

# A QUESTÃO DAS IDENTIDADES ÉTNICAS NA SALA DE AULA: A CULTURA NEGRA E INDÍGENA SUBJUGADAS E NÃO-DITAS NAS ESCOLAS DO MATO GROSSO DO SUL.

Carlos Magno Naglis Vieira (UCDB)<sup>1</sup> [c.naglis@ig.com.br](mailto:c.naglis@ig.com.br)

Maria Ivone da Silva (UCDB)<sup>2</sup> [mariaivdadsilva@hotmail.com](mailto:mariaivdadsilva@hotmail.com)

Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB)<sup>3</sup> [adir@ucdb.br](mailto:adir@ucdb.br)

**Resumo:** O texto, sob a forma de ensaio, busca uma exploração reflexiva em torno das temáticas objeto de pesquisa dos autores: identidades indígenas e identidades afro-descendentes e os sentidos e significados que circulam no contexto de escolas do Mato Grosso do Sul. Apoiado em uma metodologia de caráter qualitativo os estudos, iniciados pelas pesquisas, estabelecem uma relação entre identidade, diferença e cultura, tendo como eixo de interpretação os processos históricos que produzem os sentidos e os significados e estabelecem as relações de poder que hierarquizam as relações entre as diferentes culturas. Presenças culturais significativas no estado de Mato Grosso do Sul, índios e afro-descendentes, constituem-se em segmentos pouco trabalhados nos meios acadêmicos, em especial, no que se refere a identificar o silenciado e o não-dito dessas histórias e culturas em escolas do Mato Grosso do Sul. Estudos iniciais, em caráter exploratório, indicam uma visão desarticulada da realidade, a ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, “naturalizando” a condição de cultura menor o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento das identidades estudadas.

**Palavras –chaves :** identidades indígenas – identidades afro-descendentes – contexto escolar – silenciamento/ocultamento.

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio está inserido nos projetos de mestrado em andamento dos respectivos autores e resulta da conclusão da disciplina de Tópicos Especiais oferecido pela Linha 03 do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, cujo objetivo tem a pretensão de discutir o que é silenciado e não-dito das identidades negras e indígenas nas escolas urbanas de Mato Grosso do Sul.

---

<sup>1</sup> Historiador, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação/UCDB/ Bolsista CAPES, Professor da Rede Particular de Ensino de Campo Grande e Pesquisador da temática indígena junto ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade.

<sup>2</sup> Historiadora, Professora da Faculdade de Costa Rica (FECRA) e da Rede Pública Estadual de Costa Rica/MS, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação/UCDB e Pesquisadora da temática afro-descendente junto ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade.

<sup>3</sup> Professora do Mestrado em Educação PPGE/UCDB.

Para o tratamento do objetivo específico do texto fez-se necessário uma contextualização das identidades negras e indígenas subjugadas do Estado e mais os problemas que estão sendo discutidos no espaço escolar sobre essas identidades. A pesquisa está amparada em um estudo bibliográfico, (BACKES, 2005), (BHABHA, 1998), (BAUMAN, 1998), (CANCLINI, 1997), (FLEURI, 2003) e (HALL, 1999) para tornar-se mais íntimo o diálogo com o objeto e numa pesquisa exploratória, a partir de observações e entrevistas junto aos alunos e professores no interior da escola, com intuito de identificar a real situação do discurso.

Sendo a escola um espaço de encontro onde às diferenças se acentuam e as desigualdades são produzidas, observamos por meio da nossa experiência como professores de história, que por mais desenvolvida seja o ambiente escolar, ele ainda não se preparou para compreender as diferenças. Isso, porém, pode significar que as culturas externas não contribuem para a cultura dominante, fazendo com que o diferente se sinta sufocado indo em busca de um espaço “alternativo” onde possa manifestar sua identidade.

O Mato Grosso do Sul, apresenta o segundo maior contingente populacional indígena no âmbito dos estados brasileiros, ou seja, uma significativa população entre aldeados e urbanizada. Entre esses povos tradicionalmente habitantes do Estado e os que têm ressurgido, e/ou se identificado como índios, destacam oito etnias: os Kaiowá, os Guarani, os Guarani/Kaiowá, os Terena, os Guató, os Kadiwéu, os Kinikinau, os Atikum e os Ofaiet<sup>4</sup>. Sendo os Kaiowá/Guarani e Terena, em termos quantitativos, duas das mais importantes etnias populosas do país<sup>5</sup>. A população negra/parda constitui um percentual de 41,3%, no Estado<sup>6</sup>, e distribuídos parte nos centros urbanos e parte organizada em comunidades quilombolas. Atualmente existe registro de quinze comunidades quilombolas no Estado. Além de abrigar esses dois grupos marcados pela desigualdade social, a diferença e o preconceito, possui ainda uma grande parcela de migrantes que deslocaram para a região em busca dos incentivos financeiros oriundos da estratégia do governo federal em financiar o desenvolvimento regional<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> (cf. dados FUNAI - 2005).

<sup>5</sup> (cf. dados FUNAI - 2005). Das controvérsias com relação aos dados demográficos indígenas no Brasil, existem várias fontes de dados (FUNAI, FUNASA, ISA, CIMI, IBGE), que não coincidem.

<sup>6</sup> (cf. Dados do CENSO - 2000)

<sup>7</sup> Para maiores informações consultar os estudos de Paulo Roberto Cimo.

É nesse contexto de intensa pluralidade e desigualdade, em que se insere o sul-mato-grossense, e as experiências e o convívio em escolas de diferentes graus de ensino, que as intenções de pesquisas que estamos realizando procuram compreender o que é e o porque das identidades negras e indígenas são “não- ditas” nas escolas.

Assim apoiado em uma metodologia de caráter qualitativo os estudos, iniciados pelas pesquisas, estabelecem uma relação entre identidade, diferença e cultura, tendo como eixo de interpretação os processos históricos que produzem os sentidos e os significados e estabelecem as relações de poder que hierarquizam as relações entre as diferentes culturas.

### **A identidade indígena subjugada e não-dita nas escolas do Mato Grosso do Sul.**

Partindo da experiência de professor de história pude identificar a partir da prática de observação e de materiais coletados pelos alunos que a identidade indígena desperta pouco interesse nas salas de aulas e nos meios escolares, “visto que a relevância e a necessidade desses estudos evidencia-se no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN’s) quando elegem a pluralidade cultural” (FLEURI, 2001, p.130).

A ausência dos conteúdos curriculares que abordam sobre as populações indígenas, não permite tratar da crítica ao preconceito, desenvolver a aceitação daqueles que não são iguais a nós, ou seja, não permite ao educando perceber a existência do outro, culturalmente distinto. Neste sentido a imagem do índio no âmbito escolar em sua maioria é apresentada através de uma visão etnocêntrica, no qual as populações indígenas são vista por um olhar minúsculo, sendo um sujeito “fora do lugar” (BAUMAM, 1998) como confirmam as afirmações abaixo:

Índio é uma cultura que vive só nas matas que não tem comida, não tem forno para fazer as coisas. Eles pintam a cara, vivem em tribo, dançam todos os dias, não conhecem muitas coisas, caçam onças e etc. Se vestem com penas, se enfeitam com dentes, peles de animais. Eles fazem algum ritual todo dia e moram na casa de palha. (aluno, 11 anos, 5º Série – Rede Particular de Ensino).

Quando eu ouço falar de índio, eu imagino um monte de índios cantando - u,u,u, ... . É muito legal, eu imagino também eles com aquelas roupas quase nu. Eles são bem diferentes. É bem legal, eu

imagino também as cabanas, roupas, o u,u,u, e, e muito mais. (aluna, 12 anos, 6º Série – Rede Particular de Ensino).

Os índios de ontem eram mais trabalhadores adoravam se enfeitar com penas de aves. Já os índios de hoje, não tem mais cultura. (aluno, 11 anos, 5º Série – Rede Particular de Ensino)<sup>8</sup>

A partir desse olhar pergunto-me: De onde vêm essas idéias que estão presentes em nosso imaginário? “Quais os instrumentos que contribuíram para a construção desse imaginário” (SPYER, 1996, p.162)? Qual a visão que nós enquanto professores transmitimos para os nossos alunos sobre a identidade indígena e a sua cultura? Há hipótese que acredito é que, essa visão desarticulada da realidade seja aquilo que eles tenham aprendido enquanto crianças nas aulas de história, geografia, português, baseado nos livros didáticos ou informações que permeiam abertamente nos meios de comunicações.

Assim baseando na perspectiva da diversidade cultural e das relações culturais, analisando as representações dos alunos, percebe-se, como consequência, uma história distorcida, estereotipada, voltada ao passado. Ou seja, uma imagem de um índio genérico que compromete os conteúdos ministrados no âmbito escolar fazendo com que as questões indígenas não permitam ser alterada de certo universo imaginário em que os índios permaneçam como povos ausentes, imutáveis, dotado de essências históricas e objetos de preconceitos, no qual nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos. (SILVA, 1993)

Índios para mim são pessoas legais. Vivem os costumes bem diferentes da gente. Veste diferente e que foram os primeiros habitantes do Brasil. Isso é a primeira coisa que lembro sobre os índios. (aluna, 11 anos, 5º Série – Rede Particular de Ensino).

Os índios foram descobertos desde a descoberta do Brasil. Eles tem suas culturas e seu jeito de ser. Hoje os índios não usam mais aqueles colares hoje os índios estão modernos. Existem várias tribos de índios como os índios guaranis. (aluna, 11 anos, 5º Série – Rede Particular de Ensino).

Esse olhar construído a partir de manifestação que privilegia o discurso do não-índio, sendo retratados de forma estereotipada como um selvagem agressivo, manhoso,

---

<sup>8</sup> Frases extraídas de alunos da 5º série matutino da rede particular de ensino, durante as comemorações do Dia do Índio – 2005/2006.

preguiçoso, que mora na floresta, usa arco e flecha, que vive da caça e da coleta, é uma das concepções do que vem a ser o índio que ainda pode ser encontrada na imprensa, nos livros didáticos, na literatura, nas redes de computadores. Segundo SPYER, é uma visão satanizada e idílica de indianidade, ou seja, “essas duas imagens conviveram historicamente e mesclaram-se de modo singular e conveniente na construção ideológica européia brasileira sobre o índio” (1996, p.163).

De fato esses meios de informações

“foram, e ainda continuam sendo um dos principais instrumentos para a construção do imaginário dos alunos sobre os índios. A eles tem cabido a função de organizar e reproduzir o que o branco pensa acerca dos povos indígenas, tanto em termos históricos quanto atuais” (SPYER, 1996, p.163).

O grande problema é que esse ponto vista é também assumido pelas escolas, devido à ausência do trabalho com a diferença, pois a questão indígena é lembrada somente nas comemorações do Dia do Índio, quando pintamos a cara de tintas coloridas e fazemos cocar com penas de galinha. Deste modo, a educação que busca construir ferramentas unificadoras da cultura nacional para garantir a coesão social e a democracia (SILVA, 2003) acaba gerando concepções assimilacionista.

Através de estudos preliminares, em caráter de pesquisa exploratória, demonstra que as questões indígenas constituem-se em segmentos pouco trabalhados nos meios acadêmicos, em especial, no que se refere a identificar o silenciado e o não-dito dessa história e cultura em escolas do Mato Grosso do Sul. Já as manifestações que circulam no contexto das escolas do Estado, ainda são voltadas para uma tendência etnocêntrica e uma visão desarticulada da realidade, o que acabam gerando um forte preconceito e discriminação.

### **A identidade negra não-dita e em construção nas escolas de Mato Grosso do Sul.**

A sociedade brasileira desenvolveu o mito da democracia racial, a partir da afirmação de que o Brasil é formado pelas três raças, branco, negro e índio, buscando assim construir uma idéia de harmonia, numa proposta de neutralização das diferenças de assegurar o lugar privilegiado para a cultura do dominador que se impõe sobre as outras, inferiorizando-as. Durante muito tempo a sociedade brasileira ocultou e ignorou as culturas africanas e indígenas, bem como suas contribuições para a nossa formação social. Segundo Lima:

A raiz desse ocultamento estava no preconceito e na ignorância sobre a vida social e a história desses grupos humanos e sobretudo na necessidade de domínio sobre eles, com o objetivo de escravizá-los ou colonizá-los. (Lima , 2000 p. 162)

Ocultar ou ignorar as diferenças contribuiu para o desenvolvimento de uma sociedade racista, que não se enxerga racista, pois o preconceito ou racismo funciona como óculos, não os vemos, enxergamos através deles.

A discriminação no Brasil atinge índices exorbitantes, muitos deles não são denunciados, mantidos num silêncio que encobre e abafa o problema, preservando assim a imagem de uma sociedade democrática. O brasileiro tem o hábito de fazer gracejos, piadas e comentários maldosos em relação não só ao negro, mas ao gaúcho, ao índio, ao analfabeto, ao pobre e a toda pessoas que não esteja de acordo com os padrões identitários considerados pela sociedade capitalista como modelo ideal o que contribui para a construção da baixa auto-estima e por vezes de fuga que leva à negação e não identificação com o próprio grupo.

Para que as injustiças sociais sejam eliminadas, bem como as desigualdades é necessário que a educação contribua assumindo o papel de desconstruir mitos como a da democracia racial e assuma uma postura em relação à forma tradicional de lidar com a diferença cultural, que sempre foi associada a representações de inferioridade e desprezo por parte da sociedade branca. A educação deve lutar pelo fortalecimento dos direitos, bem como a implantação da plena cidadania.

A criança, ao vir para a escola, traz uma bagagem de conhecimentos resultado de sua educação familiar e interação com o meio no qual se encontra inserida e, muitas vezes traz em seu bojo preconceitos estabelecidos pela sociedade e reafirmados pela família no convívio diário e na produção da cultura. Os conceitos belo-feio, pobre-rico, bom-ruim, melhor-pior são produzidos e padronizados pela sociedade e transmitido pela família e sociedade que inconscientemente (família) ou conscientemente (sociedade), de forma cruel, nutrida de uma cultura colonial acrescenta rotineiramente para as crianças; “aquela negrinha tem o cabelo ruim”; “aquele negro tem o nariz feio, esborrachado”. Dessa forma a criança desenvolve uma baixa auto-estima, passando a se achar feia a não gostar de sua aparência, pois ninguém gosta do que é ruim feio. Por isso como afirma Portela:

A identidade da criança afro-descendente deve ser alicerçada quando ela ingressa na escola, ou seja, desde a pré-escola, e isso ocorrerá quando a escola e educadores compreenderem que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas diferentes, que são diferentes, mas

não desiguais, e que a compreensão e o respeito à diferença são condutas indispensáveis. (PORTELA, 2005, p. 95)

A escola tem dificuldades para proporcionar condições e espaço para que as crianças e jovens, independente de sua etnia, viva a sua diversidade cultural, homogeneizando sua população, tratando de uma única cultura, a cultura do colonizador, e aqueles que não se enquadram ou corresponde às suas expectativas são excluídos e responsabilizados muitas vezes seu próprio fracasso, como afirma Bauman (1998, p.27) “são estranhos que não se encaixam no mapa moral ou estético do mundo” devendo por isso ser anulados.

O movimento negro vem trazendo contribuições importantes para a discussão sobre o jeito de se fazer escola, que precisa se tornar um lugar de produção de conhecimento que represente os conhecimentos e expectativas de todos os povos, pois a escola é um espaço de encontro de múltiplos elementos culturais e sociais, que devem se articular, interagir entre si e não excluir e ou eliminar as diferenças.

Portela, 2005, p. 95 - Afirma:

O desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é uma tarefa tão simples de se realizar. Apesar da edição de documentos curriculares oficiais, como os PCNs e, recentemente, a Lei 10.963/2003, que versam sobre a questão, essa discussão, na prática, dependerá de outros atores para que seja efetivada no cotidiano escolar. (PORTELA, 2005, p. 95)

Essa realidade se torna mais comprometedora ao compreendermos que os educadores brasileiros, mesmo os educadores negros, são produtos de um sistema educacional baseado em modelos eurocêntricos, onde não se aborda nem se incorpora as experiências políticas de outros grupos, e também estão expostos às influências dos meios de comunicação, que também disseminam a ideologia racista. Tudo isso faz com que o educador vá reproduzindo posturas e conceitos racistas na sua prática pedagógica.

Esta preocupação com a formação inicial e requalificação de educadores se torna mais intensa e necessária a partir da compreensão de que as diferenças estão postas e a proposta da interculturalidade, que se difere do pensamento da modernidade ao propor não a eliminação das diferenças, mas o conhecimento de como se dá o processo de sua construção, para que possa propor um diálogo entre elas, pois como afirma Vieira, (1999, p.156) o processo de aprendizagem é um processo de comunicação entre diferentes. E este espaço de interação entre os diferentes, o “entre - lugares” (BHABHA, 1998), que

possibilita a articulação e interação entre as diferenças possibilitando a reconstrução e ressignificação de conceitos estabelecidos a priori.

A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, “o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social.”(LDB 9394/96, p.36, grifo nosso)

Reafirmamos assim que a educação escolar e os processos de formação de professores não podem estar alheios aos contextos em que nos movemos hoje, que são plurais e complexos e que aponta para a necessidade de a educação rever posições e discutir urgentemente as desigualdades e diferenças com o objetivo de democratizar o acesso e a permanência das crianças e jovens oriundos das classes populares na escola.

Os órgãos governamentais estão demonstrando preocupação com o tratamento dado à diversidade cultural na escola trazendo nos parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, a necessidade de discussão sobre esta temática, pontuando a realidade da defasagem na formação inicial de professores, que só muito recentemente inclui em seus currículos a preocupação com a diferença, que assim como a desigualdade e injustiça social estão perpassadas pela questão econômica.

### **Considerações Finais**

Nesse horizonte cultural que abrange o Estado de Mato Grosso do Sul pode-se afirmar que a pluralidade cultural do sul-mato-grossense, ou seja, as relações entre as diferentes culturas encontra na escola o "palco" privilegiado para se relacionarem e (re) construir suas identificações individuais e coletivas.

Mas enquanto estudos iniciais apontam-se para uma realidade desarticulada do real, uma ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, “naturalizando” a condição de cultura menor o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento das identidades estudadas.

Nessa perspectiva, com objetivo de combater o modelo tradicional é que propomos a pensar interculturalidade, não como a solução dos problemas, mas como forma de forma de aprendizagem. “Na busca de desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo” (FLEURI, 2003, p.133). E fazer com que o educador parta do cotidiano dos alunos e das suas formas orais, ou seja, a escola como um espaço de discussão, ressignificação e hibridização, um “entre lugares” (BHABHA, 1998).

Com essas considerações, fechamos o ensaio, ponderando que as identidades étnicas – afro descendente e indígena – não diz respeito somente aos alunos das escolas do Mato Grosso do Sul, mas também a do ser humano profissional professor.

## REFERÊNCIAS

- 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, Homik, *O local da cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANCLINI, Nestor García **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A Proposta Pedagógica e a Publicidade Cultural na Escola – Um Estudo Comparativo entre uma Escola de Periferia e uma Escola de Remanescente de Quilombos**. In: *Educação e diferenças; desafios para uma escola intercultural*. (“Coleção Teses e Dissertações em Educação”. v.6) Ed. UCDB, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SILVA, Gilberto Ferreira. **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In: *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPYER, Márcia. **A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena.** In: Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura. Ed. UFMG, 2001.

VIEIRA, Ricardo. **Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores.** Educação, Sociedade & Culturas . Porto/PT, n. 705, p. 123 – 162, nov.1999