



ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA DA CIDADE? ENCONTROS, RESISTÊNCIAS E INVISIBILIDADES

INDIGENOUS STUDENTS IN THE CITY SCHOOL? ENCOUNTERS, RESISTANCES AND INVISIBILITIES

Noêmia dos Santos Pereira Moura¹

Rodrigo Novais Menezes²

RESUMO. Este trabalho tem por objetivo estudar a presença indígena na Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, as relações produzidas pelos diferentes sujeitos no âmbito da instituição e o modo como a escola (in) visibiliza as diferenças étnicas através de fontes escritas e etnográficas. A etnografia, enquanto um procedimento teórico e metodológico possibilitou estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos e os grupos que permeiam a pesquisa antropológica. Para tal, trouxemos à reflexão os discursos institucionais que operacionalizam a visibilidade ou invisibilidade de estudantes indígenas da escola. Somado a isto, apresentamos dados do trabalho de campo no cotidiano da escola. Verificamos o pacto de silêncio, que impede de falarmos de diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia; Escola; Invisibilidade; Estudantes Indígenas.

SUMMARY. This work aims to study the indigenous presence at the Antônio Vicente Azambuja State School, the relationships produced by the different subjects within the institution and the way in which the school (in) makes ethnic differences visible through written and ethnographic sources. Ethnography, as a theoretical and methodological procedure, made it possible to establish a dialogic relationship with the subjects and groups that permeate anthropological research. To this end, we brought to reflection the institutional discourses that operationalize the visibility or invisibility of indigenous students at the school. Added to this, we present data from fieldwork in the daily life of the school. We verify the pact of silence, which prevents us from talking about differences.

KEYWORDS: Ethnography; School; Invisibility; Indigenous Students.

¹ Graduada, especialista e mestre em História, na linha de História Indígena, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na linha de Etnologia Indígena. Professora de nível superior desde 1993, atualmente no quadro efetivo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lotada no curso de Ciências Sociais e no mestrado em Antropologia. Os temas de pesquisa e extensão são história e etnologia indígenas no Brasil, educação escolar indígena, religiosidades indígenas e protagonismo dos povos indígenas. E-mail: noemiamoura@ufgd.edu.br

² Graduado licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Cultura e História Indígena pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestre em Antropologia (UFGD). Professor de Sociologia da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. E-mail: rodrigonovais-m@hotmail.com



INTRODUÇÃO

No presente artigo buscamos compreender os processos de (in)visibilidade dos indígenas na Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, localizada no Distrito de Itahum, município de Dourados-MS, bem como sobre as relações entre estudantes indígenas e não indígenas, delineando as fronteiras interétnicas e interculturais no cotidiano da escola. Questionamos em que medida o modelo de educação pública brasileira, tido como herança ocidental, ofertada nessa escola, considera e reconhece a diversidade e diferença étnica materializada no discurso institucional e nos pressupostos da educação do campo.

Propomos refletir sobre uma questão teórico-metodológica, a partir dos estudos antropológicos que analisam situações históricas vivenciadas em campo no século XX e XXI. Os aportes etnológicos e o trabalho de campo renderam reflexões e embasaram a elaboração da dissertação sobre as relações interétnicas e interculturais vivenciadas em uma escola distrital do município de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Antropologia, intitulada *Fronteiras na Escola do Campo: uma etnografia dos/as estudantes indígenas na Escola Antônio Vicente Azambuja em Dourados*³.

A pesquisa em tela, desenvolvida no Programa de Mestrado em Antropologia, cujo objetivo foi evidenciar a presença indígena na Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja e as relações produzidas pelos diferentes agentes educativos no âmbito da instituição desencadeou muita reflexão, quando o campo da pesquisa evidenciou que a maioria dos estudantes, tida como indígenas pelos professores da escola, não se autoidentificavam como indígenas. Fomos levados a dialogar com a produção antropológica que refletia sobre a autoidentificação como critério identitário (POUTIGNAT, 2018) e sobre o processo de colonialidade que persiste em inferiorizar os conhecimentos dos povos indígenas no Brasil os classificando como etnoconhecimentos, em menosprezar os sujeitos indígenas com estereótipos, preconceito e discriminação e subalternizá-los dentro de relações de poder dominantes.

A principal conclusão do estudo é que a escola é um espaço paradoxal, no qual alguns agentes educativos estudantes não desejam realçar uma identidade étnica indígena e alguns professores os “classificam” independentemente de sua anuência e não proporcionam situações

³ A dissertação foi defendida em 2018 por Rodrigo Novais Menezes e orientada por Noêmia dos Santos Pereira Moura.



que os façam refletir sobre as histórias e culturas indígenas atualizadas pelos povos indígenas na contemporaneidade. A identificação à revelia da pessoa classificada, acima disposta, se constitui em ato de afronta à Constituição Federal e aos direitos humanos. Também se constitui em descumprimento da Lei nº 11.645/2008, que obriga as instituições escolares a incluir no currículo escolar a temática sobre as Histórias e Culturas Indígenas, bem como as Histórias e Culturas Afro-brasileiras. Então, porque ainda nos deparamos com situações tão excludentes nas escolas brasileiras?

As pesquisas antropológicas, principalmente as etnológicas, são desafiadas o tempo todo por seus sujeitos da pesquisa. Vamos trazer os sujeitos de nosso campo de pesquisa – os estudantes indígenas em situação de formação escolar urbana, mas com a concepção de escola do campo. A princípio, não esperávamos que o mapeamento fosse se tornar um dos problemas da pesquisa. Entretanto, alguns “classificados” não se autoidentificaram e outros se reconheceram filhos de indígena e não indígena, ou seja, miscigenados.

Qual o lugar da Antropologia nas escolas brasileiras e nos cursos de formação de professores?

Apesar da Antropologia e da História Indígena ter uma ampla produção sobre as histórias e culturas dos Povos Indígenas no Brasil, os professores e professoras das demais áreas do conhecimento, que têm assento no currículo da escola, não entram em contato com os estudos etnológicos e históricos em seus cursos de formação de professores para a educação básica. Isso é fato. A Sociologia, no ensino médio, representa a área de Ciências Sociais, que apesar de fazer as discussões conceituais e teóricas da Antropologia não está entre as disciplinas centrais na discussão das elaborações sobre a diferença e a diversidade nas escolas. Atualmente, está sendo atacada por desenvolver o senso crítico nos adolescentes, jovens e adultos.

A antropóloga Dominique Gallois (2016) questiona em seu texto *A Escola como problema: algumas considerações*, “de quem é a culpa?” sobre a situação dos estudos antropológicos não estarem presentes na formação de sujeitos educativos, que estão atuando nas escolas indígenas. Seria um avanço na educação brasileira, se as áreas de formação de professores para a educação básica constituísse a obrigatoriedade de disciplinas de introdução à Antropologia em todos os cursos de licenciatura, com o objetivo de trabalhar conceitos e temas que transversalizam as relações interétnicas e interculturais no âmbito das escolas.



Afinal, não somos lidos pelos pedagogos nem pelos técnicos das instituições responsáveis pela educação indígena. Fato é que falta consolidar o diálogo com profissionais da pedagogia, que em sua maior parte desconhece – alguns talvez conheçam, mas preferem descartar – a contribuição da etnologia ameríndia ao estudo dos “processos de aprendizagem” que os antropólogos preferem abordar enquanto modos de construção e circulação de conhecimentos. Como sabemos, no âmbito de muitas Secretarias de Educação, propaga-se essa formulação sem traumas: os conhecimentos universais de um lado, os étnicos de outro. (GALLOIS, 2016, p. 513)

No excerto destacado, a pesquisadora está se referindo a formação dos profissionais da educação que atuam nas secretarias de educação e nas escolas indígenas, mas o questionamento pode ser direcionado também às escolas urbanas e do campo, que recebem estudantes indígenas, pois atualmente, o maior contingente da população indígena se encontra nas cidades⁴. (Baniwa, 2019). Em 2019, estimava-se em mais de 33 mil novos profissionais indígenas em formação no ensino superior. Também se destacava a insegurança quanto aos rumos da educação escolar indígena, a ausência da oferta do ensino médio nas aldeias e a insegurança territorial que fragilizam a permanência das famílias indígenas nas terras indígenas e reforça (...) o êxodo para as cidades em busca de melhores condições de vida.

Paradoxalmente,

O êxodo indígena, além de inflar demograficamente os centros urbanos, aprofunda os seus problemas sociais, agrava a violência e a pobreza e esvazia as comunidades indígenas, dificultando ainda mais a organização e estruturação dos serviços de atendimento público principalmente no campo da educação e da saúde (...) (BANIWA, 2019, p. 19).

Somam-se às famílias indígenas que migram das aldeias para as cidades, aquelas que rejeitaram o chamado do Estado brasileiro para habitar as Reservas Federais ou as novas Terras Indígenas retomadas pelo movimento social indígena. Alguns estudantes indígenas habitam em fazendas com suas famílias que se constituem em trabalhadores do campo. Estão imersos na colonialidade do poder, do ser e do saber e não realçam nenhum pertencimento identitário étnico.

Muito recentemente a Etnologia brasileira vem se questionando sobre sua contribuição acerca do acolhimento da temática da educação como tema de pesquisa antropológica. Segundo

⁴ “Segundo dados recentes do IBGE, os índios residentes em cidades já formam a maioria da população indígena no Brasil. Citamos como exemplo o caso dos mais de 20 mil indígenas que residem em Manaus na atualidade...” (Baniwa, 2019 p.19).



a antropóloga Antonella Tassinari (2008), estudos recentes, desenvolvidos por Aracy Lopes da Silva (2001), apontam uma lacuna e ausência de diálogo entre o desenvolvimento de temas como cosmologia, corporalidade e ritual com significativos avanços teóricos de um lado e, de outro, as pesquisas sobre experiências concretas de educação indígena, que abrangem questões voltadas a educação bilíngue e o ensino diferenciado. Sua conclusão é de que esse desencontro “é também fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito de questões educativas.” (TASSINARI, 2008, p 219-220).

De fato, esta lacuna não aponta apenas para as dificuldades de operacionalização do discurso acadêmico para a solução de problemas concretos em sala de aula. Ao considerarmos a história das políticas educacionais voltadas para indígenas e a história da etnologia indígena no Brasil, verificamos que as contribuições desta sempre estiveram norteando as políticas públicas, mesmo com algumas décadas de atraso. Porém, as contribuições da etnologia indígena versaram sobre tipologias das sociedades, culturas e processos históricos das populações indígenas, desconsiderando os fenômenos próprios da educação da transmissão de saberes, dos professores nativos de ensino e aprendizagem. (TASSINARI, 2008, p. 220)

As lacunas entre a produção sobre a educação escolar voltada para os povos indígenas se amplia, quando outras áreas de conhecimento, como a educação, a linguística, a história, entre outras, se apropriam de conceitos e métodos da Antropologia, por vezes ultrapassados ou descontextualizados, sem se debruçarem sobre o rico acervo etnológico produzido sobre as etnias contemporâneas estudadas. Desta forma, na Antropologia vem se propondo um campo multidisciplinar de estudo, que Aracy Lopes da Silva (2001) denominou, no início do século XXI, de Antropologia da Educação Escolar Indígena. O campo se propõe a,

Problematizar a escola indígena a partir de debates teóricos da Antropologia contemporânea e das contribuições da História Indígena e do Indigenismo significa, antes de mais nada, inseri-la analiticamente em contextos e processos complexos e múltiplos. Indica também um objetivo: contribuir para a superação da predominância do registro pedagógico-reivindicativo em que a discussão sobre a educação escolar indígena tendeu, por muito tempo, a se assentar. (...) Este movimento busca simultaneamente averiguar as possibilidades de compreensão de aspectos analiticamente ainda inexplorados ou mal conhecidos da educação escolar indígena e avaliar o rendimento teórico do tema. (SILVA, 2001, p. 22)

Ao mesmo tempo que as antropólogas – Aracy Silva (2001), Antonella Tassinari (2008) e Dominique Gallois (2016) reconhecem os esforços coletivos que linguistas, antropólogos,



educadores e estudiosos da história indígena vêm fazendo regularmente desde a década de 1980, denunciam a natureza voluntariosa e de caráter militante da participação de antropólogos na área da educação. Propõem que a Antropologia se envolva mais diretamente com a temática da Educação, levando o acúmulo dos estudos etnológicos sobre os vários povos indígenas no Brasil e aprofundando o diálogo, principalmente com a História e a Educação. O campo multidisciplinar contribui para uma reflexão acadêmica, que pode vir a subsidiar teoricamente o movimento indígena e os sistemas de ensino e suas instituições.

As premissas que o justificam são, primeiro, que a educação escolar indígena muito recentemente apenas começa a se constituir como objeto legítimo de reflexão acadêmica e, segundo, que o movimento indígena encontrará na academia tanto mais e melhores contribuições (para, especialmente, suas práticas pedagógicas) quanto mais a pesquisa sobre o tema específico da escola indígena estiver definida em termos do debate teórico atual mais amplo das disciplinas envolvidas. Uma vez que constituídos solidamente em sua especificidade os discursos científico, pedagógico e político, mais proveitosa deverá mostrar-se a interlocução entre seus representantes. (SILVA, 2001, p. 22)

Ao passo que a Antropologia discutia, na virada do século XX para o XXI, sua inserção qualificada no debate teórico-metodológico no campo da Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, na Educação como área do conhecimento, o movimento social indígena se movimentava no sentido de ocupar os espaços de formação das universidades no ensino superior e na pós-graduação, demandando as instituições públicas de ensino superior a criar cursos de formação específica para professores das escolas indígenas, que se constituíam e a abrir processos de acesso e permanência mais inclusivos, como a criação das políticas afirmativas de cotas étnicas e políticas de permanência nos demais cursos de graduação e, posteriormente, de pós-graduação.

De acordo com o antropólogo Gersem Baniwa (2012), os Povos Indígenas reconheciam que a escola era uma ferramenta importante na apropriação de conhecimentos acadêmicos e da sociedade brasileira para que os povos indígenas avançassem em suas demandas por direitos indígenas junto ao Estado.

(...) a escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias. (BANIWA, 2012. Apud BERGAMASCHI, 2012, p. 137).



É importante frisarmos que a escola a qual o pesquisador citado se refere é a Escola Indígena constituída pela modalidade de Educação Escolar Indígena que tem Diretrizes Nacionais específicas e diferenciadas. Instituições essas que estão sendo criadas em todos os territórios indígenas do país. Contudo, há o propósito de indigenização de outros espaços educativos como já destacamos acima, que são as universidades brasileiras e as demais instituições de ensino superior.

O campo da pesquisa – Escola Antonio Vicente Azambuja e seus sujeitos educativos

A escola Antonio Vicente Azambuja localiza-se no Distrito de Itahum, Dourados/MS, e funciona na modalidade de escola básica do campo. Oferece ensino de 5º a 9º ano (Ensino Fundamental) e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino. O Ensino Médio, ofertado nessa instituição desde 2017, vem sendo integrado ao curso técnico de agropecuária. O corpo docente é formado por profissionais de diversas áreas do conhecimento, quase todos com formação em licenciatura plena, exceto os professores da parte técnica, que são engenheiros agrônomos.

Quando iniciamos a pesquisa, Rodrigo Menezes (2018) era professor de Filosofia e Sociologia na Escola. Sabíamos que novos sujeitos acessavam as escolas e reivindicavam o reconhecimento de suas identidades e performances, a partir do processo de expansão da escola pública e dentre esses estavam os estudantes indígenas. (ARROYO, 2004) Tínhamos o conhecimento sobre a Lei 11.645/2008 e a obrigatoriedade de sua implementação em todas as escolas do território nacional. O respectivo normativo vinha como desdobramento da Constituição Cidadã de 1988, que reconheceu os direitos dos povos tradicionais no Brasil e abriu os currículos para as histórias e culturas de povos afro-brasileiros e indígenas.

De certa forma, esperávamos que os estudantes indígenas se identificassem com alguma etnia que habita o município de Dourados e o Conesul do Estado (Guarani, Kaiowá ou Terena). Deparamo-nos com um campo “silencioso” a respeito das diferenças étnicas, tanto por parte dos professores, da direção e coordenação, quanto por parte dos sujeitos da pesquisa – os estudantes indígenas. O silêncio causou estranhamento e incômodo, mas rendeu reflexões sobre a Educação Indígena como objeto de estudo da Etnologia Indígena. Isso posto porque, frequentemente, nas últimas décadas, a participação da Antropologia, no campo educacional, tem sido requisitada pela sociedade, através das novas legislações, tais como a LDB 9394/96,



os Parâmetros Nacionais Curriculares, que, na implementação das novas políticas educacionais, reconhecem a diversidade enquanto “problema” a ser enfrentado (GUSMÃO, 2015).

A convivência de três anos do professor Rodrigo Menezes na escola facilitou o acesso aos colegas professores com quem estabeleceu diálogos sobre a pesquisa em várias situações, desde as caronas solidárias entre Dourados e o Distrito de Itahum, aos encontros na sala de professores e em outros espaços da escola. O pesquisador ouviu atentamente os relatos dos professores enfocando como percebiam, reconheciam e identificavam os estudantes indígenas. Anotava e refletia sobre os comentários carregados de estereótipos. Contudo, sua pesquisa não movimentou a direção e a coordenação no sentido de refletir sobre a presença dos estudantes indígenas na escola.

Algumas concepções afetavam o pesquisador. A fala da professora Paula⁵, que leciona para estudantes indígenas no Ensino Fundamental e Médio, em resposta à pergunta da pesquisa sobre a identidade étnica dos indígenas na escola, nos fez refletir muito. Na narrativa, a professora concluiu que por morarem no Distrito, o preconceito era menor sobre os estudantes indígenas. Em sua compreensão, não havia necessidade de reafirmação étnica por parte dos estudantes indígenas. “(...) Aqui eles nem lembram que são indígenas. Estão socializados.” (Professora Paula, 09/04/2018). Salientou ainda que se identificar como índio poderia ser prejudicial ao convívio escolar. “(...) assim como os negros são racistas com eles mesmos, isso acontece com os indígenas” (Idem). Estavam “socializados”? Seria prejudicial se identificar como indígena? Por quê?

Para a professora Paula, os estudantes indígenas são tratados de forma ‘igual’ por todos os demais sujeitos educativos. Em sua percepção, se fosse nas escolas da cidade, talvez os indígenas seriam tratados diferentemente. De fato, a maioria dos estudantes indígenas, como demonstrado ao longo do texto, não realçara sua identidade étnica e, quando questionados, respondiam da mesma forma que a professora, que ali ‘todos são iguais’. Professores e alunos com o mesmo discurso? Haveria ali, tal como a pesquisadora Selma das Graças Lima (2014) tinha percebido em algumas escolas da cidade de Dourados, um pacto de silêncio? Até que ponto era mais seguro passar por invisível etnicamente e repetir um discurso consensualizado?

Muitas indagações fervilharam, mas havia limites. O pesquisador era um professor contratado e precisava continuar na escola para fazer suas observações. Por outro lado, ser

⁵ Utilizamos pseudônimos para não identificar os professores em situação de contrato temporário.



professor no mesmo cenário etnográfico que se constituía pesquisador garantia proximidade com os estudantes indígenas que eram seus alunos, mas requeria outra abordagem com os estudantes que não faziam parte de suas turmas. Foram realizadas tentativas de aproximação para a interlocução no intuito de criar relações dialógicas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

Os estudantes aproximavam-se do professor da escola, que também era uma autoridade, e não somente do pesquisador. Tal como os professores falavam que todos eram iguais, os alunos também repetiam o mesmo discurso. Como o professor/pesquisador era um dos componentes do corpo docente, é possível que fosse visto como mais um dos demais não indígenas da escola – um potencial discriminador. A afirmação, por parte dos estudantes indígenas, que a escola tratava a todos no mesmo tom, apontava pistas para serem estranhadas e refletidas.

O movimento de analisar o discurso dos sujeitos da pesquisa, que falavam com um professor da escola foi constante durante o trabalho de campo. Conversas informais e formais foram realizadas e a partir da análise das falas, foram feitas tentativas de se colocar no lugar do outro e penetrar no mundo dos sujeitos da pesquisa. Mas, “qual a relação entre entrevistador e entrevistado?” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 23). Tinha que ponderar. De resto, há de se entender o nosso mundo, o do pesquisador, como sendo o mundo do outro, tido como ocidental, superior, classificador, constituído minimamente pela sobreposição de duas subculturas: a brasileira, pelo menos no caso da maioria do público leitor; e a antropológica, no caso particular daqueles que foram treinados para se tornarem profissionais da disciplina. E é o confronto entre esses dois mundos que constitui o contexto no qual ocorrem as relações entre o pesquisador pesquisado, que ao mesmo tempo que está observando, está sendo observado. É, portanto, em um contexto essencialmente problemático que tem lugar o nosso ouvir. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 23)

As entrevistas corroboraram com a versão de que na escola não havia situações de preconceito e discriminação. Todos eram ‘iguais’. Por mais proximidade que o pesquisador constituía, ou que achava que havia construído, não conseguia, de fato entabular o diálogo com os indígenas. Poucos se autoidentificavam como tais.

A condição de pesquisador fazia com que o professor rememorasse todo o seu percurso profissional e de pesquisa, desde que ouviu falar da Escola AVA, o exercício docente e o encontro com os estudantes e, principalmente os estudantes indígenas. Lembrava-se como conseguira a vaga de professor de Sociologia, poucos meses antes de finalizar o período de



estágio na UFGD, na Secretaria do PRONERA. Pedira orientação e recomendação a um professor cursista do PRONERA, sobre como conseguir aulas na rede estadual de educação. Poucos dias depois, foi apresentado à Direção da Escola AVA, que recebeu seu currículo na Escola Municipal Weimar Gonçalves Torres.

Conseguia a vaga na Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, conhecida carinhosamente como Escola AVA, em 2015 e assumiu as aulas de Sociologia e Filosofia, substituindo o professor que o indicara. Assumira três aulas de Sociologia e três de Filosofia sem saber a localização da instituição. A primeira vez que foi ao Distrito de Itahum, na Jornada Pedagógica, em fevereiro de 2015, não sabia que viajaria 140 km por dia. Como se deslocaria?

Entrou no grupo da carona, que era organizado pelos mais experientes. As viagens duravam em média uma hora e muitas trocas se estabeleciam. Laços de sociabilidade se constituíam e fluíam as oportunidades de conversas sobre a Escola AVA. Colocavam as novidades em dia, discutiam situações pedagógicas e as relações do cotidiano dos alunos, dos professores e da gestão. Muitas aprendizagens nas “caronas solidárias”. Algumas situações foram aproveitadas para o tema da pesquisa. Posteriormente, compreendeu que as caronas eram espaços importantes do campo da pesquisa. O assunto rendia pouco, mas insistia. Buscava desenrolar o fio norteador da pesquisa que era acentuar o olhar para a presença indígena na escola Antonio Vicente Azambuja, assim como refletia sobre as relações interétnicas e interculturais que se estabeleciam cotidianamente, configurando as fronteiras culturais. O campo, que inicialmente era a escola e seus espaços, se estendia ao trecho da estrada, ao acampamento indígena, à Vila do Distrito de Itahum, às fazendas do entorno e às intersecções entre estes espaços formativos.

A etnografia é, potencialmente, um instrumento de investigação teórico-metodológica do cotidiano. Muito além de meras descrições, busca compreender os significados socioculturais. Acentua nosso olhar de pesquisadores nas minúcias das relações sociais, nas experiências, nos efeitos produzidos na convivência com a diversidade e as diferenças. Falando do lugar das ciências sociais e, mais especificamente, da Antropologia, Cláudia Fonseca (1999) remarca que a etnografia possui amarras teóricas fundamentadas. Ou seja, não tem como fazer etnografia sem assumir os pressupostos teóricos da Antropologia.

A etnografia, enquanto um procedimento teórico e metodológico possibilita estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos e os grupos que permeiam a pesquisa antropológica. Buscamos, nas relações com os estudantes e as pessoas indígenas e não indígenas na escola



pesquisada, bem como na vila do entorno, uma maneira de olhar e ouvir sedimentados na perspectiva semiótica, no intuito de evidenciar universos comumente assimétricos simbolicamente. (GEERTZ, 1989) Tal como o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1996) investimos na observação participante, apesar de aplicarmos as entrevistas no processo de aproximação com os sujeitos da pesquisa.

(...) Esta relação dialógica, cujas consequências epistemológicas, todavia não cabe aqui desenvolver, guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevistas. [...] desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de “iguais”, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. [...] O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.15-21).

A imersão no campo consistia em se perceber e refletir enquanto integrante da escola, enquanto professor. Sherry Ortner (2007) salienta a importância de trazer questões de ordem subjetiva para o texto etnográfico, por meio das quais se possibilita compreender os processos políticos de agenciamento dos sujeitos em relação. Para a autora, subjetividade designa-se “a consciência cultural e historicamente específica” (ORTNER, 2007, p.380), evidenciando o sujeito na construção da teoria social, com destaque para o caráter político e agenciador do sujeito:

(...) vejo a subjetividade como a base da agency, uma parte necessária do entendimento de como as pessoas (tentam) agir no mundo mesmo se agem sobre elas. Agency não é uma vontade natural ou originária; ela é moldada enquanto desejos e intenções específicas dentro de uma matriz de subjetividade – de sentimentos, pensamentos e significados (culturalmente constituídos). (ORTNER, 2007, p.380 grifos da autora).

No caso, este trabalho se sedimenta na intenção de atentar para as relações (re)produzidas de estudantes indígenas com os outros sujeitos não indígenas (estudantes, professores e administração escolar) nessa Escola, classificada como Escola do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, atribui, em seu Art. 2º Parágrafo único, a identidade das escolas do campo.

(...) definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as



soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, p.33, 2012).

Tal classificação traz efeitos para as relações dos diferentes sujeitos em constantes interações, negociações e traduções, os quais pretendemos evidenciar. Falar do lugar que o pesquisador ocupou na tessitura social e no jogo de relações que (re)desenham a pesquisa, não é tarefa fácil. Este trabalho é uma soma de experiências pessoais, profissionais, de leituras, de posicionamentos políticos, de relações intersubjetivas e formais, no qual se deixa transparecer a multiplicidade de atravessamentos que constituíram pesquisador e pesquisados enquanto sujeitos do cenário etnográfico.

Nesta rede de relações, realçar a posição de professor contratado de Sociologia e Filosofia no acesso ao campo da pesquisa do pesquisador é muito significativo. Favret-Saada (2005) traz um relato muito interessante do seu trabalho de campo em Bocage, França, sobre feitiçaria, quando sentiu a necessidade de ser afetada subjetivamente, para, então, acessar outras dimensões da experiência com o grupo trabalhado. A autora adotou o processo de afetamento da magia como procedimento metodológico de sua reflexão, pois, até então, esbarrava nos limites da observação participante e da objetividade absoluta.

Como já afirmamos, o lugar de professor deslocou o pesquisador para um conjunto de relações múltiplas com os sujeitos interlocutores dessa pesquisa, na intenção de evidenciar os mecanismos de (in)visibilidade das comunidades indígenas, transfigurados no papel de alunos/as. Investigando, nas relações dialógicas e na observação participante com funcionários administrativos, professores, coordenação pedagógica, direção e estudantes (índigenas e não indígenas), a produção de alteridade na convergência das diferenças.

Etnografando os embates culturais e as negociações

Quando olhamos para os estudantes indígenas na Escola Antonio Vicente Azambuja, nos interstícios de um paradigma epistêmico e cultural discursivamente institucionalizado, que valoriza e hierarquiza a escola e a cultura do campo e todo o universo *agro* potencializa a produção de “outros” sujeitos Guarani, Kaiowá e Terena. “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaços e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2013, p.19).



Enquanto professor nessa unidade escolar, o pesquisador sempre se interessou em refletir sobre a presença indígena na escola Antonio Vicente Azambuja e as relações sociais construídas com “os não indígenas”, nesse recorte de escola do campo situada numa zona de conflitos agrários que operacionalizam um imaginário extremamente preconceituoso e violento sob as populações indígenas, onde certamente configura historicamente processos de resistência e enfrentamento na sociedade e na Escola em tela. Para tal efeito, buscou visualizar quem eram os estudantes indígenas.

Primeiro se dirigiu a secretaria da escola para verificar se no momento da matrícula havia algum critério de identificação étnica. Observou que em um ou outro caso, a identificação constava no registro de nascimento do estudante. O critério recorrente utilizado pelos professores eram os traços da descrição fenotípica dos estudantes. Geralmente, os Kaiowá, Guarani e Terena são facilmente identificados, porém a identidade étnica é muito mais que os traços visualmente perceptíveis. Nos estudos etnológicos atuais, conta menos a identificação pelo outro e mais a autoidentificação da pessoa que se reconhece pertencente a algum tronco linguístico ou povo indígena, ou etnia e o reconhecimento de seu grupo étnico, como vamos desenvolver mais adiante.

Em 2018, a escola AVA tinha 320 estudantes matriculados entre os quais identificamos 21 estudantes indígenas. Seis cursavam o ensino médio integrado ao curso técnico de agropecuária. Os estudantes indígenas, em sua maioria, eram moradores no Distrito de Itahum e, apenas uma estudante morava no acampamento indígena, localizado nas proximidades do vilarejo de Itahum. O Ensino Médio da AVA, até o ano de 2016, oferecia três turmas – 1º, 2º e 3º anos - e se conduzia como ensino regular e universal. No ano de 2017 foi implantado o curso técnico em Agropecuária que foi integrado ao Ensino Médio. Criou-se uma quarta turma, no período vespertino. Em 2018 eram cinco turmas.

A escola atendia um público plural de estudantes. Além dos estudantes que moravam na Vila do Distrito, muitos vinham de fazendas e assentamentos rurais do entorno do distrito. O transporte escolar que buscava e levava os estudantes rodava dezesseis linhas. Os estudantes que moravam nas fazendas são filhos dos empregados e muitos trabalham na lavoura para ajudar a família. Às vezes o trabalho se sobrepõe a escola e os estudantes faltam às aulas.

Durante o trabalho de campo do pesquisador, um desses estudantes dos “fundões de fazendas”, como são chamados, cujo pai morava e trabalhava na fazenda com a família se ausentou das aulas. Chegou então a informação para a escola, que em um acidente de trabalho



o pai do estudante havia fraturado a perna e estava impossibilitado de trabalhar. O filho de 16 anos assumiu as responsabilidades do pai no trabalho da fazenda, para que a família permanecesse empregada. O caso se resolveu com a ida da coordenação pedagógica da escola à fazenda para exigir do fazendeiro e patrão o direito do adolescente de frequentar a escola, sem prejudicar a moradia da família. O fazendeiro, mesmo contrariado, acatou a exigência da escola e o estudante voltou a frequentar as aulas. Os professores tiveram acesso a informação e as faltas do estudante foram justificadas. Nesse caso, a escola, no papel de instituição do estado, foi buscar uma resposta para as faltas do estudante dedicado e participativo.

Seu interesse pelos estudantes indígenas começou no ano letivo de 2015, quando os via na escola e nas ruas do Distrito. Naquele ano tivemos o caso de um “estudante indígena indisciplinado”, que provocou sua curiosidade de pesquisa. O caso foi amplamente discutido em Conselho de Classe e exigiu a mediação de um morador indígena do Distrito.

Os professores, de uma forma geral, descreviam a “indisciplina” e o perfil do aluno. Com 16 anos, no 6º ano, estava em situação de distorção idade-série (DIS); morava e trabalhava na fazenda; não raro chegava à escola bêbado e, às vezes, “armado de faca”. Passava o final de semana “aprontando” na vila; apresentava “problemas de comportamento” na sala de aula, segundo os professores. Recordou que a coordenação e a direção chegaram a pedir ajuda ao senhor Brauli, um indígena muito respeitado, morador no Distrito, que conversou com o estudante indígena “problemático” e gerador de conflitos.

Estava traçado o estereótipo do estudante indígena: peão de fazenda, bêbado, arruaceiro e violento. Não demorou muito tempo até que o referido aluno desistiu de estudar e a “paz” voltou à escola, segundo o discurso geral. Ou seja, o “problema” foi removido, ao invés da escola “enfrentá-lo”. Essa situação despertou a vontade do professor conhecer mais, enquanto pesquisador, para compreender melhor a realidade dos estudantes indígenas daquela escola e a maneira como a escola lidava ou podia lidar com as diferenças étnicas.

Na sala dos professores, que tomou como espaço privilegiado de etnografia, presenciou desde 2015, comentários sobre alguns estudantes indígenas, carregados de estereótipos, preconceitos e até discriminação. Algumas falas de professores são recorrentes como: “são índios, né?” “indiozinhos”, “fedem à fumaça”, caracterizando o estereótipo padrão sobre o coletivo indígena, mesmo que cada um tenha sua origem no acampamento, na vila ou nas fazendas. Em 2018, quando fechou o trabalho de campo, não encontrou estudantes indígenas moradores em fazendas.



Outros professores marcam a diferença étnica por meio do comportamento, tal como nesse outro caso, em específico. No dia 3 de novembro de 2016, conversando informalmente na sala dos professores, uma professora relatou que os estudantes indígenas apresentam muita dificuldade no domínio da língua portuguesa, pois apresentam problemas de leitura e escrita. A situação se agrava, segundo a observadora, quando os estudantes indígenas são muito envergonhados e não a procuram para sanar as dúvidas. A professora compreende que, em alguns casos, a língua materna indígena é a predominante. Por isso, ela “releva” muitos aspectos na avaliação desses estudantes, que são tímidos e envergonhados. Também afirmou que são muito comportados e respeitosos com os professores, diferente dos não indígenas que não têm tanto respeito pela imagem do professor e nem valorizam a escola. Esse é um marcador de diferença cultural para a profissional.

Em seguida ao comentário da professora de português, a professora de matemática concordou com a colega e acrescentou que percebia que alguns estudantes indígenas se mantinham isolados do restante da turma. Trouxe para a conversa o caso dos “irmãos EL”, como são conhecidos os irmãos Rogiel (17 anos) e Roniel (19 anos), moradores no Distrito. Viviam com sua família, composta por seis pessoas - pai, mãe e mais dois irmãos. Os irmãos, mais velhos, eram estudantes da Escola AVA em situação de “distorção idade-série” (DIS)⁶ e trabalhavam em uma fazenda no entorno de Itahum.

Os irmãos se ausentam da escola, em alguns períodos, principalmente no período em que algumas atividades do trabalho se intensificam. Para os professores, que não conhecem o cotidiano desses estudantes, os rotulam como “muito faltosos”. Da sua parte, os estudantes alegam que faltam por causa do trabalho. Apresentam “dificuldades de aprendizagem”, mas se destacam nas apresentações culturais. Tocam e cantam músicas sertanejas nos eventos da escola. Em 2017, foram destaque na Mostra Cultural da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

No início do ano letivo de 2018, os *irmãos EL*, matriculados no primeiro ano do ensino médio técnico, no período vespertino, estavam faltosos e, quando chegaram à escola relataram

⁶ A expressão distorção idade-série (DIS) se caracteriza pela defasagem etária dos/as estudantes relacionados ao ano/série em que estudam. Segundo Menezes e Santos (2002).

“É a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria cursar. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados”. (MENEZES & SANTOS, 2002, s/p)



que estavam na colheita com o pai, numa fazenda nas proximidades do Distrito de Itahum. O professor e pesquisador, que estava buscando proximidade com os estudantes indígenas, se aproximou dos irmãos *EL*, sempre muito reservados e pouco comunicativos, para saber o motivo das faltas e repassar o conteúdo atrasado. Aproveitou para conversar sobre o projeto de pesquisa e a presença indígena na escola. Aceitaram resabiados o convite, sem entender muito bem o que o professor e pesquisador pretendia. A conversa ocorreu no dia 02 de abril de 2018.

Questionados sobre a qual grupo étnico pertenciam, não souberam responder. Não eram Guarani, Kaiowá e nem Terena. Não se autoidentificavam com nenhum grupo étnico. Segundo um deles, “(...) nós não achamos certo esse negócio de invadir terra de fazendeiro e tomar o que é dos outros (...) é o fazendeiro que produz alimento.” (RONIEL, 2018). E mais, sobre os indígenas que moram no acampamento, consensualmente eles afirmaram que não são pessoas de confiança, sem dar muitas explicações.

Insistindo perguntou porque não estudavam em Escola Indígena de alguma das reservas ou Terras Indígenas, tentando perceber como viam a relação da escola com a população indígena. Ambos foram bastante enfáticos em afirmar que não é interessante diferenciar os estudantes indígenas dos demais estudantes. “(...) somos tudo igual” (idem). Sobre se vivenciavam relações de preconceitos e discriminação na escola e no Distrito, relataram que se sentiam um pouco distante da turma por causa da idade.

Neste sentido, foi perceptível que, em nenhum momento, realçaram o pertencimento identitários étnico. Manifestaram que, na escola, não querem ser reconhecidos e diferenciados etnicamente. Autoidentificam-se como sujeitos do campo/rural e expressam essa condição quando mostram suas preferências musicais nos eventos dentro e fora da escola. Identificam-se mais com o curso técnico em agropecuária do que com o ensino médio regular. Cursariam somente o técnico se pudessem escolher. Valorizam muito os conhecimentos aprendidos nas disciplinas técnicas, pois são aproveitáveis no cotidiano familiar e no trabalho nas fazendas.

As professoras de Português e Matemática recomendaram que conversasse com Taiara, estudante do 6º ano. Segundo elas, era indígena e residia em um dos vagões de trem abandonados no Distrito. Na mesma manhã de três de novembro de 2016, o pesquisador foi procurar a estudante na classe. Estava em sala a professora de artes. Taiara tinha 12 anos, era Terena e tinha vindo com a família da cidade de Maracaju/MS. Segundo ela, é indígena por parte de mãe. Informou que morava com o avô na Vila e não no vagão abandonado. Não conhecia e nem tinha parentesco com os indígenas do acampamento. Afirmou não ter



problemas na escola por ser indígena, “somos todos iguais, os professores são tranquilos.” (TAIARA, 2016).

O discurso de Taiara era intrigante e chamou muito a atenção, após uma das visitas ao acampamento em 17 de novembro de 2016. Na ocasião, conheci Marineide Terena que lá morava com suas filhas Taiara, Daiane (17 anos) e o netinho. O marido de Marineide era trabalhador braçal dos “fundão de fazendas” e se ausentava de tempos em tempos do acampamento. A mulher e as filhas é que lá permaneciam. Foi uma surpresa o encontro com Taiara, que havia dito que não conhecia o acampamento. Daiane, a irmã de Taiara, tinha abandonado a Escola AVA no 9º ano. Ficava grávida e não mais retornou. Seu bebê estava com nove meses.

Taiara já tinha comentado com a mãe sobre minha pesquisa e nossas conversas na escola. Marineide foi muito receptiva. Comentou sobre sua condição no acampamento e afirmou não possuir parentalidade com os Kaiowá. Sua casa ficava afastada, logo na entrada do acampamento e era a única casa que possuía abastecimento de água encanada. O restante das famílias acampadas andavam mais ou menos 2 km para buscar água e suprir suas necessidades. A situação de favorecimento da família Terena, desencadeou o afastamento do grupo. Sobre a Escola AVA conceituou como excelente. Relatou participar das reuniões escolares e nunca se sentiu constrangida na escola por ser indígena. Ficava a pergunta: Qual a motivação para Taiara ter ocultado que morava no acampamento Kaiowá?

Essas situações de negação étnica ou escamoteamento identitário nos fez retornar ao texto de Roberto Cardoso de Oliveira (2005), *Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral*, através do qual refletimos sobre as estratégias identitárias etnicamente negociadas e manipuladas nas fronteiras interétnicas e interculturais. A negação étnica ou de desconhecimento sobre os indígenas do acampamento revela-se, no âmbito do reconhecimento, com implicações no mundo moral. Como seriam recebidas na escola se todos soubessem que eram do grupo de acampados? Como seriam tratadas na escola? Como os outros indígenas da Vila as tratariam? Era melhor ser moradora de vagão abandonado.

Cardoso de Oliveira recorre aos estudos de Axel Honneth (2004) para evidenciar os significados de conhecimento e reconhecimento. O conhecimento é um ato de identificação individual cognitivo, enquanto o reconhecimento “depende de meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um “valor” social.” (HONNETH 2004 p.140 apud CARDOSO DE OLIVEIRA 2005 p.14). No caso das famílias



do acampamento não serem reconhecidas pela estudante Terena tem implicação social na esfera da ética e da moral. O preconceito e a discriminação caracterizados pela falta de reconhecimento do outro, no caso o reconhecimento étnico, configura-se como ferimentos morais. Nesta direção, Cardoso de Oliveira (2005) aponta que,

(...) as pessoas envolvidas em situações assim configuradas sempre poderão discernir daquilo que poderia ser um simples acidente, como uma coerção não exercida para ferir, do que seria uma agressão intencionada, percebida esta última como uma verdadeira ofensa moral e, por conseguinte, como uma negação de reconhecimento. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 16).

A situação de contato interétnico e intercultural na Escola AVA leva os estudantes indígenas a não realçar sua identidade étnica. Como constatamos, os *irmãos EL* negam ser indígenas e olham a si próprios com os olhos dos ‘brancos’. Assim como também a aluna Taiara, negou seu pertencimento ao acampamento no qual mora com sua mãe, irmã e sobrinho. No primeiro caso, aparece a resistência ao processo de reservamento/confinamento e a identificação como trabalhadores rurais. No segundo caso, da garota Terena, é uma forma de se proteger da carga de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como a igualdade é acionada pelos professores e pelos estudantes da Escola AVA, mas não unicamente, potencializa a invisibilidade indígena naquele espaço escolar. Nega-se, portanto, o direito à educação plural. Dessa forma, a Escola Antônio Vicente Azambuja se caracteriza como espaço de fronteira, na qual diferentes identidades e culturas se confundem cotidianamente, submersas à lógica da (re)produção da educação do campo.

Refletir sobre as relações sociais entre estudantes indígenas e não indígenas é acentuar as estratégias acionadas pelos sujeitos envolvidos na produção de alteridades. No caso, quando percebemos o escamoteamento da identidade étnica dos *irmãos EL*, tratava-se de um mecanismo de negociações e resistência mediante as fronteiras sociais e culturais em que se inserem. Segundo Barth (1998), as diferenças e as identidades culturais são sempre situacionais, traduzem os jogos de relações assimétricas e a potência de resistência do grupo minoritário. O elemento da manutenção da fronteira é atravessado por diversas vertentes circunstanciais (jogos de interesses políticos, assimilação entre outros), que em si não reduz a identidade, mas dinamiza os jogos de negociações, e as transformações culturais. Dessa forma, “Em alguns sistemas sociais, os grupos étnicos podem coabitar sem que nenhum aspecto importante da



estrutura seja baseado nas relações interétnicas”. (BARTH, 1998, p.216). Portanto, não é difícil percebermos os motivos que levam os/as estudantes indígenas a não se afirmarem etnicamente na escola.

Cardoso de Oliveira (2005), descreve um evento etnográfico, no qual o escamoteamento da identidade étnica é estrategicamente utilizado por uma jovem Terena, que viajava de trem para o município de Aquidauana-MS, onde residia na Terra Indígena Reserva de Taunay/Ipegue. Indagada sobre sua identidade por um agente do SPI, rapidamente a jovem respondeu que vinha de São Paulo a passeio em Aquidauana. Em campo, o agente verificou que a moça era natural da aldeia próxima à Vila de Taunay. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 27). A situação é interpretada pelo autor como mecanismo de ganho social e aumento da taxa de respeito. Contudo, o contexto de tal situação ocorrida na década de 1960 era marcado pela política da assimilação, diferentemente de hoje, cujas conquistas dos povos indígenas ampliaram-se na legislação e em algumas políticas públicas e sociais.

Nesse mesmo sentido, Manuela Carneiro da Cunha propõe (1986, 2009) que a construção da identidade étnica é perpassada pelos aspectos ideológicos da tradição e da origem do grupo, "que podem ser verdadeiras ou falsas, sem que com isso se altere o fundamento da identidade étnica" (CUNHA, 1986, p.117). A não identificação étnica do grupo não representa assimilação cultural, “mas os mecanismos de interação que utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as 'fronteiras' coletivas” (CUCHE, 1999, p.201).

Dessa forma, mesmo escamoteados pelo discurso institucional e pelos resquícios históricos coloniais, os estudantes indígenas se posicionam estrategicamente nas fronteiras interétnicas e interculturais. Para eles, é recompensador serem identificados e tratados como “trabalhadores do campo”, pois minimizam as diferenças e alimentam a lógica rural impetrada no cotidiano da escola.

Esse processo de negação do outro, como podemos perceber na escola em análise, encontra-se intrinsecamente relacionado às tessituras do passado colonial de espoliação e não reconhecimento dos povos indígenas durante os séculos XIX e XX, que ainda caracteriza o violento contexto social no tocante a temática indígena em Mato Grosso do Sul. O projeto do colonialismo impetrado historicamente ganha novas roupagens na modernidade e perpetua a colonialidade cotidianamente. Anibal Quijano (2007) afirma, que o colonialismo é, obviamente, mais antigo. No entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais



ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

O sistema de ensino, por meio de suas propostas pedagógicas, currículos e materiais didáticos, constitui um repertório único que serve para reprodução da colonialidade e da submissão de outros saberes, culturas e identidades. No cotidiano da Escola AVA, é possível percebermos a ausência de conhecimento e reconhecimento da cultura indígena, mesmo com a implantação da obrigatoriedade pela Lei 11.645/2008. A escola poderia contemplar os pressupostos da interculturalidade crítica, com a intenção de promover mecanismos para a transformação radical da realidade escolar e das condições dos estudantes indígenas, fazendo cumprir, de modo contundente, os princípios de uma educação de cidadãos comprometidos com a alteridade e o direito à diferença.

É preciso pensar um modelo de educação plural que imploda essa estrutura colonial, que historicamente vem se arrastando. Para isso, compactuo com a noção de interculturalidade crítica delineada por Fidel Tubino (2005) e Catherine Washs (2009). Destaco, tal como o filósofo peruano Fidel Tubino (2005), que interculturalidade e cidadania devem ser indissociáveis no campo educacional, bem como em todos os demais que pressupõem relações entre diferentes.

Walsh (2009) sinaliza para a distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, sendo, a primeira, instrumento de dominação de uma cultura sob a outra, adotada no discurso do politicamente correto, sustentando assim os resquícios coloniais; a segunda, compreendida como ato político de descolonização e transformação. A partir desta posição, a interculturalidade crítica passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. (WALSH, 2005, p.4).

Verificamos o pacto de silêncio, que impede de falarmos de diferenças. (LIMA, 2014). Por isso é necessário pensarmos modelos de educação pautadas na interculturalidade crítica, capaz de dialogar com as diferenças, de modo a construir um sistema educativo inclusivo e pluriétnico, capaz de adequar-se constantemente para atender às especificidades culturais dos estudantes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Decreto-Lei Nº 9394/96.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil – Mito, História e Etnicidade**. São Paulo: Edusp/Brasiliense, 1986.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. In: Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da cultura residual mas irreductível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. P. 235-244.

CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser Afetado**. In: Cadernos de Campo, 13, p. 155-161, 2005.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela C. & CESARINO, Pedro N. **Políticas culturais e povos indígenas**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

LIMA, Selma das Graças de. **Antropologia e educação: uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Dourados, MS: UFGD, 2014.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Distorção idade-série (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever**. In: Revista de Antropologia. São Paulo, USP, V. 39 nº 1, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral**. Revista Antropológicas, ano 9, volume 16(2): 9-40, 2005.



ORTNER, Sherry B. **Subjetividade e crítica cultural**. In: Horizontes Antropológicos, 13 (28). Porto Alegre: PPGAS/UFRGS. 2007.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Fundação Editora da UNESP-SP, 1998.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. In: Perú Indígena, 29, 1991.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy L. & FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **ILHA** Revista de Antropologia. V. 10, n. 1 (2008). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC. pp. 217-244. acessado em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871> em 15 de março de 2010.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**". In: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. In: Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Artigo recebido em: maio/2022

Artigo aceito em: julho/2022