes, pois, ao não perceber que esse discurso vem

permeado por relações de poder e dominação, corremos o risco de discriminar os ditos diferentes.

Refletindo com Bhabha (2001), Backes (2005, p.247) problematiza a ambivalência que os discursos de igualdade carregam consigo e nos afirma:

É o que Bhabha (2001) chama de nomeação ambivalente da diferença, isto é, dependendo dos interesses de poder que estão em jogo, o outro é considerado igual ou diferente. Porém, nunca totalmente diferente, pois isso significaria não poder nomeá-lo segundo os interesses da identidade.

Andrade (2009) chama-nos a atenção para as pessoas que se contrapõem às políticas diferencialistas, assim como à necessidade de repensar a construção do discurso da igualdade. “Dar a grupos profundamente desiguais uma suposta igualdade de tratamento parece não ter dado muito efeito, visto que até hoje perduram entre nós uma desigualdade de fato, apesar da igualdade no discurso ser uma retórica secular” (ANDRADE, 2009, p.27).

Mas o que me causa estranheza é que nos últimos anos, mesmo diante dos encontros cada vez mais frequentes com os diferentes e de um contexto complexo de reivindicações com base na diferença, ainda buscamos “dar” aos diferentes um tratamento igualitário ou desqualificá-los com um discurso que os colocam como desiguais. Andrade (2009, p. 27) contribuiu com as minhas reflexões ao argumentar que “[...] as desvantagens sociais foram historicamente construídas e deverão, da mesma maneira, serem historicamente desconstruídas”.

Caberia questionar, também, até que ponto permanecem presentes, embora silenciosamente, as discussões em torno de questões teóricas envolvendo as políticas da identidade e da diferença, pois entendo que a problemática citada ainda segue centrada em pensar as identidades dos indígenas a partir do discurso da igualdade, negando as diferenças.

Silva (2003) nos convida a pensar e a deslocar o nosso olhar e não nos limitarmos a *celebrar* a diversidade, mas aprender a ver a diferença presente no cotidiano escolar de forma disjuntiva, como um processo que envolve contextos históricos impregnados por relações de poder profundamente assimétricas. Nesse sentido Woodward (2003, p.67), corrobora afirmando que, “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos”.

## 2.6 Identidades imagéticas

Na escrita desse tópico, busco articular os conceitos de identidade, alteridade, igualdade e diferença, problematizando a construção da identidade dos alunos indígenas e faço-o acompanhada de autores como Silva (2000), Bhabha (2003) e Hall (2003).

Ao falarmos de identidade, Silva (2000) corrobora chamando-nos a atenção para a estreita relação de dependência que envolve esses conceitos. Pensar o sujeito, suas identidades e os processos que envolvem a construção identitária destes sujeitos/alunos, contribui para questionarmos como a sociedade, discursivamente, busca construir e reproduzir o ideal, o “sujeito imaginado” (HALL, 2003).

Esse sujeito passa então a ser o referencial da tradição e dos estereótipos, oriundos da herança social. Esse referencial acaba por marcar no corpo e no pensar dos sujeitos um discurso excludente e, ao mesmo tempo, de interiorização, muitas vezes decorrente da não percepção, da falta de reflexão e, por conseguinte, do reconhecimento da diferença.

Silva (2000) problematiza as questões que envolvem a construção da identidade nos afirmando que uma identidade não se esgota em si mesma. Ou seja, quando afirmamos que somos brasileiros, o fazemos porque há pessoas que não o são. Continua afirmando que “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações da identidade não fariam sentido” (SILVA, 2000, p.75).

O mesmo autor (2000) argumenta que não devemos entender a diferença como derivada da identidade. E para ressignificar este pensar, entendo que seria preciso considerar a diferença não como simplesmente resultado de um processo, mas, sim, como o processo mesmo, pelo qual tanto a identidade, quanto a diferença são produzidas histórica e culturalmente. Na origem estaria a diferença compreendida como um ato intencional, como um processo de diferenciação.

É importante ressaltar que utilizarei esses conceitos para entender um contexto específico, o contexto da minha pesquisa, lembrando as argumentações de Bhabha (2003) quando afirma que sempre precisamos colocá-los *sob suspeita*; é importante ainda, problematizarmos como, tradicionalmente, temos buscado naturalizar nossas práticas e simplificar nosso pensar. Não reconhecendo as representações e padronizações de igualdade e apegando-me ao que nos é dado como um “modo de ser”, passo, então, a ser “igual”. Apegamos, assim, a esta uma marca monocultural introjetada no imaginário social para

discursar sobre igualdade. Este modo de ver a realidade não nos permite perceber como ele está impregnado de discursos que são construídos culturalmente, ou como a cultura molda determinadas narrativas. Repensar tais discursos, implicaria dizer o quanto a cultura as produz, assim como, as metáforas e representações que circulam na sociedade, criando identidades.

As diferenças entre os povos perturbam-me e mobilizam meu pensar, entendo que essas devem ser problematizadas e não escondidas em um discurso normalizador que, na maioria das vezes, anula-nos, não nos possibilitando aprender a ver e sentir outras experiências escolares. Convido, então, o leitor para irmos à busca de uma, talvez dolorosa ou prazerosa, aventura intelectual: a difícil reflexão sobre as diferenças entre nós.

Para falarmos de diferença étnica, precisamos também refletir com Bhabha (2003) e outros autores em como a diferença é construída, para assim desarranjar a confusão que muitos de nós fazemos ao colocá-la como sinônimo de diversidade cultural, ou, então, pensar a diferença como sinônimo de desigualdade, o que também é um equívoco. Depois, é preciso refletir sobre como fomos induzidos a pensar a diferença como algo que nos desqualifica e que produz desigualdades.

Sem rejeitar a diferença, nem negar a igualdade, busco problematizar aqui a nossa tranquila e superficial contemplação da diversidade, como também as ciladas conceituais que nos levam a rejeitar, desconsiderar a diferença, embora reconhecendo que, nos últimos anos essa questão esteja em voga, e tem tomado um papel importante na luta dos povos indígenas para transformá-la em paridade de direito.

De fato, interagir com a complexidade dos sujeitos, compreender como se contrapõem os discursos presentes no cotidiano de nossas relações e as relações de poder que são ambivalentes, que deslizam o tempo todo, leva-nos a cair em suas tramas, mas também produzem significados e cria novas possibilidades. Tenho defendido a necessidade de pensarmos sobre ela e sobre as relações de poder que constroem os discursos frente à identidade dos povos indígenas.

Silva (2000, p. 81) argumenta que “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder”. Ou seja, nossos discursos estão atravessados, impregnados pela relação de poder que envolve o entorno que habitamos, dependendo de como estamos posicionados no contexto social e cultural, posicionamos o “outro” e nos legitimamos.

A diferença não é desigualdade, e cabe a nós não deixarmos que ela seja utilizada para legitimar a desigualdade. Então, pelo que pude observar, em especial nessa escola, poderia ser a construção discursiva desse “outro” como desigual, inferiorizado, que teria levado esses docentes a recorrer ao discurso da igualdade. Entendo que esses discursos acabam por legitimar e contribuir para a introjeção de valores universais no imaginário dos sujeitos. Além disso, poderia ser também mais uma estratégia discursiva de neutralizar as diferenças, tentando fazer da escola um espaço desprovido de ideologia, estereótipos e preconceitos.

## **2.7 A construção da alteridade: a igualdade na diferença**

Nesse “novo” tempo, podemos destacar uma característica importante que é a intensificação dos encontros, esbarrões e desencontros entre os diferentes grupos culturais e de movimentos sociais e educacionais que propõem, cada vez mais, iniciativas na busca da convivência respeitosa entre diferentes grupos e culturas. Ao falar deste movimento de propostas educativas de convivência com o “outro”, Fleuri (2003, p. 17) entende que “trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”.

Para compreender o foco central desta pesquisa, é preciso estudar a produção de saberes e significados contidos nas falas dos docentes dessa escola, observando as relações de poder e saber que as constituem e atravessam. Busco, assim, dar visibilidade aos discursos e relações pouco usuais nas pesquisas em educação.

É interessante pensar a alteridade dos alunos, pois tal reflexão possibilita-nos buscar reconhecer suas identidades e diferenças, valorizando, assim, sua cultura. Tal reflexão nos possibilita, ainda, articular os direitos de igualdade necessários à garantia da dignidade enquanto seres humanos. E, mais, repensar o conceito de igualdade, reproduzido nos discursos, pois, a partir dele, acabamos por criar padronizações homogeneizadoras.

Hoje, mais que nunca, somos interpelados pela diferença, vivemos num espaço marcado pelas diferenças, pelas questões trazidas pela diferença. Não podemos negar os direitos implícitos nos discursos de igualdade, como afirma um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em



dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. A igualdade é, também, um direito, um valor da condição humana. Então, como pensar igualdade com diferença?

Santos (2006) pontua a necessidade de buscarmos estimular a articulação entre a política da igualdade e da diferença. O autor se posiciona propondo uma postura em que a política da diferença conviva em tensão com uma política da igualdade. Assim, corroboro na perspectiva de que devemos buscar problematizar esta suposta “igualdade” dos povos indígenas, pois tal direito é visto como universal, enquanto que o direito a ser diferente, ter uma construção social e cultural diferente, é visto como um direito particular.

Para enfrentarmos tal desafio, precisamos deslocar o conceito de diferença, pois, para Candau (2008, p.47), “não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. E continua afirmando que a diferença é hoje uma luta por direitos, “[...] não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”.

Nas teorizações de Candau (2008, p.47) sobre a *tensão entre universal e particular*, a autora destaca a Conferência de Viena (1993), quando vários grupos de diferentes países questionaram a universalidade dos direitos, como afirmados nas declarações universais, considerando-a uma expressão do Ocidente e de tradição européia. Tais movimentos protagonizados pelos povos colonizados buscam agora a confirmação de sua alteridade. Entendo ser nesse contexto que ocorre a articulação da diferença.

O processo de inversão do pensamento binário entre igualdade e diferença, implicaria pensar como nos permite Skliar (2003), “já que a igualdade deveria ser resultado de uma relação de oposição com a desigualdade – e não com a diferença – e a diferença com a mesmidade – e não com a igualdade (Skliar, 2003, p. 107, apud Skliar e Larrosa, 2001).

Na atualidade e diante dessa trama, comungo com Santos (2006), quando aponta para a necessidade de uma resignificação dos direitos humanos. Ou seja, precisamos resignificar nossos discursos sobre direitos humanos universais, entendendo-os como expressão de tradição colonizadora ocidental. Para o mesmo autor, para tal revisão será necessário que os direitos humanos sejam revistos, entendendo que esses conceitos precisam passar por um processo de reconceitualização.

Segundo Santos (2006), essa revisão é necessária na busca de se articular o conceito de igualdade e diferença. E para esse propósito, o autor (2006, p. 462) indica o que ele

denomina de novo imperativo transcultural para as políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Entendo com Santos (2006) que a igualdade discursada pelos docentes ora incluem, ora excluem os alunos índios na escola investigada.

Nesse sentido, Santos (2006) propõe o diálogo entre a igualdade/ diferença, buscando superar as desigualdades que, equivocadamente, a diferença, na leitura de muitos, traz. Este novo imperativo proposto pelo autor implicaria reconhecer as diferenças culturais dos grupos humanos, sem as desqualificar, garantindo a todos os povos a sua igualdade de direito de serem humanos, individualmente, e, também, suas diferenças como sujeitos sociais e políticos, lembrando que elas são permeadas pelas relações culturais, que por sua vez não se esgotam. “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos” (SANTOS, 2006, p. 446).

Tais questões nos desafiam a deslocar a maneira de como, naturalmente, temos concebido a idéia de igualdade em nossa sociedade, e, neste caso, na relação com os alunos índios, na escola. Esse deslocamento exige despir-nos dos discursos liberais, universais e colonizadores que, como apontamos, a modernidade nos trouxe e que perpassam até hoje o tratamento do “outro”, como apontam as falas dos docentes.

No próximo capítulo apresento a escola investigada, observando seu aspecto polissêmico. Busquei, nas falas desses docentes, apresentar como eles estabelecem as relações nesse espaço, como “é colocado” como outro, o diferente, os alunos descendentes dos povos indígenas. O paradoxo atual da escola, que até então se pautava em políticas e ações pedagógicas universais, é que ela se vê hoje interpelada pela política da diferença. Então, como esses docentes têm lidado com os enfrentamentos cotidianos frente aos ditos diferentes, frente aos alunos indígenas e sua alteridade?

## **CAPÍTULO 3 - IGUALDADE E DIFERENÇA: AS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM CAMPO GRANDE**

*Quem não sabe nada, não ama nada. Quem não pode fazer nada, não entende nada. Quem não entende nada, não serve para nada. Mas quem entende também ama, percebe, vê... Quanto mais o conhecimento é inerente a uma coisa, maior o amor... Quem imagina que todas as frutas amadurecem ao mesmo tempo que os morangos não conhece nada de uvas.*

PARACELSO

### **3.1 Os fazeres e dizeres da pesquisa**

Ao discutir sobre metodologia de como se fazer pesquisa, surge mais um questionamento com relação ao distanciamento, à subjetividade e à objetividade do pesquisador para esse ato (fim), assim como à forma escolhida para reunir procedimentos sobre seu processo de construção e seu modo de produção. Foram muitas as inquietações, angústias e dúvidas de como reunir as falas dos docentes em um texto. Decidir com quem fazê-la, mais dúvidas, mais um exercício de pensar. Inicialmente, planejei em centrá-la nos docentes que me eram mais próximos. Mas como ficaria o distanciamento necessário?

Apliquei um questionário com quarenta e seis docentes dessa escola (nos três turnos em que esta funciona), em caráter exploratório e registrado anteriormente. Mas, e o foco? Havia aprendido que era necessário ter foco para se fazer uma pesquisa. Tinha apenas o espaço para a sua realização e sabia que pretendia problematizar os conceitos de igualdade e diferença, como, também, examinar como os docentes estabeleciam relações com os alunos índios.

A cada texto lido, outras possibilidades iam surgindo. No entanto as leituras que fiz me conduziram à necessidade de se estabelecer critérios definidos para “o fazer” da pesquisa num campo tão contestado. Minha inserção no mestrado, com as aulas que tive e os estudos relativos a se fazer ratificam essa necessidade. Foi importante, então, fazer as escolhas, organizar meu pensamento sobre o que falar e o que problematizar. As leituras sobre o assunto, propondo estratégias de trabalhar com grupos focais, os encontros, as entrevistas em torno de um eixo de discussão foram importantes na construção dos contornos desse trabalho. Depois, decidi, juntamente com minha orientadora, definir os critérios de seleção dos participantes.

Mais um estranhamento, mais uma dificuldade encontrada nessa construção foi assumir postura de pesquisadora. A busca da tal postura exigiu que me distanciasse dos sujeitos/docentes, tão familiares, para assumir essa nova identidade com disciplinamento em ouvir. Além disso, nas aulas do mestrado em educação, passei por um deslocamento teórico e metodológico que também fabricou, nomeou, informou e construiu novos discursos que me deixaram marcas e me possibilitaram um outro olhar. E quando decidi entrevistar o grupo de docentes do turno matutino, prevaleceu o fato de haver um maior distanciamento entre nós (pesquisadora, pesquisados), por ser um turno em que eu não havia trabalhado e por não trabalhar mais nessa escola há alguns anos.

Além do distanciamento, uma outra razão para se fazer a pesquisa com os docentes dos anos iniciais foi por entender que eles têm uma relação mais estreita com os alunos, devido ao fato de terem uma carga horária de trabalho centrada em um ano apenas, acabando por ter maior tempo com eles, o que possibilita um estreitamento das relações estabelecidas nesse espaço. Outra questão que me conduziu a esta escolha, foi o fato de que, nos primeiros anos, os alunos começam a interagir com os discursos que circulam nas escolas. É possível afirmar que as primeiras representações sobre os povos indígenas, de forma coletiva e pedagógica, são construídas nesse momento da escolarização, quando as narrativas acabam por ser responsáveis por essas representações relativas às suas identidades, estabelecendo os discursos de igualdade, que podem constituir “marcas” que acompanham os sujeitos/ alunos em sua vida.

Após uma leitura cuidadosa e por uma questão de ordem prática, optei por focar e analisar os dizeres de seis docentes, por ler a realidade dessa escola através de uma pesquisa de caráter qualitativo, que, no meu entendimento, poderia proporcionar uma compreensão

detalhada e subjetiva dos entrevistados. Para tanto, recorri às entrevistas para apresentar o problema.

Os docentes entrevistados, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de educação básica e de ensino regular, no município de Campo Grande/ MS, são aqui designados, aleatoriamente, pelas letras: A, B, C, D, E, F. Após várias leituras dos questionários, e tendo como critério de escolha o tempo de docência, foram escolhidos três docentes com mais de dez anos de formação acadêmica, sendo eles nomeados pelas letras do alfabeto A, B e C e três docentes com menos de dez anos de formação, os quais nomeei pelas letras D, E e F.<sup>24</sup>

**Quadro I: Síntese da autoidentificação dos docentes que participaram das entrevistas:**

DOCENTE	RAÇA - ETNIA	FORMAÇÃO - HABILITAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	IDADE	EXERCÍCIO NA ESCOLA INVESTIGADA
A	Branca	Ed. Física	28	49	20
B	Branca	Ed. Artística e Pedagogia	24	44	17
C	Bugre- indígena	Pedagogia	26	49	18
D	Parda	Ed. Física	5	30	2
E	Negra	Pedagogia	3	27	-1
F	Negra	Pedagogia	4	26	3

Quadro elaborado pela autora.

<sup>24</sup> A escolha do número de docentes a serem entrevistados foi realizada com critérios, observando, também, o tempo disponível. Já a escolha dos nomes foi arbitrária. Porém o critério do tempo de serviço objetiva averiguar a persistência da metanarrativa de “que os mais velhos teriam maiores dificuldades de construir relações com ‘os diferentes’”, observada nas narrativas dos docentes nos anos que atuo como supervisora escolar e professora coordenadora.

Apresento algumas características de cada docente entrevistado, com seus dizeres e minhas impressões sobre sua identidade profissional.

**Docente A** - Leciona nos anos iniciais e na sala de tecnologia - afirma que gosta muito do que faz e é militante orgânico de sua categoria profissional. Em sua entrevista, revela ser uma docente apaixonada por suas ações pedagógicas, mas se acha autoritária. Entretanto mostra-se preocupada com a formação integral de seus alunos. É bastante reflexiva, questionadora e parece ter tido sempre um “olhar” crítico para a escola. É representada pelos colegas como “inovadora, criativa e inteligente”. Exerce a docência em dois períodos (matutino e vespertino).

**Docente B** - Sempre trabalhou com os anos iniciais por entender ter perfil para trabalhar com crianças menores. Revelou-se muito afetiva com seus alunos, pois entende que a relação professor-aluno deve ser assim. Falou com muito carinho e narra que vai a pé para escola, para, no caminho, conhecer seus alunos. Em suas aulas procura ensinar sempre contextualizando com o meio envolvente. Diz que procura ser amiga de todos e que busca negociar atividades e regras da escola. No grupo é apresentada como a “professora querida”, que gosta do que faz. Trabalha nos três períodos na mesma escola.

**Docente C** - Sempre atuou nos anos iniciais. Acredita que pode transformar a realidade social de seus alunos pela educação e que suas práticas estão pautadas em garantir uma boa formação. Embora esteja, com o disse, “cansada” de lutar, ainda vê a educação como um viés possível para essa transformação da sociedade. É representada pelos colegas de trabalho como uma “ótima professora”. Também trabalha três períodos e em unidades escolares diferentes.

**Docente D** - Atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, trabalhando dois turnos na escola pesquisada. Embora exerça a função de docência há pouco tempo, revelou que quer ingressar em outro emprego público. O docente tem uma representação de si como maleável, declarando-se flexível; segundo o entrevistado, dialoga com seus alunos sempre que pode sobre as regras de disciplina e como encaminhar o cotidiano de suas aulas. Diz gostar deles, entretanto entende ser a docência um trabalho difícil.

**Docente E** - Exerce a docência somente nos anos iniciais. Durante a entrevista revelou que gosta de estudar, mas que até o momento não pôde continuar seus estudos. Entende que ainda precisa se aperfeiçoar para superar as dificuldades que encontra ao se relacionar com seus alunos. Muito reservada, considero-a introspectiva. Não pertence ao quadro permanente de docentes desta escola.

**Docente F** - Com pouco tempo de formação, atua como professora substituta. Descreve-se como uma professora um pouco autoritária. Coloca a indisciplina como um dos maiores problemas do exercício da docência. Em suas falas, argumentou que para se obter um bom trabalho é preciso ter regras, embora afirme que seus conceitos estão mudando.

O objetivo das entrevistas, neste estudo, foi obter mais dados acerca dos já coletados anteriormente através dos questionários. Com essas afirmações, procurei aprofundar de maneira qualitativa alguns dizeres que me chamaram a atenção nas respostas dadas ao questionário (caráter exploratório), assim como levantar algumas questões que fluíram nas falas e que mereciam um maior aprofundamento, pois poderiam contribuir com os objetivos proposto nesse estudo. O roteiro utilizado foi dividido em três grandes eixos: - Povos Indígenas e Alunos Índios, Diversidade e Diferença étnica e Igualdade e Identidade, nele procurei articular o elemento conceitual com o referido aprofundamento teórico trabalhado nesta pesquisa.

Todas as entrevistas foram feitas e registradas por mim, primeiro em uma folha destinada ao roteiro pré-estabelecido na entrevista e, posteriormente, passadas para o meu diário de campo. Houve momentos em que este não funcionou, e na “conversa”, surgiram outros personagens e outras questões não previstas, mas ditas, refletidas e registradas. Conversei com cada docente para obter sua concordância ou não quanto à realização da entrevista, assim como para combinar as datas e horários possíveis para sua realização. Elas ocorreram na própria escola, durante o tempo que os docentes têm para elaborar seu planejamento semanal, e, em sua maioria, entre o mês de março e junho de 2010.

Mesmo deixando fluir o diálogo entre a entrevistadora e os docentes entrevistados, as perguntas seguiram um roteiro planejado e orientado anteriormente, sofrendo algumas alterações no percurso do diálogo.

Os momentos da pesquisa foram marcados por um clima cheio de significações, visto que a entrevistadora (eu) e os entrevistados vivenciavam a mesma realidade e tinham a mesma identidade profissional. Acredito ser esta relação um elemento potencializador, que contribuiu para o estabelecimento da fala dos docentes. Com o seu consentimento, com seus dizeres na pesquisa e também com as produções acadêmicas que envolvem a temática, continuei a construir, tendo como diretriz a articulação dos saberes dos teóricos até então estudados e as falas dos sujeitos pesquisados.

Para problematizar e analisar as falas dos docentes, meu olhar, se focou nas tramas e na ambivalência que envolvem os conceitos de igualdade e diferença e na forma como lidam com esses conceitos em seus dizeres e fazeres ao posicionarem os povos indígenas e os alunos índios da escola. E no campo teórico que permeio para essa construção e análise, entendo ser necessário discutir como historicamente, esses conceitos foram construídos e como essas mesmas falas, ancoradas em discursos do passado, contribuíram para a construção da identidade desses alunos. E, com as falas dos docentes, fui construindo recortes e um pensar que me conduziu à realização da análise de significados possíveis. Nesse movimento, fui conduzida e me conduzi a muitas ressignificações e hibridizações.

Os encontros com os docentes foram pensados de forma individual. Observando suas leituras e suas escolhas metodológicas, pude apreender as relações que permeiam suas falas e que os levaram a assumir uma identidade conforme os lugares que ocupam nesse contexto. Com essa perspectiva teórica, entendo ser relevante explicitar que refleti sobre essas falas, inspiradas nos autores já citados. Com eles busquei entender como seus discursos foram produzidos, como circularam e como os sujeitos índios são posicionados em suas narrativas.

Embora as entrevistas e os encontros tenham sido programados para acontecer dentro dos planejamentos, nem todas ocorreram, pois, em sua maioria os entrevistados declararam não ter tempo para pensar e refletir sobre as ações cotidianas e muito menos, sobre a temática proposta por mim, visto que há uma diretriz curricular para cumprir. Argumentaram ainda o tempo que eles têm para planejar é pouco e acaba por se reduzir à construção de seu planejamento semanal, correção de caderno, construção e correção de avaliações.

As entrevistas ocorreram com seis docentes e o que decidiu não participar da entrevista declarou que assim o fez por se sentir e por entender ser “difícil” falar sobre a temática indígena e sobre alunos índios.

Como afirmei, houve uma docente que optou por não participar desse processo, por achar “muito complicado falar de índios”. Destaco aqui a fala da docente. E que, exercendo a docência há menos de 10 anos (2010) argumenta:

Não que me negue a participar, mas não saberia o que dizer, não saberia responder sobre um tema tão distante da minha realidade. Olha, não sou indígena, não sei quase nada dessas pessoas, acho que posso contribuir pouco. Sabe, na minha terra não tem índio, não temos contato com essas pessoas e aqui, também, não tenho. Nunca fui a uma aldeia, então não os conheço.



Ao ser questionada sobre quem seriam os indígenas, como os via e de onde havia guardado (de onde vinha) essa imagem de “ser índio”, a docente acaba por trazer suas representações sobre esses povos, dizendo:

São pessoas doces, vivem na floresta, andam quase sem roupa, habitam em ocas, furam as orelhas e usam roupas e objetos estranhos. São bem diferentes de nós. Acredito que são bons já que respeitam a natureza! (E, atuando há menos de 10 anos na docência, 2010).

E ao refletir sobre sua representação de índio, E (ministrando aula há menos de 10 anos, 2010), me informa que “é na escola, nos livros didáticos, com os professores que conhecemos os índios”.

Vivendo em harmonia com a natureza, o bom selvagem<sup>25</sup> que vive em oca – temos aqui uma fiel representação dos discursos contidos nos dizeres de outros docentes. Relembro os discursos da escolarização e suas representações do “índio selvagem”. Entendo que essas representações tendem a universalizar e homogeneizar os indígenas como sujeitos de um modo único de ser, embora saibamos que possuem padrões culturais diferentes. É importante refletir como esses discursos ainda conseguem desconectar os povos indígenas urbanos de sua identidade indígena, desqualificando-os como índios e conectando-os com o padrão de bom selvagem, que ele não é. É interessante, também, observar como o exotismo colonial ainda é reafirmado nas falas do docente entrevistado.

Tal fala me permite entender sobre as características que definem de forma ordeira e simplista a representação de uma identidade cultural dos povos indígenas em nossa sociedade e em nossas escolas. Mas, afinal, quem são os índios? São representações importantes que acolho neste texto para discutir, brevemente, nesta pesquisa, os discursos de igualdade e diferença cultural a que anteriormente me referi.

---

<sup>25</sup> No século XVII, para os filósofos políticos, o estado de natureza era um período de selvageria fundamentalmente insatisfatório, onde os aspectos negativos dificultavam demasiadamente quando inviabilizam a coletividade. Segundo eles, precisaria construir apenas o degrau inicial para um estágio mais avançado, isto é, o civilizado da humanidade. Rousseau, ao contrário, atribuiu àquele estado características positivas, a ponto de ser referido como o filósofo do bom selvagem. “Rousseau cultivava a representação idealizada de um ser humano nobre, virtuoso por natureza, perfeito quando não submetido às coações sociais não expostos às maldades e aos vícios que emergem as relações civis. Essa representação entrou para a tradição filosófica como ‘bom selvagem’” (VENTURELLA, 2005).

### 3.2 Os índios urbanos – categoria ambivalente. Pois, afinal, quem é índio no contexto urbano?

*Não sou aquilo  
Nem isto. Existo!  
Dinovaldo Gilioli*

Neste momento da pesquisa e considerando a relevância de situar o leitor de que lugar falo e sob que olhar eu estou observando e de quem estou falando, penso ser importante contextualizar, mesmo que de forma genérica, quem são esses personagens denominados índios urbanos e por que vivem nos espaços das cidades. São índios? Mas lugar de índio não é na aldeia, longe, isolado?

Falo de índios não por não entender ser essa uma categoria abstrata, genérica. Falar dos povos indígenas, mais especificamente das famílias indígenas de todas as etnias fixadas no espaço urbano, é uma tarefa difícil, pois abrange uma multiplicidade de situações e trajetórias históricas de contato entre as populações índias e não índias diversas. Em alguns casos, esse processo é resultado de processos de expulsão de suas aldeias, restando-lhes como única alternativa dirigirem-se aos centros urbanos. Em outros, a iniciativa é deles em busca de eventuais e melhores condições para a educação dos filhos, de emprego e acesso à saúde. Um outro desafio encontrado por mim é a dificuldade de estimar a população indígena das cidades, pois não há critérios definidos claramente para isso.

Para compreender melhor a ambivalência que envolve essa temática, considero importante resgatar aqui um aspecto relacionado à perspectiva dos Estados Nacionais frente aos povos indígenas. Sua cultura era considerada primitiva, sendo-lhes reservado como futuro incorporar-se na nova sociedade, resultante do processo colonial (BRAND, 2010). Por isso, a característica fundamental das ações dos Estados Nacionais, frente aos povos indígenas, tem sido a de promover a sua plena integração, entendida como superação das diferenças étnicas. Para isso, recorria-se à teoria da aculturação<sup>26</sup> que, segundo Schaden (1965), buscava compreender fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos.

---

<sup>26</sup> Brandão (1986: 90) define aculturação como sendo o "processo através do qual culturas intercambiavam 'traços' e 'complexos' culturais, de tal sorte que os de uma delas, mais forte, mais impositiva, envolvia os da outra e do encontro surgia uma nova cultura co-participada por dois grupos sociais diferentes". Na prática, os estudos aculturativos resultavam em estudos sobre as mudanças ocorridas nas culturas dominadas ou minoritárias em direção às culturas dominantes. Hoje essas abordagens estão ultrapassadas, bem como os conceitos que as sustentavam, em especial o conceito de cultura e de identidade étnica, como algo essencialista.

Na prática, esses estudos buscavam “explicar” as mudanças ocorridas nas culturas indígenas em direção à cultura dominante, branca, ocultando as imposições e as resistências resultantes de relações de poder assimétricas. Nessa perspectiva, a proximidade com os espaços urbanos, por parte dessas populações, era considerada um indicativo importante desse processo de integração. Índio urbano já não se enquadrava mais dentro dos estereótipos de índio que perpassava a teoria aculturativa. Já era aculturado e, portanto, não era mais índio. No entanto não se transformava em “branco”, como indicam pesquisa realizada.<sup>27</sup>

A visão que perpassou a política indigenista do Brasil, durante quase 500 anos, era de que se tratava de povos “passageiros” ou “transitórios” (LIMA, 1995), cujo destino era “insumir-se” ou integrar-se através da superação de sua identificação étnica, caminhando em direção a um “índio genérico” ou, se quisermos, a um brasileiro “sem identidade” (BRAND, NASCIMENTO, 2009). Essa marca histórica, decorrente de sua posição de subalternidade e dos estereótipos produzidos no decorrer desse processo, permite entender as profundas ambivalências vivenciadas por esses sujeitos e, inclusive, entender as afirmações de diversos docentes, distinguindo a figura do que denominam de índio, como aquele ainda “puro”, ou seja, que não teria passado pelo processo de aculturação, da figura do “bugre”<sup>28</sup>, termo carregado de preconceito, utilizado para referir-se a maior parte dos índios urbanos.

No entanto, a Lei nº 6001 (Estatuto do Índio), de dezembro de 1973, em seu artigo 3º, item I, afirma que, para os efeitos dessa lei, é índio todo aquele indivíduo de “origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Que características diacríticas seriam essas?

A mesma lei, em seu art. 4º, explicita que são considerados índios: os isolados, os que estão em vias de integração e os integrados, como aqueles “incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis...”. O texto que antecede a Constituição atualmente em vigor, já remete para o que poderíamos chamar de autoidentificação do sujeito como índio. A lei não faz referência, ou melhor, não detalha possíveis marcas de indianidade, referindo-se apenas à autoidentificação e identificação por terceiros. Portanto, mesmo morando em espaços urbanos e já tendo “*perdido*” determinadas

<sup>27</sup> Ver Ambivalências na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande, MS, (BRAND e CALDERONI, 2010, p. 61- 72, in. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)).

<sup>28</sup> Segundo o Novo Dicionário Novo Aurélio - século XXI - bugre designação depreciativa que os europeus deram aos povos indígenas no Brasil por considerá-los bravios aguerridos, rudes, incultos, grosseiros. Ver mais, Do Índio ao Bugre, (1976).

marcas consideradas pelo colonizador como identificadoras de indianidade, os índios seguem, sob a ótica da lei, como índios, se assim o quiserem, e o seu grupo o respaldar.

A Constituição de 1988 não entra nesse detalhamento, mas, intencionalmente, exclui, pela primeira vez, qualquer referência à integração, reconhecendo, ao contrário, o direito de cada povo indígena de vivenciar sua cultura. Porém a Convenção 169 (da Organização Internacional do Trabalho, OIT), aprovada pelo Brasil, em 2002, afirma, em seu artigo 1º item 2, que “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”. Portanto, sob a ótica da Convenção 169, a autoidentificação é o critério fundamental para o reconhecimento da identidade indígena.

Essas determinações legais são importantes porque o reconhecimento de novos direitos no âmbito legal, ao mesmo tempo em que já é resultado de contestações e manifestações de grupos indígenas, ou, se quisermos, resultado do questionamento das relações de poder que produziram as disposições anteriores, gera um fortalecimento desses mesmos processos de afirmação étnica, caracterizando processos de mão dupla. No caso indígena, as mudanças nas formulações legais, explicitando direitos próprios decorrentes da identidade indígena e descolando essa identidade de qualquer característica externa específica, mas remetendo essa identificação à sua posição social, provocam certo recrudescimento desse processo, que se traduz no que poderíamos denominar de emergência étnica de índios em espaços urbanos.

A cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, abriga um significativo contingente indígena, com destaque para etnia terena, com maior número de índios urbanizados, que vive dispersa em diversos bairros. Neste trabalho, entendo como índios urbanos todos os que, de alguma forma, nesses se identificam como indígenas ou como descendentes desses povos, deslocando a ideia de que são considerados índios urbanos aqueles que moram, apenas, em aldeias urbanas.

É possível afirmar que existe no espaço urbano de Campo Grande um número expressivo de famílias indígenas de várias etnias fixadas na cidade. Entretanto não é possível definir um bairro do município de Campo Grande, como foco de minha pesquisa, que tenha ou não descendentes ou índios que se autoidentificam como indígenas. É possível afirmar, no entanto, que existem alguns bairros que possuem um número significativo deles e apontar seus possíveis deslocamentos. Não se pode afirmar ao certo o número exato dessa

população<sup>29</sup>, mas, Campo Grande é a única cidade a se “orgulhar” de suas “aldeias urbanas” – Marçal de Souza<sup>30</sup> e Darcy Ribeiro esta última inaugurada em 2007 e, ainda, uma terceira já anunciada pela Prefeitura<sup>31</sup>.

Em uma pesquisa<sup>32</sup> pensada para um artigo escrito anteriormente, Brand e Calderoni (2010, p. 62) argumentam que:

Deve-se destacar, ainda, a inclusão, nessas aldeias urbanas, de memoriais indígenas – um já pronto e outro anunciado – com objetivo de servirem como “atrativos turísticos”. O acento no potencial turístico das “tradições indígenas” e de sua cultura permite compreender alguns interesses do Estado nessas iniciativas. Os espaços urbanos constituem-se, cada vez mais, como as únicas “alternativas” para esses povos.

Os autores chamam nossa atenção para analisar como nas representações dessas aldeias se configura um discurso de “inclusão urbana”, frente, inclusive, às crescentes dificuldades da inclusão dos povos indígenas nos espaços rurais como consequência da expansão do agronegócio. Entendem que a construção de “aldeias urbanas”, com objetivos turísticos, pode indicar estratégia governamental no sentido de, através da construção dessas aldeias e do incentivo ao turismo como alternativa de geração de renda no âmbito desses espaços, “esvaziar as lutas pela ampliação de espaços em seus territórios tradicionais, direcionando-as para a luta por pequenos lotes nas periferias das cidades” (BRAND e CALDERONI, 2010, p. 63).

Mesmo diante das dificuldades em se precisar quantitativamente o número de indígenas no país, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI estima que existam entre 100 e 190 mil índios vivendo fora das terras indígenas, em aldeias urbanas e ou em bairros das cidades. Mas as últimas informações do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - mostram que esses indicativos podem estar bastante longe da realidade. Seguindo o critério da autoidentificação, o IBGE registrou, no Censo 2000, 383 mil índios vivendo em zonas urbanas, o que corresponde a 52% da população indígena total. Há de se considerar, ainda, os

---

<sup>29</sup> Marcelo Manzatti (Boletim Famaliá – Rede de notícias das culturas populares brasileiras, SP, 19/04/2006) informa que seriam 10 mil os índios, em Campo Grande, com um crescimento anual da ordem de 4%. Indica, ainda, que 80% seriam da etnia terena. Esse autor fala, ainda, em três aldeias urbanas: Jardim Noroeste, Marçal de Souza, a mais antiga, e Água Bonita, sendo que as duas primeiras seriam de iniciativa da Prefeitura, e a última, do Governo Estadual.

<sup>30</sup> Essa aldeia urbana foi criada, oficialmente, em 1999, em área de terras ocupada pelos índios, em 1995. Diversas casas já passaram para as mãos de não - índios, o que gerou um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, que proíbe tal iniciativa.

<sup>30</sup> Notícias – site Prefeitura de Campo Grande, 19/04/2007.

<sup>32</sup> Pesquisa realizada em 2009 com o objetivo de investigar como os indígenas se identificavam e como se relacionavam no espaço escolar.

descendentes dos povos indígenas e os “índios misturados”<sup>33</sup> que, por diversos motivos, não se autoidentificam como índios.

A ambivalência, apresentada por Bhabha (2003), permite-me entender que um indígena ora se identifica como índio e ora se apega a outras identidades genéricas, como a de mulato, paraguaio, entre outros, e/ou se descola do passado para escamotear as situações de conflito interétnico, historicamente construídas pelo colonizador, tornando-se esse um processo complexo.

Como já destacado na pesquisa citada, o aluno indígena busca esconder seu passado e como estratégia para “fugir” da discriminação e da inferiorização que marcam as relações com os que os reconhecem na escola. Entendo que essa estratégia deve ser entendida como esforço de inserção e negociação com os outros sujeitos do espaço escolar, cientes do lugar de inferioridade em que estão postos, enquanto índios.

Quanto ao entender o que é ser índio pela sociedade nacional, é necessário avançar muito, pois, no imaginário nacional, essa ideia segue associada à natureza e vem carregada com a representação de que índio “verdadeiro” é um cidadão que anda nu, de corpo pintado, reside na mata e, portanto, todo indivíduo que não se apresenta dessa forma encontra-se desconectado de sua identidade indígena e passa a ser denominado, conforme veremos na fala dos docentes, como bugre. Esses conceitos e preconceitos circulantes nesse imaginário, e as relações de poder que os cristalizaram, fizeram e ainda fazem com que os índios urbanizados sejam invisíveis, uma condição imposta pelo colonizador ou, uma forma, uma estratégia de resistência construída pelos próprios indígenas<sup>34</sup>.

Tentar compreender uma realidade tão complexa, decorrente do deslocamento para os espaços urbanos, constitui um desafio. Neste texto aponto apenas algumas possíveis razões para esse deslocamento e desterritorialização, dentre eles, a perda de terras tradicionais, conflitos internos nas aldeias, resultantes muitas vezes do mesmo confinamento em pequenos espaços, além da busca por melhores condições de vida “supostamente” existentes nos espaços urbanos. Esse deslocamento se dá, em geral, de forma isolada, mas há registros também de inserções coletivas, resultado, inclusive, da política do SPI, objetivando a aculturação dos indígenas.

---

<sup>33</sup> A expressão “índios misturados” vem de Dantas, Sampaio e Carvalho (apud Oliveira, 1999, p. 17), referindo-se aos índios dos aldeamentos, dos séculos XVII e XVIII, no Nordeste, “agregando-se-lhes uma série de atributos negativos que os desqualificam e os opõem aos índios ‘puros’ do passado, idealizados e apresentados como antepassados míticos”.

<sup>34</sup> Ver Brand e Calderoni., Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.61-72, Jan/Jun 2010.

Apesar do reconhecimento legal dos direitos específicos das populações indígenas no país, independentemente de seu lugar de residência ou de seu suposto “estágio de aculturação”, persistem muitas dificuldades para obterem esse reconhecimento nos espaços urbanos, onde são mais fortes, ainda, os preconceitos e representações que contribuem para atitudes ambivalentes de reconhecimento identitário.

Algumas estimativas regionais permitem-nos refletir sobre os índios no Mato Grosso do Sul e a pensar as tramas que envolvem o tema, decorrentes do processo histórico acima referido, de homogeneização e invisibilização, que marcam os alunos índios, bem como os discursos de igualdade que circulam nos dizeres e fazeres dos docentes frente a essas identidades que configuram, também, as minhas angústias intelectuais e cotidianas. Os alunos indígenas permanecem invisíveis frente ao poder público e também nas escolas públicas de ensino regular que não os reconhecem, mas estão lá. Na escola investigada, identifiquei, em uma pesquisa exploratória, que cerca de 17% dos alunos são índios, em sua maioria terena, havendo, também, kadiweu, bororo e guarani. As crianças indígenas que vivem nas cidades e frequentam as escolas públicas de ensino regular poderiam fortalecer sua identidade indígena se as escolas urbanas trouxessem, para a sala de aula, a realidade desses alunos, legitimando, assim, sua cultura e seu modo de ser indígena.

Na presente pesquisa, minha preocupação restringe-se aos indígenas que chegam às escolas, onde permanecem culturalmente invisíveis, como se percebe nas falas e práticas pedagógicas percebidas nos questionários e nas entrevistas com os docentes. As crianças indígenas, cujos pais migraram para as cidades, encontram-se matriculadas, porém sua cultura não é percebida e legitimada nas práticas pedagógicas cotidianas. Um aluno/a indígena, que frequenta uma escola de maioria não indígena, raramente se sente existente e presente nessa escola, pois os temas ligados à sua realidade étnica não são ali legitimados e não são poucas as crianças indígenas que vivem assim. Pesquisadoras, como Nascimento (2009 et. al.), destacam a importância da abordagem étnica por parte das escolas.

### **3.3 A presença dos alunos indígenas no espaço escolar investigado**

Embora o foco de minha pesquisa não seja a escola, mas os dizeres dos docentes sobre os alunos índios, entendo ser relevante descrever, mesmo que sucintamente, o meu

entendimento do contexto escolar, a partir do campo teórico no qual essa pesquisa se ancora. Registrando minhas leituras de escola, vejo-a, hoje, como um espaço de sujeitos de identidades sócio-culturais, o que contribui para “outras” leituras desse espaço. Mesmo sendo perceptíveis mudanças, entendo que a escola pública, em especial a que investiguei, encontra-se ainda em descompasso temporal com a sociedade de seu entorno. Conforme nos apontam teóricos, como Bauman (2003), temos pesquisadores que argumentam que ela é uma instituição inventada pela modernidade que ainda permanece presa aos discursos “modernos”. As metanarrativas da modernidade nelas ecoam ainda hoje. São metanarrativas como a padronização das ações, o ideal de homogeneidade e de igualdade, que ecoam nos dizeres dos docentes sobre suas relações com os alunos índios. Esta questão aponta para os velhos discursos do sujeito ideal, os quais não conseguimos dar conta de ressignificá-los. Muitos fundamentos dessa minha afirmação estão pautados nas falas dos docentes, que apresento abaixo.

A problematização de seus dizeres ajuda-nos a compreender a tessitura dessa trama: os discursos de igualdade que a modernidade nos trouxe. Esses discursos tinham uma lógica modeladora, pretensiosa e universal, que acabaram sendo legitimados na escola. Minha pretensão é buscar outras formas de compreender a educação e a identidade dos alunos índios, mesmo sabendo que esta não se limita apenas ao espaço escolar. Ou seja, a modernidade construiu, neste sentido, várias estratégias para governar os sujeitos.

Neste momento da pesquisa, recorro ao pensar de alguns autores que estudam esse território, entendendo ser importante ancorar-me neles para tentar “ler” a escola como espaço da “diversidade étnico-cultural”. Surge, então, a necessidade de compreendê-la como uma instituição que contribui para a construção de identidades e com o fortalecimento ou não da alteridade; pois é nela que, mesmo que seja por um determinado período, estabelecemos relações sociais e culturais.

Uma reflexão nesse sentido interessante é a de Dayrell (1996); o autor nos convida a “ver” como a sala de aula torna-se um território de encontro de sujeitos, de culturas e de interesses diferentes. Portanto, para o autor, o cotidiano na sala de aula “reflete uma experiência de convivência com a diferença” (DAYRELL, 1996, p.150).

Como disse anteriormente, trabalho com um conceito de espaço escolar, que no decorrer da construção deste trabalho, será explicado. Após leituras sobre o tema, passei a “olhar” a escola e a entendê-la como uma *instituição social e cultural*, na qual circulam discursos que produzem significados, que contribuem para a construção da identidade e da



alteridade dos alunos índios. Por isso, no entender de Dayrell (1996), os docentes e os alunos precisam reencontrar uma teoria e prática educacional, apoiada numa visão dos educadores e dos educandos como sujeitos constituídos e reconstituídos pela cultura.

O “olhar” de Dayrell (1996, p.136) nos desloca para entender a escola pelo viés da cultura. Nesse sentido o autor corrobora afirmando que:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Backes (2005, p.37), ao discutir sobre o contexto escolar, argumenta que “cada contexto produz os lugares em que as práticas culturais são produzidas, e estas encontram-se articuladas com as especificidades internas desse contexto”. Para o mesmo autor, é importante levar em conta toda essa contextura. E, nesse sentido, argumenta que “[...] os contextos são o resultado de um processo de articulação e desarticulação de práticas culturais das quais, nunca é demais enfatizar, as relações de poder são parte constitutiva”.

Nesta pesquisa busco *colocar sob suspeita* os conceitos convencionais de escola. Entendo ser interessante destacar que ela precisa ser pensada como um contexto cultural complexo e com pluralidade de identidades existentes, cabendo aos docentes buscar práticas pedagógicas que reconheçam os alunos como sujeitos sócio-culturais.

Partindo deste entendimento, tomo por empréstimo a argumentação de Dayrell (1996, p.137), quando esse afirma:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

Para Dayrell (1996, p.140), há uma outra forma de “ver” a escola e os alunos, que “é aprendê-los como sujeitos sócio-culturais”. O entendimento do autor nos leva a refletir e a ressignificar os conceitos que temos de escola e superar a visão homogeneizante e

estereotipada que temos de nossos alunos, que contribui, também, para acentuar as desigualdades sociais junto a eles. Dayrell (1996, p.140), referindo-se ao aluno, teoriza:

Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

E para “ler” os dizeres dos docentes, podemos lembrar-nos da perturbadora reflexão do pesquisador Vieira (1999), ao afirmar que os indivíduos/alunos, ao chegarem à escola, já têm acumuladas em si muitas aprendizagens e saberes. Entretanto muitos não encontram nela ambiente para sua aprendizagem, por diferir de sua cultura, tendo, portanto, códigos linguísticos diferenciados. Para Vieira (1999, p.125), a escola está pautada na significação universalista. E continua, afirmando:

Mas é verdade que o processo de ensino-aprendizagem na escola, com as suas “meta-linguagens”, impõem-se hegemonicamente não só aos alunos de culturas com pouca proximidade com a escrita e a leitura, e, também, às suas famílias, construindo não só o insucesso e uma avaliação pela negativa, como também uma consciência de não ser capaz.

Não pode existir, na escola, uma cultura absoluta, universal, capaz de ditar norma única a que todos devem aceder. Este entendimento nos remete, novamente, ao Vieira (1999, p. 135) que nos convida a analisar o “caráter relativo e social da educação, do ensino e da cultura num dado momento histórico, conjunturalmente, portanto, em cada civilização”.

Todas as leituras que fiz contribuíram para minha compreensão desse espaço escolar investigado assim como as observações que fiz durante anos na função de professora, coordenadora pedagógica ou supervisora escolar. São reflexões produzidas em reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, que acabam sendo um fórum de discussão das relações cotidianas, no pátio da escola, na sala de aula e no atendimento individual com os docentes. Talvez não consiga descrever como a escola se construiu, mas busquei descrevê-la com minhas impressões e representações atravessadas pelos autores que li e por minhas interpretações feitas.

Na construção da pesquisa, formulei perguntas e estabeleci um roteiro para o diálogo intencional com os docentes investigados. Nesse roteiro pautei e orientei as questões da seguinte forma: Quando falamos em índio, de que você se lembra? A palavra índio a faz pensar em quê? Como podemos afirmar que um sujeito é um índio? Em que momento ficou registrado, na sua memória, a imagem de um índio? Quais os momentos em que você fala de

índio para seus alunos? O que os livros e documentos nos quais você ancora seu trabalho falam dos povos indígenas? Existem alunos índios na escola?

Nesse momento do texto, apresento as possíveis relações entre as falas dos docentes sobre os índios e suas representações tão fortemente marcadas em seu imaginário, buscando situar, historicamente, de onde vêm e em que momento foram construídas. Ao analisar suas falas, minha análise se voltou para as representações que discursam sobre esse povo, procurando ver as relações de poder imbricadas e ou silenciadas nessas falas. A seguir, transcrevo as falas dos docentes ao serem solicitados a explicitar e descrever as relações que fazem ao serem questionados sobre a palavra “índio”. Destaco a fala do docente D (com menos de 10 anos na profissão, 2010):

Índio para mim é aquele que se encontra isolado na floresta. Agora, o índio da beira da cidade, este continua tendo sua etnia, mas não pode mais viver como um índio.

Na fala do docente D (com menos de 10 anos na profissão, 2010), encontramos também a forma discursiva de conectar o índio à natureza. Com isso chamo a atenção para rever como fabricamos “o outro” em nossos discursos, ou seja, destinamos a ele um lugar posicional, pelo qual, temporal e geograficamente, o desconectamos do nosso presente e o colocamos em um lugar onde sua diferença não possa nos incomodar. Entendo que a diferença, mesmo não sendo perceptível ao docente, incomoda-o pelo menos seu entendimento que tem sobre ela.

Ao falar dos índios, o docente D os posiciona no exato espaço que as narrativas colonialistas resguardaram para eles - a floresta - lugar que convencionamos ser típico dessas populações. A análise da fala do docente D nos remete a Hall, quando ele nos indaga sobre a fantasia ocidental da alteridade. Hall (2005, p.86) argumenta que “o Ocidente tende a gostar de seus nativos apenas como puros e de seus lugares exóticos apenas como intocados”. Assim reservamos a eles um lugar específico, porém, sempre distante.

A análise da fala do docente D permite-nos dizer que há nela uma ambivalência, pois entende que o índio que não vive na floresta perde suas caracterizações clássicas e “não pode mais viver como índio”. Entretanto o docente reconhece, também, que este não perde sua etnia, levando-nos a refletir sobre suas representações a respeito dos outros povos e das “outras” culturas.

Privilegiei o dizer da docente A (com mais de 10 anos na profissão, 2010), para destacar como os discursos que circulam acabam por deixar marcas de classe, etnia e sexualidade, com uma carga de significados que, cotidianamente, vai afirmando, construindo e legitimando representações sobre essas identidades. Na entrevista com a docente A, esta trouxe uma reflexão interessante. Avalia que, ao falarmos dos povos indígenas, ainda os remetemos ao passado e que sempre os colocamos no lugar a que fora destinados. A docente reflete e descreve como construímos nossas representações e como o estereótipo fica, como ela diz, “impregnado” em nossa mente:

Índio! Penso na Floresta Amazônica. A mata. (Pausa). É....sempre foi passado para as crianças que índio vivia na mata, caçando, pescando. Bem acho que no passado era assim. E como aluna, eu aprendi. Hoje, mesmo sabendo que não é mais assim. Mesmo que não seja mais assim. Você viu como fica impregnado na mente da gente! É difícil se desprender desta coisa, ficam para sempre retido na nossa mente. Até hoje a primeira coisa que eu associo é a mata. Mesmo que saiba que não é mais assim!! (A, docente com mais de 10 anos na profissão, 2010).

A docente A, ao argumentar sobre os povos indígenas e mesmo buscando rever seus dizeres, descobre que ainda está presa a representações históricas, colonialistas, porque, mesmo sem o perceber, recorre a uma narrativa colonizadora, denotando a presença do discurso colonizador, teorizado por Bhabha (2003).

Em outra passagem da fala da docente A, é possível também recorrer ao pensamento de Skliar (2003), pois a persistente imagem do dentro e do fora desnaturaliza o pensar, o olhar e o perceber o mundo, pois o torna idêntico à mesmidade. Portanto, ao descrever o índio, “o sujeito se recobre assim de uma imagem fixa, estática, quase inerte, que o guia pelo tato por uma trama espacial de dois únicos lugares e de uma única passagem entre eles” (SKLIAR, 2003, p. 72). Então acaba levando “a sujeição do outro ao mesmo”, argumenta o autor. Na fala da docente, encontramos, ainda, o discurso da negação da diferença:

É,... o índio hoje é uma pessoa “normal”. Hoje ele não é diferente. Vejo como um ser capaz! Vejo ele como inteligente. É capaz de fazer suas escolhas, de não ser dependente de ninguém. Entendo ser errado achar que ele é um coitado. (Docente A, com mais de 10 anos na docência, 2010).

Com esse dizer entendo ser importante revisitarmos Skliar (2003, p. 39), já citado nesta dissertação. O autor argumenta que “a mesmidade proíbe a diferença”. Na fala da docente A, encontramos o discurso da mesmidade, problematizada pelo autor e, ainda, a ambivalência, teorizada por Bhabha (2003), pois, ao buscar apresentar o outro de forma a

fortalecer sua identidade, esta acaba por não dar conta da diferença do “outro”. Recorre, então, aos discursos que, historicamente, circularam e que excluem as diferenças, a partir de uma suposta superioridade. A docente recorre à norma, ao normal e acaba por colocá-lo como o mesmo, entendendo que está potencializando sua identidade. Com seu dizer podemos nos lembrar, ainda, de Ferre (2001), que nos faz refletir como operamos ao discursar a diferença. A autora argumenta que a diferença nos incomoda por isto: ao discursá-la, buscamos as polaridades, ou seja, recorremos ao normal/anormal. Percebemos um movimento discursivo que a docente faz para respeitar os índios presentes na escola.

Considerando o processo civilizatório brasileiro, como ele foi estabelecido e como foi constituído por uma cultura homogeneizadora, percebemos como os discursos que circulam ainda tentam universalizar o indígena através de associações e representações do índio selvagem, puro e ligado à natureza. São diferentes perspectivas e resposta a uma sociedade multi, pluri, intercultural. Pode-se pensar que são representações historicamente construídas num modelo cultural do passado e que, ainda, aparecem nos discursos circulantes dentro do espaço escolar investigado, indicando uma estratégia de silenciamento e de não legitimação da diferença do “outro”.

Nas entrevistas, encontro outra fala da docente B (com mais de 10 anos na profissão, 2010) que, ao informar de onde vem seu olhar sobre o índio, nos narra:

A primeira coisa que vem é a história do Brasil, desde criança fala-se nos primeiros habitantes do Brasil. Os índios andavam todos nus, com pau enfiado no nariz. Os índios são humildes, carinhosos, criativos, assim que os vejo. Vejo o índio de cabelo liso, pele morena, são fortes, comem muita mandioca. Lá em Aquidauana, bom, estou descrevendo o terena, é o índio que eu conheço. Os índios terena são bem “dados” na cidade.

Para pensar sobre o dizer da docente B, tomo de empréstimo a consideração de Bonin (2007, p.190), quando afirma:

Na produção de identidades indígenas fixas e genéricas não apenas discursos históricos, literários, cinematográficos, publicitários, escolares narram acontecimentos de forma unificada e conciliadora, como também discursos do cotidiano, que produzem cotidianamente identidades com pares binários, em relações assimétricas de poder.

Também com Bonin (2007), estabeleci um eixo conceitual, que me permitiu uma reflexão a partir do dizer da docente C (com mais de 10 anos na docência, 2010). Entendo que a fixidez aprendida em outro tempo histórico, que poderia ser o escolar da docente, permite-

nos indagar sobre as condições, as formas e as representações escolares que ficaram retidas - a fixidez teorizada por Bhabha (2003). Por sua afirmação percebo que ela busca fixá-los a um lugar geograficamente “adequado”, contestando o fato de hoje os indígenas “estarem fora” do espaço geográfico harmônico e natural, a eles destinado, a aldeia. Destaco a fala da docente C (com mais de 10 anos na docência, 2010):

O pensar em índio, na minha mente, vem uma aldeia, a cerâmica. Do nosso índio, ele não conserva a cultura sul-mato-grossense. Acho que são preguiçosos, ficam esperando o governo e não querem mais ser índio. Hoje os índios usam roupa, deixou de ser, querem viver na sociedade. Ele quer se misturar na sociedade, quer ir ao cinema. Penso, também, no sofrimento que eles passaram, por eles serem passivos. Por eles não enfrentarem, eles deixam o branco tomar conta das terras dele.

A análise dessas falas permite-me dizer que há uma *fixidez* no discurso estereotipado sobre os povos indígenas, pois os sujeitos desta pesquisa recorrem a ela para produzir uma representação de índio como sendo um sujeito ligado à natureza, morador de um lugar geográfico específico e tendo práticas específicas dessa identidade. Na maioria das entrevistas, sempre que questionados sobre os povos indígenas, as respostas os remetem e os articulam com a condição de “índio puro”. Entendo, por isso, que a representação da identidade indígena encontra-se conectada à cultura exótica e à condição primitiva, não mais como um selvagem, como nos primeiros discursos, mas como um “outro”, incapaz, que precisamos tutelar.

Alguns entrevistados apresentam em seus dizeres um sujeito híbrido, hifenizado, com uma identidade conflitante: O Bugre. Desta forma, destaco as falas de dois docentes que descrevem esta identidade imprecisa:

Índio é igual a gente, mas de cor diferente. Índios são os habitantes do país. Mas, agora os coitados estão sem terra, sei lá. O que muda hoje é na aparência. Tem índio na escola, faz faculdade. Hoje os índios moram em casa. Mas, tem, também, os do meio da mata. Vemos na reportagem, os índios lá, eles usam tapa sexo. Os índios são seres humanos como um outro qualquer, mas tem os bugres, eles se parecem muito com índio, mas não são puros. Eu reconheço um índio pela aparência física. É! nem tanto, pois índio e bugre são meio parecidos na aparência física. O que diferencia é a fala do índio puro com o do bugre, é na fala que diferenciamos. (Docente F, com menos de 10 anos na profissão, 2010).

Observamos como a docente F (com menos de 10 anos na docência, 2010) marca a identidade indígena. Para entender como narramos o outro e como os estereótipos são fixados, recorro, novamente, a Bhabha (2003, p.117), quando este nos afirma:

o estereótipo não é uma simplificação porque é falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação, que, ao negar a diferença (que a negação através do outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

Mesmo que, neste espaço temporal, o sujeito índio tenha se deslocado, segue presente o discurso de “índios puros”. Vejamos:

Eu reconheço um índio pelas características. São pessoas muito simples. Nunca vi um índio elegante. Penso que os identifico pelo cabelo liso, pela cor, pelo jeito como eles falam, então os identifico. Tem momentos que confundimos bugre com índio. Mas reconheço o índio nos traços. Já o bugre, este puxa mais para o negro, cabelo mais duro, os lábios mais grosso. Eu acho que o bugre é o índio misturado. (A, docente com mais de 10 anos na profissão, 2010).

Em seus dizeres, a docente A apresenta os processos de sujeição a que recorre para identificar o “outro”, o diferente. Ao olhar para o outro, remete a cor da pele e a fala, para identificar e ou diferenciar um “índio puro” de um “bugre”. Já outros docentes falam em “índios puros”, reportando-os ao passado. Recorrem, também, ao estilo de vida. Mas, é importante salientar que, ao diferenciar um “índio puro” de um bugre (entendido pelos entrevistados como sendo índio misturado, hifenizado e ou “civilizado”), os docentes desconectam-no da identidade dos alunos índios presentes na escola. Ou seja, os misturados não são mais índios. E quando questionados, a maioria dos entrevistados argumenta que “índios são seus pais, seus avós”, desconectando-os do tempo presente.

Teriam sido subjetivados a posicionar os povos indígenas longe dos centros urbanos? Seria esta uma estratégia à qual o docente recorre, ou seja, um conjunto de enunciados que o beneficiam e aos quais ele recorre para se posicionar frente ao outro, o diferente? Ou então, essa estratégia é fruto da construção da mesmidade?

Outra possibilidade de leitura do dizer de A (docente com mais de 10 anos na profissão, 2010) indicaria que a docente poderia ler a realidade recorrendo à oposição do índio puro ao branco. Interessante observar como recorremos à lógica das polaridades para compreender nossas relações com o outro. Retomando as reflexões de Fleuri (2003), esta

lógica abre uma fresta para compreender que a docente não dá conta da complexidade e dinamicidade das identidades étnicas presentes no cotidiano escolar.

Nos primeiros recortes da pesquisa, encontrei um “Outro” e estereotipado sujeito, o Bugre. “Na cidade e na aldeia, os brancos como os índios conhecem e falam sobre os Bugres”, afirmam alguns docentes pesquisados. Estes dois recortes “índios puros e bugres” permitem pensar se estas representações não contribuem para que esses sujeitos indígenas não sejam “vistos” na escola? Com esses dizeres, retomo minha questão e pergunto quem são os índios? Como esses docentes percebem a diferença? A igualdade? As representações constroem estereótipos que podem apresentar-se com significados conflitantes. Assim, suas afirmações permitem-nos pensar como a diferença é narrada na escola e que política para a diversidade se constituiu ali, que produz esse sujeito narrado pela mesmice. É preciso refletir sobre a alteridade dos alunos índios, pois a pesquisa aponta que os docentes, embora sensíveis à heterogeneidade de seus alunos, ainda não dão conta de trabalhar com a diferença deles.

Pude perceber nas entrevistas, por exemplo, o reconhecimento do outro em nós. Pois, ao entrevistar D (docente com menos de 10 anos na profissão, 2010), perguntei-lhe como se identificava etnicamente. Respondeu-me: “sou moreno”, “sou pardo”. Como o docente trouxe sua identidade causou-me certo estranhamento, pois estávamos falando de identidade étnica. Ele trouxe algumas referências e buscou, sutilmente, não responder à pergunta, na minha concepção, sentindo certo embaraço. Não queria com isto reduzi-lo ao meu olhar, mas não compreendia como ele não percebia no outro/a sua própria diferença étnica que, no meu entender, marcava sua identidade, já que o via como negro.

Discuto, também, o olhar diferenciado de uma mesma realidade, da escola investigada. É intrigante pensar no jogo da representação e como armamos o nosso olhar, pois um aspecto intrigante nas entrevistas e que nos ajuda a pensar, é que, no encontro com os docentes, o mesmo espaço foi mudando ao ser representado. A moldura de um mesmo lugar recebeu outros contornos, permitindo perceber como os artefatos e práticas culturais interferem em nossas relações cotidianas.

Mesmo não esperando respostas unívocas e não querendo a generalização da realidade da escola, as respostas dos docentes trouxeram ambiguidades e instabilidade, exigindo e tencionando a buscar o pensamento complexo, discutido por Fleuri (2003).

Destaco as falas dos docentes, ao perguntar sobre a existência de alunos índios na escola e, ancorada em Costa (2002), apresento alguns discursos que me permitem dizer que,



ao *armar sua perspectiva de ver a realidade* desse espaço, deparamos com retratos diversos e entendimentos distintos da identidade indígena e dos alunos índios presentes nesse espaço.

Vejam os:

Fala 1:

Na escola existem várias crianças índias, existem vários alunos de várias idades. Eu tenho vários alunos índios. Eu sei por que eles já me falaram, falaram de sua família, como também eu os identifiquei pelas características deles. Embora eles sejam bem caladinhos! Tenho uma aluna índia, ela é muito dedicada, mas ela escreve muito errado. Então, eu até me questioneei: se ela fala errado, também escreve errado. Então, procuro ensinar como se escreve direito para ela. (A, docente com mais de 10 anos na profissão, 2010).

Fala 2:

Sim há! Tem aqueles que lhe falei (anteriormente). Bom, acho que eu conheço, tem uns 4 alunos do pré-escolar ao 5º ano. Tenho alunos de tarde, também. Mas os identifico como iguais. Não tenho discriminação com eles! Mas na sala de aula trato os alunos com igualdade. Os trato sempre igual. Sobre a menina que lhe falei, eu me relaciono muito bem com ela, vamos embora juntas, conversamos. Ela me falou que era “terena”, mas a mãe dela não cultivava sua cultura, a cultura do índio. (C, docente com mais de 10 anos na docência).

Fala 3:

Na escola tem índios. Na escola tem índio e tem bugre. Na minha sala de aula, não, este ano não tem. Eu já tive na sala de aula “índio de verdade”. “Índio de verdade” é o índio sem mistura. E eu os identifico pelo cabelo que não deita. Na cara dele. É só olhar para eles, que eu já os identifico. (docente B, com de 10 anos na profissão, 2010).

Fala 4:

Que eu saiba não. Deve ter algum descendente. Não! Não me relacionei com nenhum indígena. Na minha sala de aula não existe índio. Na escola não sei, tem muitos alunos. É... mas não tem índio aqui. Bom, temos muito pouco tempo para nos dedicar as estas questões. É muito trabalho, muitos conteúdos, temos muito trabalho! (F, docente com menos de 10 anos na profissão, 2010).

Fala 5:

Se há índios na escola, se tenho alunos índios, eu não sei. Tem uns alunos que tem até tem uma “cara de índio”, mas eu não saberia dizer, não saberia identificar se são indígenas. Mas se falar que é índio, eu acredito! Eu entendo que se na escola houver índio, eu não posso tratá-lo diferente, mas

penso que eu deveria falar sobre a cultura deles nas minhas aulas (docente D com menos de 10 anos na docência, 2010).

Chamo a atenção para observar como nossas representações e nossos conceitos constituem-se em chaves de leitura para o mundo e, também, nos permitem ou não estabelecer relações com aquele colocado como outro. Convido a fazer uma revisão dos conceitos que discuti nesta pesquisa e sobre como armamos nosso “olhar”. E, nas falas dos docentes sobre uma mesma realidade, pudemos perceber como as práticas culturais interferem na alteridade dos alunos índios.

Relembrando Gusmão (2003) citada no início desta escrita e parafraseando a autora quando esta argumenta que nossa “leitura” e nossa compreensão frente ao igual e ao diferente estão imbricadas nos processos decorrentes de contextos culturais que nos garantem uma leitura do mundo. Segundo Hall (1997), nossas práticas são reproduções e produções do sistema cultural em que vivemos.

Retomo o que escrevi no início, que “as palavras sempre têm marcas, produzem significações e reproduzem simbolismos que mesmo ocultos, marcam as identidades dos alunos índios”. Retomo, ainda, o pensamento de Fleuri (2005, 2008), para repensar a lógica que usamos para olhar a realidade e compreender a sua complexidade e dinamicidade. Isso significa compreender como a identidade indígena foi construída, social, histórica e culturalmente, tendo presente que tal constituição se dá a partir das marcas culturais, relações de poder e do momento histórico que as legitimou. Neste sentido, recorro a Woodward (2000, p. 17), que contribui dizendo:

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Foi intrigante “ver” o como os docentes D, E e F (docente com menos de 10 anos na profissão, 2010) não percebem os alunos índios na escola. Neste caso, cabe pensar sobre os estereótipos a que esses docentes recorrem que não lhes permitem identificar esses alunos índios presentes na escola, e que construção de “outro” foi introjetada em seu imaginário? Nesse caso, há de se pensar nos fatores que os levaram a apresentar uma realidade construída

dentro do horizonte da monocultura, desenhando, assim, um retrato diferente da escola, onde a identidade dos alunos índios é ocultada ou silenciada.

Os dizeres dos docentes permitem-me afirmar que eles recorrem a maneiras diferentes para narrar um mesmo lugar: a escola investigada. Foi possível perceber também a ambivalência. É importante problematizar o estranhamento que as posições dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa me produziram. Os recortes de uma mesma realidade levaram-me a pensar como uma construção discursiva, construída através de estereótipos, produz e posiciona as diferenças étnicas presentes na unidade escolar.

Na leitura que fiz das falas, infiro que, mesmo que a representação sobre os povos indígenas possa ser estereotipada, alguns desses docentes conseguem perceber e “ver” os alunos índios na escola. Atenta a esta questão, constatei que a docente B (com mais de 10 anos na profissão, 2010) participou de um curso de formação para a diversidade cultural, (1997), de onde poderia decorrer o fato de ela ter outra chave de leitura frente aos alunos índios presentes em sala de aula?

Ao falar, em sua entrevista, a partir das questões que eu formulei, a docente B (com menos de 10 anos na docência, 2010) sempre buscava encontrar um discurso mais adequado e recorria aos documentos, que foram socializados naquele momento de formação, para ancorar seus dizeres. Foi perceptível ver a diferença nas falas dos mais antigos na carreira do magistério. Em seus dizeres aparecem as marcas dos discursos modernos, das lutas pelos direitos à igualdade. Poderia ser essa formação teórica e social, obtida nos anos 80 e 90, que lhes permitiram perceber os índios na escola? Não se esquecendo da experiência que estes acumularam ao estabelecer suas relações com os alunos.

As minhas leituras dos dizeres dos entrevistados apontam para um discurso idealista, pouco reflexivo, porém, muito acolhedor do outro, na visão dos docentes, embora a maioria deles reconheça que esse tratamento igualitário não contribuía para a alteridade dos alunos índios. É importante registrar que esta conclusão baseia-se na minha discussão com os docentes sobre alteridade, visto que todos, a princípio, declararam não conhecer esse conceito.

Entendo ser importante considerar que todos os entrevistados, que possuem formação acadêmica recente, não percebem a presença dos alunos índios na escola. Os docentes com menor tempo na profissão têm mais dificuldade de refletir sobre os conceitos de igualdade, diferença e diversidade. Já aqueles com mais tempo na profissão não dão conta de articular esses conceitos (igualdade-diferença), pois ainda veem a diferença como uma anomalia ou

desigualdade. Entendo ser esse o motivo que os leva a recorrer ao discurso de igualdade, com tão pouca reflexão e tão colados à forma discursiva de outrora. Para os docentes mais antigos no exercício do magistério, a constatação da diversidade cultural é perceptível, contemplativa e folclorizante. Mas, o discurso do conceito potencializador das diferenças ainda aguarda mais leituras nessa escola.

Lendo o texto da pesquisadora Bonin (2007), pude pensar como inventamos “o outro” e como produzimos estereótipos. Poderia ser a articulação desta construção uma possibilidade de ver a realidade? Bonin (2007, p.141) afirma que:

A produção de estereótipos como estratégia narrativa é central na representação da diferença, porque sutura o normal ao desejável e o anormal ao indesejável e, desse modo, participa na manutenção da ordem social, estabelecendo o que é tolerável/intolerável, incluído/excluído. É importante assinalar que, nesta relação assimétrica, aqueles que ocupam a posição central definem as regras a partir das quais se governam ações dos outros, produzindo-os como diferentes. Os estereótipos atribuídos aos povos indígenas constituem, também, aqueles que narram, naturalizando e fixando atributos, comportamentos, acontecimentos, que autorizam a imposição de estilos de vida.

Mesmo diante de questões de grande complexidade, eu as problematizarei, pois, nos tempos atuais, na modernidade tardia de Bauman (2003), temos que estar mais atentos à diferença e pensar além da diversidade contemplativa e folclorizada. Queremos a igualdade com dignidade e também as diferenças que nos singularizam. Percebo que a diferença cultural suscita novas questões para o campo educacional. Precisa, no entanto, ser revisto o conceito de diversidade, para além da percepção folclorizante e assimilacionista.

É interessante notar nas falas que, apesar do temor da diferença, a diversidade é vista como um dado. E, por mais ambivalente que possa parecer, nos dizeres dos entrevistados há um reconhecimento e valorização das diversas culturas.

No dizer da docente A (com mais de 10 anos na profissão, 2010), encontramos o conceito da educação inclusiva, de anos em que se discursava um novo paradigma educacional, no qual emergia a atenção à diversidade. Vejamos a fala da docente:

A diversidade étnica é a interação entre todos os povos. É a interação entre as raças. Na interação entre os povos não tem diferença entre todas as raças. Por exemplo: japonês, negro, todos. Todos os povos têm que estar integrados, interagidos. Todos devem ter os mesmos direitos.

A docente A fala em interação entre grupos de diferentes culturas. Mas trata de forma contemplativa a diversidade cultural de seus alunos, como algo a tolerar e, sutilmente, ignora suas diferenças sob o argumento da igualdade de direitos, tão em voga outrora em seu processo de formação acadêmica. Não teríamos que pensar em articular a diferença cultural dos povos e a igualdade de direitos e de cidadania? Como podemos interagir de fato se não reconhecemos a diferença e se não a respeitamos?

Nas relações feitas, procurei observar como os docentes trabalham com os conceitos de igualdade e de diferença, pois são conceitos que mantêm uma estreita interdependência com a diversidade cultural, com destaque ao sul-mato-grossense. Com essas falas é possível afirmar que o discurso sobre diversidade cultural é perceptível na escola. Observamos o dizer de D (docente com menos de 10 anos na profissão, 2010) quando este afirma que:

Diversidade! No Brasil temos diversidade, que é a diferença de raça, de cultura. Por exemplo: a família do japonês, a família do turco, os índios, os negros. Quando nos relacionamos, nós misturamos a cultura, os pratos, os nossos modos de viver.

Interessante sua argumentação quanto ao conceito de cultura, pois, ao formular sua fala, D (docente com menos de 10 anos na profissão, 2010) vai além do que poderíamos chamar de conceito clássico de cultura, como podemos observar abaixo. Entretanto este docente não percebe a complexidade que envolve a construção cultural de seus alunos índios e acaba por não reconhecê-los, como consta acima. No meu entender, ele tem uma imagem estereotipada da cultura indígena. Não percebe a diferença étnica de seus alunos, visto que em sua fala declara não saber da existência de alunos índios na escola. Declara, também, não trabalhar as questões culturais com eles, embora entenda que isso seria necessário para a identidade cultural deste aluno índio, levando-o a tratar os indígenas “por igual”. Destaco o entendimento do docente D (com menos de 10 anos na profissão, 2010) sobre cultura:

Cultura! Entendo que são todos os momentos que passamos na minha vida. São as coisas que vamos fazendo e essas coisas vão fazendo parte de você. Cultura são todas as marcas do que passamos. Eu acho que cultura e educação formal são coisas distintas. Pois um analfabeto tem sua cultura, entende!

Mesmo reconhecendo a cultura como construção social, o docente D (com menos de 10 anos na docência, 2010), ao narrar o “outro”, não o reconhece, ou seja, recorre aos discursos forjados no quadro da visão eurocêntrica que permite ao sujeito apoiar-se na idéia de que a crença estabelecida numa determinada cultura, diga-se, a ocidental, que, por conseguinte

deve tornar-se universal e, posteriormente, naturalizar-se como norma. Chegamos a este estranho modo de olhar para a pluralidade cultural.

### **3.4 Discursos da igualdade que circulam nas falas dos docentes**

As leituras de alguns autores, nas aulas do mestrado, como Bhabha (2003), Candau (2002, 2008) e Skliar (2003) fizeram-me pensar sobre o discurso da igualdade que é, cotidianamente, proferido pelos docentes ao se relacionarem com o tido como “outro” que, nesta pesquisa, são os alunos índios. Seguindo suas reflexões, busquei dialogar com o entendimento que os entrevistados me apresentavam sobre igualdade. Minha atenção centra-se, neste momento, não em entender esse conceito, mas, sim, como a sua compreensão pode posicionar os sujeitos, e como tais discursos, historicamente produzidos, podem contribuir na construção das identidades dos alunos índios.

A temática sobre os povos indígenas sempre esteve presente em minha vida, mas ficou mais latente no momento em que passei a estranhar o tratamento igualitário que os docentes davam aos alunos. Não estou dizendo com isto que os tratavam mal, ao contrário, entendo que há elos de afeto entre eles nesta escola. Entretanto dou visibilidade à fala da docente A, para problematizar o discurso da igualdade étnica, presente nesse contexto. Ao ser questionada sobre o tratamento igualitário em relação aos seus alunos, A argumenta dizendo:

Vejo que meus alunos são todos iguais. Bom! É, eu, na verdade, queria que todos fossem iguais! Pelo menos eu os trato por igual, tenho muito respeito pelos meus alunos, sou rígida, mas os quero bem. Não os trato diferentes, respeito sua cultura, seu jeito de ser. Os trato como deveríamos tratá-los, com igualdade, já que temos os mesmos direitos. Bom, deveríamos ter.

Eis a trama na qual caímos ao discursar sobre os outros, sobre os índios. Percebo, na fala de A, uma reflexão que a leva a perceber como fomos e ainda somos subjetivados por discursos que circulavam no passado e que ainda reproduzimos sem uma reflexão mais crítica. Fazemos ecoar o discurso moderno da igualdade, de sujeitos ideais, de um suposto tratamento ideal igualitário, presente em nossas mentes e reflexo de discursos de outrora que, sem nos darmos conta, acaba por ecoar até hoje.

Lendo o dizer do docente D (docente com menos de 10 anos na profissão, 2010), podemos perceber como são complexas e ambivalentes as suas falas:

Procuro tratar todos meus alunos de forma igual, mas tenho respeito por suas diferenças. Eu não sei se tenho aluno índio, portanto, eu não trato nas minhas aulas das diferenças indígenas. Acredito que índio na cidade não deve ser tratado como índio. Pois na cidade todo mundo adquirindo coisas e o índio ainda com arco e flecha. Índio, o índio isolado é igual o de antigamente. Esse sim pode trabalhar pelo dia de hoje. Ele pode manter sua cultura. Agora o índio da beira da cidade, esse índio perde um pouco da sua cultura, por isso deve ser tratado igual.

Assim,

[...] a ambivalência não é fruto da patologia da linguagem ou do discurso, [mas] é, antes, um aspecto normal da prática lingüística. Decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar. Seu volume aumenta da eficiência com que essa função é desenhada. (BAUMAN, 1999, apud VEIGA-NETO, 2001, p. 233).

Na tentativa de explicar seu entendimento sobre os alunos índios, a ambivalência se coloca novamente, processa-se e gera mais ambivalência e, como argumenta Veiga-Neto (2001, p.233), “qualquer nova tentativa de ‘resolver’ a ambivalência gera mais ambivalência, aumentando o grau de ambiguidade do mundo”. Aproprio-me da reflexão de Veiga-Neto (2001), pois entendo que o encontro no dizer do docente D.

Entendo que o problema não está na igualdade de direitos, que todos queremos, mas na tentativa amenizadora, universalizante e encobridora da diferença, porque esta nos incomoda. A crise de paradigma que vivemos tem-nos levado a esse posicionamento:

Não os trato por igual. Não dá, né! Trato meus alunos como? Da forma que eles necessitam! Pois tem alunos que necessitam mais que os outros. Mas, em relação à raça, procuro tratar por igual. Para mim não tem diferença, negro, índio, japonês. Mas, se acontece alguma coisa, a gente conversa sobre o problema. Por exemplo, se um aluno ofende o outro. Então eu converso com o grupo. Para mim, os alunos são todos iguais (F, docente com menos de 10 anos na profissão, 2010).

Observamos, novamente, o dizer da docente A (com mais de 10 anos de docência, 2010) que, ao falar onde construiu tal conceito, afirma que “igualdade significa ser todos iguais, todas as pessoas ter os mesmos direitos, ter sua cidadania. Sempre li sobre igualdade, igualdade dos direitos dos homens”. A docente ratifica os valores de outrora, da igualdade como princípio de emancipação, da igualdade liberal moderna, igualdade tida como direitos humanos universais, como tradicionalmente concebemos a idéia de igualdade em nossa sociedade.

Entendo que a igualdade, tão discutida como valor, poderia, inclusive, ser condição para consolidar os direitos humanos e o caminho para amenizar a desigualdade. Mas entendo também que a igualdade não é o oposto da diferença. Como já citado, os docentes recorrem ao discurso de igualdade, por terem um entendimento errôneo do conceito de diferença étnica. Penso que temos que rever o nosso encontro com a diferença. Não afirmo, também, que o pensamento pós-colonial seja a única saída para a convivência respeitosa com aquele tido como outro.

### **3.5 Diferença, discursos e práticas que constroem identidade**

Inicio essa parte de minha pesquisa abordando e problematizando os discursos da diferença. Apresento ao leitor fragmentos do pensar dos entrevistados sobre o que entendem por diferença e a que esse conceito remete. A questão que mobiliza meu pensar é como e em que momento histórico esse conceito foi construído. É possível pensar a diferença como construída, intencionalmente, para narrar e construir a identidade dos povos indígenas? E o que leva essa diferença a ser contemplada e folclorizada em momentos específicos, como o “Dia do Índio”. A escola produz sujeitos, constrói suas identidades e converte suas diferenças em desigualdades.

Para ler os dizeres dos docentes entrevistados, recorri às teorizações de Bhabha (2003), Backes (2005), Ferre (2001) e Skliar (2003). Os autores falam sobre o conviver com o “outro” e com a diferença do outro. Problematizam o nosso entender sobre diversidade e diferença. Deixam latentes as relações de poder que, silenciosamente, marcam as identidades das crianças/alunos índios. Isso me levou a pensar como produzimos e posicionamos a diferença, e como esses discursos sobre ela podem produzir e posicionar os indígenas em determinados lugares sociais.

Com os autores pós-colonialistas, como Bhabha (2003), busco perceber os dizeres dos docentes sob um “outro” olhar, não mais regularizado e normalizado, como nos é apresentado nos discursos pretensiosos da sociedade envolvente. Isto implica, também, considerar que a



maioria deles encontra-se, intencionalmente<sup>35</sup>, envolvida em questões de sentido, construídas por práticas colonialistas, que se legitimam nos discursos ativos no cotidiano escolar.

A diferença, no meu entender, ainda é um desafio para os docentes que atuam na escola investigada, pois os entrevistados trabalham com o conceito de diferença cultural, como eu diria, mal arquitetado. Entretanto, para Fleuri (2008), *educar significa constituir diferença*. O autor teoriza que “no processo educativo, tal como no mental, a relação de reciprocidade entre as pessoas é acionada pela diferença”. Traz as contribuições de Bateson (1986, apud Fleuri, 2008, p. 110) e refletindo com este autor, nos afirma:

Só é possível perceber a outra pessoa se ela produzir algum tipo de movimento, mas também se utilizo a capacidade de atenção. A diferença é constituída sempre pela articulação entre movimentos de elementos e um sistema capaz de captá-los. Tal conexão, entre movimento de um objeto e sua percepção por um sujeito, constitui a diferença.

Para Fleuri (2008, p.111), “o processo educativo só se desencadeia na medida em que pessoas estabelecem, deliberada e conscientemente, interações entre si”. Entendo que as contribuições epistemológicas de Fleuri (2008) e Bateson (1986) ajudam a pensar as falas dos docentes desta pesquisa e também a entender como esses docentes organizam seu pensamento, permitindo produzir ou não uma relação de interação com o tido como diferente, no caso, com os alunos índios.

Observamos o dizer da docente A, ao falar sobre a diferença:

A diferença acontece quando há inclusão social. Exemplo: os deficientes. Eles são colocados na escola e nós, nós professores, não sabemos como lidar, não fomos formados para lidar com esses alunos. Acrescente a isso uma sala lotada. Eu tenho que parar minha aula para atender e então me pergunto, e os outros? Não posso parar então se torna quase impossível. Acho muito difícil trabalhar essa diferença na escola. Não tenho como ajudar, então acabo me sentindo incapaz de ajudá-lo. Me sinto mal por não dar conta de ajudá-lo.

Diante de uma inegável realidade multicultural e globalizada, como negar a diferença cultural de seus alunos? Há de se pensar por que os docentes entrevistados recorrem à diversidade cultural de forma simplista. Entretanto o discurso da diferença étnica tem suas armadilhas. Proponho colocar em suspensas certas retóricas sobre a diferença entre os povos,

---

<sup>35</sup> Neste texto entendemos com Costa (2002), que “a neutralidade da pesquisa é uma quimera, [...]. Não existe produção de saber fora dos jogos do poder”. Ver mais em Caminhos Investigativos I, II e III.

pois, ao falar de diferença com os entrevistados, estes recorrem a uma marca identitária supostamente inferior para falar dos diferentes na escola. Vejam a fala abaixo:

Diferença, sim, quando falo na maioria das vezes sobre diferença com meus alunos é quando ocorrem problemas. Quando isto acontece, pego o problema como exemplo e então explico para todos os alunos. Tem um livro que uso e nele fala que *todos somos iguais*. Trabalho sobre a diferença quando ocorre neste momento, só neste momento. Étnica. Penso que há diferença mais deles para nós. Eles, os índios, vivem no mundinho deles e nós somos mais amplos. Eles são mais dependentes da raça branca. Depende mais de nós do que nós deles. Mas penso que temos que tratá-los de forma igual. (F, docente com menos de 10 anos na profissão, 2010).

Como diante deste entendimento da docente F podemos pensar na alteridade e no direito do outro à cidadania? Entendo ser nos discursos que a alteridade ganha sentido, por isso se faz necessário olhar para as diferenças no campo da educação como matéria prima de aprendizagem, para que possamos aprender a fazer ebolir às tensões que compõem o cenário da escola, criando, assim, a possibilidade de troca, de diálogo.

Andrade (2009) convida-nos a pensar sobre as ciladas da igualdade e da diferença. O autor apresenta-nos as críticas feitas ao multiculturalismo, referentes ao enfoque dado à diferença, como avalia Andrade (2009, p.40):

Outra cilada da diferença constantemente observada é o refinamento teórico e conceitual que o discurso diferencialista pressupõe para o entendimento da distinção entre diferença e desigualdade. Acuidade intelectual que provavelmente não seria alcançada pelo senso comum. Defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo uma tarefa difícil em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos teóricos. Afirmar que somos diferentes, mas iguais, soa como uma contradição que merece algumas ou muitas explicações posteriores, tais como: “diferença não tem nada a ver com desigualdade”, “diferença é uma questão de pluralismo cultural”, “a verdadeira igualdade repousa nas diferenças” e assim por diante.

Problematizo o modo como os dizeres dos entrevistados operam para ocultar as diferenças frente a uma suposta igualdade, ou remetê-la à desigualdade. Aqueles que, por alguma marca identitária, acabam sendo vistos como diferentes, também acabam sendo excluídos pelo entendimento conceitual da diferença étnica construída na mesmidade. É o que observamos na fala da docente C (com mais de 10 anos na profissão, 2010):

Diferença pode ser no físico. Eu tinha um menino que era deficiente. Tinha uma deficiência no braço, ele tinha um bracinho. Meu filho não percebia a diferença do aluno, quem diferencia são os adultos. A diferença só aparece quando os adultos apontam. Bom, já a diferença étnica – na diferença étnica é o próprio índio, o índio quando está no meio da sociedade, ele não aceita, não gosta que sua diferença apareça. Penso que ele tem vergonha de ser índio. Se fizermos a diferença, os índios sentem. Na escola tem uma “índia pura”. Converso com ela, mas a aluna se esconde, não gosta de ser índia no meio dos outros.

Ao ser questionada sobre o que seria ser uma *índia pura*, a docente C (com mais de 10 anos na profissão, 2010) apresenta-me seu entendimento: “*Índia pura?* Eu sei que ela é pura porque ela é da aldeia, por causa do seu cabelo, então, eu sei que ela é índia mesmo!”.

É importante ver os discursos da diferença para que suas teias não nos conduzam às ciladas da universalização, homogeneização ou padronização dos tidos como diferentes, dos colocados como diferentes. Isso me permite refletir sobre a necessidade de se buscar uma pedagogia das diferenças e estar atento às ciladas que os conceitos de igualdade e diferença produzem em nossas relações e, nesse caso, com os alunos índios. Não estou com isso também rejeitando nenhum desses conceitos.

Entendo que o conceito da diferença é o desafio central para a teoria do conhecimento, visto que os docentes entrevistados, ao discursarem sobre o tema, percebem a diferença étnica como anomalia, como se os alunos com esta marca identitária fossem supostamente “os inferiores”, “os desiguais”. Ressignificar esse conceito numa educação escolar pautada por padrões de funcionamento que buscam a regulação e a homegeneização, exige dos docentes uma revisão conceitual.

Essa “outra” forma de pensar, mesmo que não totalmente incorporada pelos docentes dessa escola, já é perceptível em suas falas, ou seja, há nelas uma sensibilidade frente aos conceitos e saberes dos outros e na construção do conhecimento com seus alunos. Nesses discursos, é possível perceber que, em suas práticas, os docentes têm buscado incorporar “outros” saberes, como os da cultura dos povos colonizados, os índios. Essas práticas ainda são desafiadoras para eles que, no meu entender, foram formados para lidar com o pensamento unívoco do colonizador.

Um aspecto que percebi em seus discursos foi a presença de uma força temporal que aciona e move suas narrativas sobre os povos indígenas em direção a ocupar um determinado lugar, uma identidade/diferença posicional. Uma marca identitária fixa construída em um determinado espaço temporal que não lhes permite perceber que as identidades desses alunos

são móveis e imprecisas. Ainda habitam em seus saberes os resíduos de discursos do passado, uma identidade do índio estilizada e estereotipada como sujeito de uma outra cultura e de um outro lugar, classificado e narrado como desigual, anormal. Como efeitos possíveis desse saber escolar, retido na periferia da memória dos docentes, suas relações com os alunos índios, hoje, seguem marcadas pelo apego à semelhança fixada no discurso da igualdade.

### **3.6 Diferença e diversidade, ciladas da liberdade cultural dos novos tempos**

Diante da constatação dessa contextura diversa, com modos diferentes de vida cada vez mais latentes, há uma necessidade urgente na sociedade atual de rever o paradigma da diversidade cultural. A questão dos direitos humanos individuais precisa ser ressignificada para se ampliar, cada vez mais, a inclusão de direitos coletivos, culturais e ambientais, como afirma Candau (2008). Não estou dizendo, com isso, que devemos deixar de lado nossas lutas por igualdade de direitos, mas que precisamos reconceitualizar, também, a diferença. Outro elemento importante para esse registro é a idéia de universal e particular. Revisitando as falas dos docentes que entrevistei, percebi que argumentam que a diversidade é um dado marcado pela globalização e pela interação. Já a diferença está na pessoa, no particular. É aí que entra a narrativa discursiva da igualdade como respeito universal da dignidade humana. Vejamos nosso diálogo:

Diferença, esses são os aspectos físicos do ser humano. A pessoa é diferente, ou seja, a diferença é do ser humano. Agora à diversidade entra a parte da cultura, o modo de viver, de agir de se relacionar. É a tradição, a cultura, a origem do povo. Com a globalização vemos a diversidade mais presente (docente B, com mais de 10 anos na profissão, 2010).

O discurso de “todos iguais” acaba contribuindo para a introjeção de valores universais, sendo que o discurso “todos diferentes” se mantém em silêncio, visto que os docentes entrevistados não se encontram preparados para lidar com o diferente. Ressalta, então, a diversidade como mecanismo de superação da desigualdade, da anomalia, que a diferença provoca em seu entendimento.

Essas questões são perceptíveis no discurso da docente C (com mais de 10 anos na profissão, 2010), ao falar da diferenciação do conceito de diversidade e diferença:

Diversidade! É agora que está bem enfatizada essa questão! Vêm à tona essas questões. Diversidade é a globalização! Ou, por causa da globalização que se fala em diversidade. Agora acho que a diferença é da pessoa, é da raça: normal, índio, negro. Mas, no Brasil, penso que não tem raça pura, então, temos que tratar todos igualmente!

Na fala do docente D (com menos de 10 anos na profissão, 2010), percebe-se que é possível que este não entende a diferença cultural como possibilidade de soma, de acréscimo ao contexto, mas como algo que separa, exclui. Como podemos perceber, em seu dizer, “[...], a diversidade são as particularidades de cada um que acabam interagindo entre si. Já a diferença são as atitudes individuais, são as diferenças físicas, mentais de atitude e que acabam sendo separadas. Esta fala me levou a revisitar o pensamento de Bhabha (2003, p. 64), como quando nos chama a atenção sobre o conceito de diferença cultural. Para autor:

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da *enunciação*.

Ferre (2001) também nos faz refletir sobre o fato de colocarmos diversidade e diferença como sinônimos. Argumenta sobre a pedagogia da diversidade e sua origem, a partir dos anos 60 e 70, nos movimentos sociais. E sob seu olhar, a questão de fundo para tal equívoco seria “a questão da diferença sexual”, ocorrendo uma simplificação do sujeito, e essa confusão esvazia e nos impede de dar conta das diferenças. Para Ferre (2001, p. 208), a diferença sexual é a diferença humana que fundamenta a riqueza da diversidade e acrescenta, “[...] e é esta primeira diferença negada, subsumida, dominada, hierarquizada, a que foi tomando forma e criou a ordem simbólica que estendemos a todas as demais diferenças da diversidade humana”.

É preciso, porém, apontar a ambivalência da maioria dos discursos. As falas dos docentes sobre a alteridade dos alunos indígenas acabam por ser uma das expressões da ambivalência que o conceito de igualdade provoca. A igualdade e a diferença na escola ora incluem e ora excluem, marcando, silenciosamente, as identidades desses alunos. Provisoriamente percebo que as falas dos entrevistados acabam por contribuir para alteridade e para a construção das identidades dos alunos índios presentes no espaço investigado. Embora os docentes que participaram das entrevistas, ao falar em seus alunos se mostrassem sensibilizados e afetivos, a maioria não está sensível para observar, ouvir e dialogar sobre

suas histórias de vida, declarando não ter tempo para ter diálogos com eles, visto que são, constantemente, cobrados pelo sistema sobre suas competências científicas e didáticas.

Há de se considerar que houve um deslocamento teórico significativo no contexto escolar que se configurou a partir do realce da pluralidade cultural, visando à diferença étnica e fazendo emergir, de forma inegável no cotidiano escolar. Isso significou, na prática, a afirmação de outra cultura até agora apagada e silenciada pelo poder hegemônico da sociedade envolvente. Entretanto entendemos que se faz necessário pensar além da folclorização da diversidade, para além do pensamento cartesiano, ampliando assim as possibilidades de olhar para os sentimentos, atitudes e sentidos desses sujeitos no cotidiano escolar.

Entre os resultados do processo investigativo, destaco que cabe continuar averiguando e problematizando o conceito de alteridade, pois todos os entrevistados declararam não conhecê-lo. Há pouca reflexão sobre essa categoria no espaço escolar. Penso ser um conceito chave para se pensar na construção das identidades e alteridades dos alunos colocados como outros, no caso, os indígenas. Penso também que, se os docentes dialogassem com os saberes culturais desses povos, cotidianamente, outros saberes seriam legitimados na escola, identidades emergiriam, alteridades seriam legitimadas.

Ficam aqui registradas as falas dos docentes entrevistados, quando questionados se suas práticas pedagógicas contribuem para afirmação da identidade e da alteridade dos alunos índios.

Fala 1:

Não contribui. Porque, por exemplo, a aluna índia que lhe falei, ela deveria ter um local para conhecer a sua cultura. Tem que ter um espaço para eles, os índios. Se não houver laços. Eles esquecem os laços culturais. (docente F, com menos de 10 anos na profissão, 2010).

Fala 2:

Contribui sim, pois tenho que respeitar sua cultura. Não posso modificar a pessoa. (B, docente com mais de 10 anos na profissão, 2010).

Fala 3:

Nunca falamos em alteridade na escola e na minha formação também. Os professores quase nem percebem, não falam sobre os índios, só no “Dia do índio”. Nem tem tempo para prestar atenção. Os índios se misturam no meio dos outros alunos. Eles vestem a mesma roupa, tem os mesmos estilos dos

brancos e acabam perdendo a identidade. Eles mesmos, os índios mesmo não falam que são indígenas. (C, docente com mais de 10 anos na docência, 2010).

#### Fala 4:

Acho que contribui. É, não sei, porque como eu disse, não tenho contato com eles. Procuo tratar todos meus alunos de forma igual, mas tenho respeito por suas diferenças. Eu não sei se tenho aluno índio, portanto eu não trato nas minhas aulas das diferenças indígenas. Acredito que índio na cidade não deve ser tratado como índio. Pois na cidade todo mundo adquirindo coisas e o índio ainda com arco e flecha. (docente D, com menos de 10 anos na profissão, 2010).

Analisando a compreensão dos docentes sobre a alteridade dos alunos índios, podemos pensar com Gusmão (2003, p. 91), quando esta nos afirma:

A alteridade revela-se no fato de que o que sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual olhamos.

Os dizeres dos entrevistados me possibilitaram refletir como são construídas as narrativas sobre os alunos índios nesta escola. Permitiram, também, pensar como se estabelecem as nossas maneiras de narrar e nomear os sujeitos. Com a análise das narrativas dos entrevistados, pude perceber a maneira como cada docente olha a escola e como constitui sua relação com os sujeitos índios e sua alteridade.

Entendo que ainda ecoam em suas falas estratégias formativas que privilegiam os mecanismos de sujeição. Entendo também que a maioria dos entrevistados são subjetivados por alguns discursos do passado, discursos estes que, naturalmente, vão posicionando os indígenas como sujeitos governados, subalternizados com um lugar intencionalmente construído.

Portanto, a escola deve ser vista como um território cultural a ser contestado, e as bases da pedagogia moderna serem repensadas, pois, mesmo que os discursos circulantes reafirmem as diferenças culturais numa perspectiva estereotipada, num processo de sujeição, o território escolar tem sua própria dinamicidade, tornando-se, cada vez mais, uma arena

cultural. E no dizer de Costa (2003, p.311) “há uma vocação desconstrutiva e iconoclasta nos tempos pós-modernos, que contribui para fazer da pedagogia e da docência um território complexo, minado por ambivalências e inseguranças”. Cabe aos docentes desconstruir seus discursos, ressignificar suas práticas pautadas na tradição liberal universalista e conectar-se aos novos tempos, tempos estes que invadem a escola com suas reivindicações pelo reconhecimento e o direito à diferença e que muda o jeito de olhar para a idéia de igualdade, permitindo-nos o reconhecimento do outro e um espaço para enunciação de sua alteridade.

Mesmo percebendo a dificuldade dos docentes em compreender o conceito de diferença e estando em descompasso com a realidade de seus alunos, sujeitos históricos e componentes socioculturais da escola são perceptível em suas falas o respeito, o carinho e a preocupação com esses alunos. Talvez não o respeito que os alunos quisessem, mas o respeito que os docentes aprenderam a dar. Estes entrevistados discursam a igualdade como potencializadora de direitos humanos, falam de seus alunos com muito afeto e apresentam dedicar-se muito à sua formação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que estou querendo dizer, de uma forma muito simples,  
é que nossas idéias sobre as coisa constroem as coisas...*

*(COSTA, 2007, p.17)*

### **Apontamentos (in) completos da pesquisa**

Do muito que pensei sobre as coisas que li, fecho, provisoriamente, esta pesquisa revisitando e apoiando-me num dizer registrado por Costa (2003, p.212) que é o seguinte: “Quando aprendi todas as respostas, mudaram as perguntas”. Este dizer reflete a suposta superioridade de nossas certezas e de como estamos imbricados pelas construções discursivas e culturais. Por isso, segundo Ferre (2001), *devemos manter viva a pergunta*. Então, uma nova questão a se pensar: afinal, as crianças índias/alunos dessa escola investigada se identificam como alunos índios? Querem ser iguais ou diferentes? Entendo que precisamos investigar mais e privilegiar suas vozes, buscando compreender os mecanismos de construção identitária, suas subjetividades e relações com a construção e representação de sua alteridade. Investigando como as representações dos povos indígenas, presentes nos discursos dos docentes - índios puros, índios misturados, bugres, índios desaldeados - são percebidas pelos alunos índios e se essas contribuem para a construção de suas identidades, examinando como a(s) diferença(s) construídas nesses discursos, operam em sua produção.

Com a construção da pesquisa e ao me focar nos discursos dos docentes, pude perceber a gama de significados que imobilizam, silenciam e modificam a identidade e a alteridade dos alunos índios. Há também nos discursos dos entrevistados uma fixidez discursiva sobre os povos indígenas. Essa fixidez discursiva sobre os povos indígenas acaba por silenciá-los, como também por desconectá-los de sua própria identidade.

Entendo que ainda há na escola práticas pedagógicas homogeneizantes, que, silenciosamente, impõem a cultura colonizadora aos grupos dominados, como é o caso dos povos indígenas. Os entrevistados argumentam que têm uma diretriz curricular a seguir, indicando para a ambivalência das políticas institucionais, visto que temos documentos norteadores como *Indagações sobre Currículo* (2008) que apontam Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, as quais propõem que os “currículos sejam orientados pela dinâmica da sociedade”. Entretanto há no sistema uma ânsia gestora em trabalhar numa perspectiva unilateral, buscando pautar as práticas pedagógicas em habilidades e competências individuais, governando, assim, os docentes, já que estes acabam sendo delegados pelo sistema local que, por sua vez, é gestado pela avaliação institucional nacional. Já se encontra na escola o documento norteador de uma política voltada à articulação dos conceitos de igualdade e diferença, mas aguarda leituras, visto que os docentes declaram desconhecer-lo.

Seria errôneo, no entanto, pensar os alunos como páginas em branco, onde escrevemos nossos discursos. A imposição de padrões culturais aos alunos indígenas será sempre ressignificada. Assim, entendo que a uniformização cultural não é possível.

Os docentes com mais tempo no magistério reconhecem os alunos índios, enquanto que os mais jovens na profissão não dão conta de vê-los e declaram não existir índios na escola. Há um discurso forte de igualdade de direitos nos docentes mais antigos no magistério, fazendo ecoar a matriz da modernidade, a igualdade. No entanto o tema da diferença é visto, tanto pelos mais antigos, como pelos mais novos na docência, como algo que os perturba, os incomoda. Recorrem, então, ao discurso da igualdade, permanecendo o embate entre esses dois olhares. Acabam, desta forma, produzindo um recurso discursivo universal e encobridor das diferenças. A ambivalência percebida nas falas dos docentes pode ser entendida como um esforço dos entrevistados em reinventar suas narrativas e reelaborar os estereótipos sobre os povos indígenas.

Aos com mais tempo no magistério, o discurso frente à diferença está fortemente ancorado no conceito de igualdade de direitos, tão sonhada nos movimentos sociais da modernidade. Já que possuem formação docente mais recente recorrem ao mesmo discurso de igualdade, conferindo-lhe, porém, um caráter mais individual, descontextualizado dos valores que inspiravam as ideologias sociais modernas.

Retomo, ao finalizar, os eixos abordados ao longo da pesquisa que permearam todo meu olhar no espaço escolar investigado e que me possibilitaram conferir nas práticas discursivas dos docentes o respeito à alteridade dos alunos índios. Apontei contribuições e

lacunas sobre a centralidade da cultura em nossos tempos. E, ao referir-me à cultura, intrigou-me o fato de que a maioria dos entrevistados desloca-se do seu conceito clássico, sendo perceptível, em seus discursos, a consciência da incompletude cultural. Mas, ao se referir aos povos indígenas, emerge na maioria dos discursos uma visão essencialista da cultura e das identidades culturais dos povos indígenas. Assim acabam fixando os alunos índios em um determinado padrão cultural, que os impossibilita de ver as identidades existentes nesta escola.

Ao problematizar esse conceito, é que percebo que persiste a ideia de uma cultura elitista - “o melhor que se pensou e disse no mundo” - reproduzindo as relações de poder que acabam outorgando e reconhecendo somente os conhecimentos ocidentalizados e legitimados nos currículos oficiais, indicado na ambivalência aos discursos dos docentes. A escola precisa ser vista como um território cultural, no qual a cultura escolar seja, constantemente, contestada e ressignificada, pois ela participa ativamente da formação e consolidação da cultura de seu entorno social.

A diversidade cultural chegou à escola de forma folclorizada e, apoiada nos discursos dos entrevistados, é possível afirmar que há reflexões a respeito da pluralidade cultural, cuja presença é inegável nesse espaço. A maioria dos docentes a reconhecem, mas refletem, no entanto, essa diversidade de forma contemplativa. Quanto à relação da diversidade cultural com as práticas pedagógicas, apresentada nos dizeres dos docentes, percebo que esta é entendida como nos discursos e práticas circulantes no meio social, ou seja, procuram manter silêncio frente à diferença, homogeneizando ou simplificando sua percepção. Os docentes declararam que discutem a diversidade cultural, focada nos povos indígenas, no dia “Dia do índio”, mobilizando, nesse dia, práticas estereotipadas. E em todos os outros dias?

Entendo que a forma de conceber a alteridade dos alunos índios nos faz refletir como se opera nosso pensar frente ao conceito de diferença e como ela é exteriorizada nos discursos dos entrevistados. Sabemos que há uma estreita relação com as representações sociais, já que essas produzem e determinam comportamentos e identidades do entorno social.

Volto-me agora para o conceito de igualdade que se desenhou no decorrer da pesquisa, destacando a multiplicidade e ambivalência desse conceito nos discursos dos entrevistados. Penso que a igualdade discursiva não basta, sendo necessária uma interação na qual, ao emergir o discurso da igualdade de direitos, sejam explicitadas, também, as diferenças, sem guetizá-las ou anulá-las, e, ainda, sem sobrepor um conceito ao outro. Os docentes investigados primam por construir suas práticas pedagógicas pautadas pelo discurso da

igualdade e inclusão de sujeitos que são governados e governáveis, que pressupõem um conjunto particular de igualdade dentro de uma política pedagógica marcada pela naturalização e harmonização das práticas vigentes.

Precisamos aprender a articular esses conceitos e problematizar suas construções históricas, percebendo o quanto elas estão impregnadas por relações de poder. E mais, buscar o pensamento complexo que não se apoia em polaridades e nem simplifica conceitos. Que a igualdade na diferença não nos absorva com suas tramas, mas que possa representar a possibilidade de se respeitar as diferenças dos povos indígenas inegavelmente presentes nas sociedades contemporâneas.

Destaco a importância do conceito de diferença como chave de leitura para o entendimento das relações cotidianas com os alunos índios presentes na escola que investiguei. Nas interferências dos docentes quanto à diferença, aparece a ambivalência. Percebo em seus discursos que eles buscam naturalizar as relações interétnicas conflituosas, sob o argumento da igualdade. Ou, então, buscam silenciar as diferenças, recorrendo à diversidade de forma descontextualizada, naturalizada e essencializada.

A maioria dos entrevistados, em seus dizeres sobre a diferença na escola, percebe-a ora como uma anomalia, colando-a aos deficientes, ora como desigualdade, desqualificando o outro. A diferença no cotidiano escolar ainda é silenciada, balizada por ordenamentos e binarismos em que o diferente, o outro, quando chega, perturba, angustia, causa inquietações. Nesta pesquisa, a alteridade dos alunos acaba também sendo vista, como na modernidade, como um problema, um incômodo, controlada por discursos igualitaristas. Quanto à diferença étnica dos alunos dessa escola, entendo que se faz necessário que os docentes reconheçam suas diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas e etnias.

Ao pensar a alteridade do outro e sua diferença, esta deve ser compreendida como uma atitude respeitosa: respeito, neste entendimento, significa não só uma atitude passiva de reconhecimento do outro na sua diferença, mas também a capacidade de relacionar-se com ele como tal. Admitindo sua alteridade, sua outridade e como nos afirma Bauman, na inclusão, na aceitação do valor do outro. Olhando e relacionando-se com o outro, como nos propõe Skliar (2003) mais para sua diferença, do que para sua alteridade radical.

Sem pretender esgotar os desafios e as possibilidades discutidas, entendo que a pesquisa aponta para as teorizações de Santos (2006, p.445-447) que, ao falar em direitos humanos, entende que estes terão de passar por um processo de reconceitualização,

argumentando que precisamos buscar “a superação do debate entre o universalismo e relativismo cultural”.

Para esse autor, é necessário negar o absolutismo dos dois conceitos. Quanto à dignidade humana, temos que desvendar o universo sociocultural de cada grupo. E continua propondo que precisamos “aumentar a consciência de incompletude cultural...”. (SANTOS, 2006, p.446). Segundo Santos (2006, p.446), é preciso rever as polaridades do princípio de pertença humana, o da igualdade e diferença, e esta última “situa-nos no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos”.

Penso, com Santos (2006 et. al.), que devemos articular os conceitos de igualdade e diferença, sem anulá-los, se quisermos promover uma educação onde o diálogo entre os grupos diferentes seja possível.

Seria a interação entre as diferentes culturas, a intencionalidade de se relacionar com pessoas diferentes, respeitar lógicas diferentes e estar abertos a deixar ebolir tensões e diálogos, promovendo assim uma *pedagogia do encontro*.

Pelo que pude analisar, ao construir esta pesquisa de mestrado, penso ser possível aprender a construir novos discursos, desconstruir antigas, mas contemporâneas narrativas e articular outras e novas narrativas para os povos indígenas, nas quais suas culturas e sua educação possam, inclusive, contribuir e subsidiar novas ações educativas na escola de ensino regular, onde as igualdades de direitos e respeito às diferenças sejam uma possibilidade de diálogo intercultural.

Essa relação intercultural poderá produzir confrontos entre concepções de mundo específicas, mas também poderá contribuir para se compreender a realidade de diferentes formas. E ao considerar a interculturalidade em nossas práticas pedagógicas, não só buscamos um elogio à diversidade, como também rejeitamos qualquer tentativa de naturalização das desigualdades e diferenças, respeitando, assim, a alteridade dos indígenas presentes em nosso fazer pedagógico.

Portanto a escola e os profissionais que nela atuam precisam encontrar um caminho que permita a articulação entre a igualdade e a diferença. É preciso que os docentes façam uma reversão de seus conceitos e assim possam compreender a complexidade dos sujeitos/alunos índios hoje e, dessa forma, impregnar cada ato do seu cotidiano de sentidos, reflexões, desconstruções, deslocamentos e construções.

Para que novos e apropriados saberes cheguem à escola, entendo ser necessário contestar os discursos modernos, problematizar os discursos generalizantes e totalizantes, demarcando novos territórios, legitimando outros saberes e novas perspectivas de “ver”. Para isso, precisam ser “armadas” novas perguntas, e novos problemas precisam ser pensados. A nossa sociedade não é igual. Não somos iguais. Entendo que não podemos tratar igualmente sujeitos que se construíram com desvantagens sociais e injustas.

Embora não tenha aprofundado suficientemente o tema, fica a expectativa de haver contribuído para a construção de outros olhares sobre a diferença presente na escola. E que os docentes possam se apropriar desse novo olhar, um olhar trazido pelo viés cultural, que contribua para a compreensão das tramas que envolvem as questões aqui levantadas, permitindo-lhes perceber a escola como um espaço sociocultural, como um espaço de *enunciação* de identidade, igualdade e diferenças.

A organização curricular imposta pelo sistema talvez, intencionalmente, não permita tempo para leituras e discussões tão importantes e complexas. Deixo ao leitor esta questão. Que os meus dizeres sejam aproveitados para fomentar debates entre índios e não índios, buscando construir uma práxis cultural transformadora, na qual sejam ressignificados os pilares que sustentam a pedagogia moderna, com seus discursos homogeneizantes e abstratos, para que haja descolonização dos discursos dos docentes.

Entendo, também, que a pluralidade étnica presente na escola pode suscitar uma maior problematização que permita articular os conceitos de igualdade e diferença e construir novas narrativas, possibilitando uma educação onde possa haver o respeito às diferenças, subsidiando práticas interculturais. E, quiçá, esses possam olhar para a diferença cultural na escola pela perspectiva epistemológica da identidade, da etnicidade e da alteridade, tal como abordada neste trabalho. Como vemos, o olhar pode ser uma fresta para se compreender uma determinada realidade; entretanto devemos também colocá-lo *sob suspeita*.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio. F. **Morangos Mofados**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.
- ANDRADE, Marcelo. **A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. In: ANDRADE, M (org). *A diferença que desafia a escola*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares**. In FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BACKES, José Licínio. *Cultura, representação, linguagem e poder*. In: BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/ diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. (Tese de doutorado).
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRAND, Antonio, J; CALDERONI, V.A.M.O. **Ambivalências na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande, M.S.** Currículo sem Fronteira, v.10, n 1, p. 61-72, 2010. ISSN 1645-1384.
- \_\_\_\_\_. Antonio, J; NASCIMENTO, Adir, C, **O processo de desterritorialização na invernada de Buriti, município de Sidrolândia envolvendo fazendeiros e o próprio SPI**. In: III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia. Campo Grande: UCDB, 2009. v. p. 01-12.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura e identidade*. In: SUES, Paulo (org.). *Op.cit.*.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: busca de segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese de Doutorado, Educação da UFRGS, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas*. HESSEL, Rosa M. **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: Editora ULBRA, 2008.
- CALDERONI, Valéria, A. M. O; NASCIMENTO, Adir, C. *Alteridade nas tramas da igualdade e diferença*. Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Urberlândia: UFMG, 2010. (CD ROOM).

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: **Educação & Sociedade/ CEDES nº 79- Diferenças – Campinas: Cedes, 2002.**

\_\_\_\_\_. Sociedade CANDAU, V. (coord.) & et al. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. (121-139).

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: *Revista Brasileira de Educação*. N 37, 2008.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.) **Legislação Indigenista no século XIX: uma complicação: 1808-1889**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

COSTA, Marisa. V. Currículo e política cultural In: COSTA, Marisa. V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**, Rio de Janeiro: DP7A, 1999. P. 37-68.

\_\_\_\_\_. Repercussões da Cultura Contemporânea no Currículo e na Docência - Armando uma Perspectiva para Ver e Pensar. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Org. BARBOSA, Raquel Lazzari, L. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa V. (org); **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa V. (org); Alfredo Veiga-Neto... [et. Al ]. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós - modernos. In: COSTA, Maria Isabel BUJES. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. 2003. *Revista Brasileira de Educação*

\_\_\_\_\_. BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. (136-161).

DUSCHATZKY, S. SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J, SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (195-214).



FLEURI, Reinaldo. M. **Educação Popular e complexidade**. COSTA, Marisa V. (org). In: **Educação popular hoje**. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. FLEURI, R. M. **Desafios à educação Intercultural no Brasil**. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). *Intercultura: Estudos emergentes*. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2002, v. 1, p. 128-150.

\_\_\_\_\_. FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação** (1. ed. brasileira). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003

\_\_\_\_\_. Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. XI ENDIPE: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação*. 26 a 29 de maio, 2005 – Goiânia/GO. Publicado em CD Room.

\_\_\_\_\_. Reinaldo. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. *Educação Sociedade*, vol. 27, n 95, p 495-520, 2006. Disponível em [HTTP//www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

\_\_\_\_\_.Reinaldo. M. **Políticas Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GODOI, Emilia Pietrafesa. O sistema do lugar: história e memória no sertão. In. **Além dos territórios**, Ana Maria de Niemeyer, Emilia Pietrafesa de Godoi (org.), Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 97-132).

GABIN. Elisabete. M. **Cultur@s juvenis, identid@des e internet: estões atuais**, *Revista Brasileira de Educação*, Rev. Bras. Educ. no. 23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003.

GINZBURG, Carlo. **"Sinais: raízes de um paradigma indiciário"** In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva r G. Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade. In SILVA, T.T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LEITE, Márcia. **Quando professores se encontram**. *Redes Culturais diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. Educação e Sociedades, Ano XXIII. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. CEDES. 2002.

NASCIMENTO, Adir. C. Escola Indígena: Palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Interculturalidade e Educação Indígena Guarani/ Kaiowá**. ANAIS. Oliveira, 1999

OLIVEIRA, João, P. de. Uma etnologia dos “índios misturados”? In: A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Conta Capa Livraria, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação**. Redes Culturais diversidade e educação. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RODRIGUES, Eder. R. **Da igualdade na Antiguidade clássica à igualdade e as ações afirmativas no Estado Democrático de Direito**. Jus Navegandi, Teresina, ano 10, n 870, 2005, disponível, <http://jus2.uol.com.br/DOCTRINA/texto>.

SANTOS, Boaventura Sousa. (Org). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **"Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado"**, in Perreira, L.C.Bresser et al (org.), *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena- Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos**. São Paulo. Revista de Antropologia. 1965.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. 6º ed. Belo Horizonte: Editora Contemporânea, 2000.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D&A, 2003.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.

VEIGA- NETO. Currículo e Exclusão Social. In **Ênfases e omissões no currículo**. Ana Canen e Antonio Flávio Barbosa Moreira (org). Campinas: Papirus, 2001, p. 229-240.

\_\_\_\_\_. Alfredo. Memória, tempo, cotidianos. In: GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidianos e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 111-124.

VIEIRA. Ricardo. **Histórias de vida e identidade. Professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. Ricardo. **Da multiplicidade à Educação Intercultural: Antropologia da Educação na Formação de Professores**, Educação, Sociedade & Culturas, n° 12, 1999, 123-162, 1999.

VENTURELLA, V. **Rumo a uma abordagem transdisciplinar para a educação**. II Congresso Mundial de Transdisciplinariedade, Vitória, Espírito Santo, 2005. Disponível, [www.scribd.com/doc/520283/Artigo-Moura-Venturella](http://www.scribd.com/doc/520283/Artigo-Moura-Venturella)

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6° ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Com vista a uma sociologia da cultura**, in: **Cultura**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 9-31.

#### WEBGRAFIA CONSULTADA

<http://jus.uol.com.br/doutrina/texto>, acessado em 8 de julho de 2009.

[WWW.funai.gov.br](http://WWW.funai.gov.br), acesso em agosto de 2010.

[WWW.CIMI.org.br](http://WWW.CIMI.org.br), acesso em maio de 2010.

<http://www.webartigos.com/articles>, acesso em junho de 2009.

## **ANEXO**

### **ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS:**

1. Identificação Docente:
2. Sexo:
3. Raça e etnia:
4. Grau de escolaridade:
5. Formação - Habilitação:
6. Idade:
7. Atuação no grupo do magistério:
8. Tempo de docência:
9. Tempo de docência na unidade escolar:

### **DIVERSIDADE E DIFERENÇA ÉTNICA**

- 10.- Como você vê e identifica as pessoas com as quais você trabalha? Como os identifica?
- 11.- Você dá conta de dialogar com seus alunos? Busca conhecer suas histórias de vida? Sua cultura?
- 12.- Como você os trata?
- 13.- Ao falar em cultura, o que entende por cultura?
- 14.- O que você entende por diversidade étnica?
- 15.- E a diferença étnica, você sobre ela com seus alunos? Como e quando ocorre esta fala?

16. Como você relaciona diversidade e diferença?

#### IGUALDADE E IDENTIDADE

17. - E o conceito de igualdade? Onde você ouviu falar desse conceito?

18. O que leva a entender igualdade por tratar igual?

19. Você já ouviu falar em identidade? O que entende por identidade?

20. E por identidade étnica-cultural?

#### POVOS INDÍGENAS E ALUNOS ÍNDIOS

21. Quando falamos em índio o que lhe vem na cabeça? A que você associa essa idéia?  
Como você o descreve?

22. Como para você reconhece que um sujeito é um índio?

23. Em que momento de sua vida ficou registrado em sua memória a imagem de um índio?

24. Há momentos em que você fala de índio para seus alunos?

25. Você se apóia em livros e/ou documentos nessas falas? Que livros ou documentos são esses?

26. Há alunos índios na escola? E você tem alunos índios em sua sala de aula? Como os identifica? E como você se relaciona com esse índio?

27. Você entende que essa forma de tratar o índio contribui para a identidade dele?

28. E os docentes da escola como você vê as relações deles com os alunos tidos como diferentes? E o índio?