

O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização

Curriculum and indigenous identities/differences: normalization, invisibility and subalternization

José Licínio BACKES¹

Ruth PAVAN²

Resumo

O artigo objetiva refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo dos anos finais do ensino fundamental e como esse está vinculado a processos de normalização, invisibilização e subalternização das identidades/diferenças indígenas. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com 11 professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS), com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental. Os resultados indicam que as identidades/diferenças indígenas, ao não serem percebidas pelos professores, sendo os indígenas tratados de modo normal ou como se tivessem mais dificuldade de aprendizagem, contribuem para a sua subalternização.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Indígenas.

Abstract

This paper aims to reflect on the curriculum, particularly the curriculum of the final grades of basic education, and the way in which it is linked to normalization, invisibilization and subalternization of indigenous identities/differences. The field research was carried out by means of interviews with 11 teachers from a public school in Campo Grande (MS) with high Basic Education Development Index (IDEB) in the final grades of basic education. The results showed that teachers not perceiving indigenous identities/differences and dealing with them as normal or as if they had more learning difficulties contribute to their subalternization.

Keywords: Curriculum. Identity. Indigenous People.

1 Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Endereço profissional: Avenida Tamarandé, n. 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – Mato Grosso do Sul. CEP: 79117-900. E-mail: <backes@ucdb.br>.

2 Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Endereço profissional: Avenida Tamarandé, n. 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – Mato Grosso do Sul. CEP: 79117-900. E-mail: <ruth@ucdb.br>.

Considerações iniciais

O artigo³ é resultado de duas pesquisas: uma financiada pela CAPES/INEP/SECADI, vinculada ao Observatório da Educação, e a outra com apoio do CNPq. O objetivo do artigo é refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo dos anos finais do ensino fundamental, e sobre como ele está vinculado a processos de normalização, invisibilização e subalternização das identidades/diferenças indígenas. No campo dos estudos étnico-raciais, segundo análise realizada por nós em artigos científicos classificados como A1 na área de educação, editados no Brasil, a preocupação recorrente tem sido com as identidades/diferenças negras, sendo que identificamos mais de 50 artigos publicados nessas revistas no período 2010-2014 sobre essa temática, mas não identificamos nenhum tendo como temática central a diferença indígena. O máximo que encontramos foram referências esporádicas à identidade/diferença indígena em alguns dos artigos da temática negra, mas em nenhum deles ela está em destaque. Mesmo o artigo de Pereira (2011), que cita no título tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei 11.645/08 (que trata da inclusão da cultura e história indígena na educação), a ênfase está na questão negra.

O currículo é entendido como uma arena onde os significados são disputados; ao lidar com conteúdos, produz também sujeitos, produz identidades e diferenças, entre as quais, identidades/diferenças indígenas. As identidades/diferenças indígenas, assim como todas as identidades/diferenças, são resultado das relações sociais de poder. Elas são histórica e culturalmente construídas, portanto, não são determinadas biologicamente nem possuem uma natureza ou essência fixa. Com Silva (1995, p. 195), entendemos que as narrativas do currículo “[...] representam os diferentes grupos sociais [e culturais] de forma diferente: enquanto as formas de vida e cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas”.

Tendo presente esse entendimento de currículo, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com 11 professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011 nos anos finais do ensino fundamental. A análise das entrevistas foi inspirada no campo dos estudos étnico-raciais, da interculturalidade e da colonialidade.

Destacamos que a opção teórica adotada nos faz entender que a forma como os professores lidam com os alunos indígenas se deve, entre outros motivos, ao

3 Trata-se de artigo inédito, mas com a incorporação de algumas reflexões desenvolvidas para a apresentação do trabalho no VI Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, ULBRA/Canoas (2015).

processo histórico e cultural que produziu a colonização e, com o fim dessa, a colonialidade, instituindo um modo específico de lidar com a diferença indígena, e às políticas de avaliação externa, que tendem à padronização e à homogeneização.

A ressignificação do currículo e a produção das identidades/diferenças

Nos últimos anos, os estudos de currículo têm mostrado o quanto ele não é apenas um meio de transmissão de conteúdos neutros e desinteressados, mas está centralmente ligado à produção de identidades e diferenças. Está havendo, portanto, um processo de ressignificação do currículo, protagonizado por teóricos e movimentos sociais.

Esse processo tem sido marcado pela pluralidade de perspectivas teóricas e movimentos. Neste artigo, privilegiamos alguns deles, a saber: a perspectiva dos estudos étnico-raciais com a temática negra, a perspectiva dos estudos indígenas, os movimentos sociais negros e indígenas, os estudos da interculturalidade e da colonialidade.

As discussões desenvolvidas no âmbito dos estudos étnico-raciais, com destaque para os ligados à questão negra, não deixam dúvidas de quem o currículo das escolas tem privilegiado sistematicamente a identidade branca e produzido a diferença negra como subalterna, inferior, seja pelo silenciamento da história e cultura africanas e pela presença do mito da democracia racial e do ideal de branquidade, seja pelas práticas racistas, que continuam presentes no espaço escolar, e outras formas. Esse movimento tem produzido efeitos interessantes, envoltos em tensões, relações de poder, negociações, conflitos, resistências e transformações.

Nesse sentido, cabe destacar que, mesmo com a Lei 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos da história e cultura africana, há uma luta cotidiana a ser travada para que o currículo se torne mais plural. Gomes e Jesus (2013) fizeram uma pesquisa de abrangência nacional, buscando identificar como está a implementação da Lei 10.639/2003. Os principais resultados apontam que: a Lei foi importante para dar legitimidade às discussões étnico-raciais nas escolas; as escolas mais democráticas discutem mais as questões étnico-raciais; nas escolas há coletivos que discutem as questões étnico-raciais, mas há professores que não discutem; nas escolas onde o mito da democracia racial é mais forte, as práticas são mais individuais do que coletivas; a gestão tem um papel importante na formação continuada e na inclusão da temática no Projeto Político Pedagógico; escolas com pouca preocupação com a educação também não se interessam pela discussão étnico-racial; os docentes ainda

possuem poucos conhecimentos (há estereótipos, confusão e superficialidade); as datas comemorativas (20 de novembro) ainda são um momento privilegiado para a discussão; e há escolas onde a intolerância religiosa dificulta a discussão.

Ainda que os estudos étnico-raciais em torno da temática negra privilegiem essa raça/etnia, muitos deles fazem referência à forma similar com que a identidade, cultura e história indígenas são tratadas nos currículos das escolas, mesmo depois da existência da Lei 11.645/2008, que obriga também a inclusão da cultura e da história indígena nos currículos da educação, bem como da sua luta em defesa dos seus direitos. Conforme afirmam Coelho e Coelho (2013), o currículo de nossas escolas está centrado na Europa, e os povos africanos e indígenas aparecem como coadjuvantes. Muitas vezes, a escola trabalha essas culturas de forma esporádica ou em *outros* momentos do currículo, como nas *feiras culturais*. Essas feiras, nas quais se apresentam danças, músicas, obras artesanais, etc., reiteram e reafirmam a ideia “[...] presente na narrativa do mito, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas – enquanto que o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do branco.” (COELHO; COELHO, 2013, p. 71).

Apesar da proximidade entre a temática negra e indígena e de muitos interesses convergentes, o campo da educação indígena pode ser visto também como um espaço importante específico de luta pela resignificação do currículo. Diferentemente dos estudos ligados à temática negra, que voltam seu olhar para as escolas de forma geral, o foco central das pesquisas e lutas dos que lidam com a temática indígena tem sido a construção de escolas interculturais, bilíngues e diferenciadas, mas partilhando com os estudos da temática negra a ideia de que o currículo das escolas (não indígenas) privilegia sistematicamente a cultura e a identidade branca.

Pautado na análise de entrevistas realizadas com estudantes indígenas, Backes (2014) argumenta que as experiências desses povos mostram

[...] a resistência, a luta, a força dos povos indígenas em defesa de seus saberes, modos de ser e viver, não se curvando à matriz colonial e apontando que conhecimentos outros são possíveis, modos outros de ser são possíveis, modos outros de interpretar o mundo são possíveis. (BACKES, 2014, p. 19).

Mesmo que o foco seja a construção das escolas indígenas, as contribuições dessas reflexões para pensar as escolas nãoindígenas são uma fonte que não pode ser omitida para a construção de um currículo intercultural crítico que

rompa com a colonialidade. Como enfatizamos, vemos a perspectiva teórica da interculturalidade crítica e da colonialidade como central na luta pela ressignificação do currículo.

Tanto os estudos da temática negra quanto os da temática indígena mantêm uma profunda articulação com os movimentos sociais, respectivamente, negros e indígenas. Gomes (2012) argumenta que o Movimento Negro foi ressignificando a categoria raça – uma categoria produzida pelo poder colonial para hierarquizar as raças e justificar a dominação e escravidão de negros (e indígenas), transformando-a em uma categoria central de luta emancipatória, contra o racismo e em favor de uma sociedade justa e igualitária.

Gomes (2012) diz também que o movimento negro, seja entendido como um movimento mais restrito (luta política), seja como movimento ampliado (dimensão política, artística, religiosa, literária...), tem em comum a luta contra o racismo e a construção de uma sociedade não racializada, recorrendo ao conceito de raça não mais como categoria biológica, mas como categoria social e política. A autora esclarece que a luta pela educação, desde o início do período republicano, tem sido central. Ao mostrar a luta do movimento negro, a autora descreve vários momentos, entre os quais, ressaltamos: a luta pela educação e o direito à cidadania desde o início da República, a criação da Frente Negra Brasileira, a criação da Imprensa Negra Paulista, o Teatro Experimental do Negro, a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, a luta pelas ações afirmativas e, mais recentemente, um conjunto de leis que interferem na educação, com destaque para a Lei 10.639/2003, e mais a aprovação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas Universidades Federais e no ensino técnico federal. Segundo a autora, todas essas foram conquistas que tiveram a participação decisiva do movimento negro, que, ao politizar a categoria de raça, mostrou para o Brasil a necessidade de criar políticas mais justas, democráticas e igualitárias, reconhecendo a importância da raça como estruturante da sociedade brasileira. Toda essa luta ressignifica os currículos.

Assim, pode-se argumentar que há uma profunda articulação entre a luta do movimento negro e a desconstrução da colonialidade. A colonialidade, conforme Quijano (2002), Walsh (2013) e outros, produziu um padrão de poder racializado e hierárquico, segundo o qual os brancos estão no topo e os negros e indígenas na escala mais baixa. Segundo a lógica da colonialidade, o único conhecimento, cosmovisão e modo de vida válidos e verdadeiros são os euro-usa-cêntricos. Os demais, notadamente negros e indígenas, não são válidos, são formas inferiores de conhecer, viver e entender o mundo.

Esse padrão foi construído no período colonial, mas não acabou com o fim desse período. Pode-se dizer que ele se mantém até hoje; ele marca a forma de olhar

para as diferenças culturais e os currículos, porque imersos na colonialidade. Como estratégia de desconstrução, salienta-se a interculturalidade crítica, que, segundo Walsh (2013), distingue-se radicalmente da interculturalidade relacional e funcional.

A interculturalidade, conforme consenso do campo dos estudos indígenas, surgiu no contexto na educação indígena (CANDAU; RUSSO, 2010). Ela despontou insurgente, subversiva e questionadora da hegemonia branca. Entretanto, como aponta Walsh (2013), atualmente muitos governos neoliberais recorrem aos termos *intercultural* e *educação intercultural* com um sentido bem diferente do proposto pelos povos indígenas, pelos teóricos que procuram desconstruir a colonialidade ou, ainda, pelos que procuram articular a política da diferença com a política da igualdade, tal como defendido por Candau (2008). Para diferenciar a interculturalidade, cabe, então, segundo Walsh (2013), tipificá-la: relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade relacional reconhece que sempre houve diferenças e que essas sempre estão em relação ou em diálogo, mas ela não coloca em xeque as relações de poder assimétricas e desiguais que produzem as hierarquizações entre os grupos e sujeitos. Também não questiona as formas pelas quais a desigualdade é legitimada por meio de teorias da diferença que a associam a déficit cultural, ou seja, ela não questiona o padrão de poder estabelecido e o *status quo*.

A interculturalidade funcional compartilha, em grande parte, os pressupostos da interculturalidade relacional. Porém, como estratégia de cooptação e controle dos movimentos sociais (indígenas e negros), os grupos hegemônicos, por meio de políticas públicas paliativas (incluindo políticas curriculares), propõem algumas ações, mas que a rigor também não mudam as relações de poder, tampouco colocam em xeque a supremacia branca. Por isso, essa interculturalidade é denominada de funcional, pois cumpre a função de tentar controlar a luta e a força reivindicatória dos movimentos sociais.

Já a interculturalidade crítica, de certa forma, pode-se dizer que tem a ver com o sentido atribuído a esse termo quando foi gestado pelo movimento indígena, preocupado em construir uma escola voltada para a afirmação de sua cultura e identidade. Trata-se de uma interculturalidade que, longe de estar a serviço do grupo hegemônico, questiona sistematicamente o *status quo*. Para Pavan, Paniago e Backes (2014, p. 167), a interculturalidade crítica desconfia do diálogo proposto pela interculturalidade relacional e funcional, não porque não seja importante e necessário, “[...] mas o vê como possível somente quando se questionam radicalmente as assimetrias de poder, saber e viver que foram construídas pelo colonialismo e pela colonialidade”.

As reflexões da interculturalidade crítica, juntamente com as discussões da colonialidade e dos estudos étnico-raciais (indígenas e afro-brasileiros) e com as

lutas dos movimentos sociais, estão sendo fundamentais para a construção de outro currículo, portanto, para a construção de outras identidades/diferenças.

Essas reflexões são também um caminho promissor para entender como as identidades/diferenças estão sendo construídas pelo currículo das escolas no contexto atual, mais especificamente, como estão sendo construídas as identidades/diferenças indígenas em uma escola pública de Campo Grande (MS) com alto IDEB, portanto, enredada nas avaliações externas. Servem, ainda, para reconhecer os processos de normalização, invisibilidade e subalternização e para lutar sistematicamente contra eles.

O currículo e a produção de identidades/diferenças indígenas

Ainda que a avaliação externa não seja o foco deste texto, em nossa pesquisa, percebemos que a escola tem uma grande preocupação com essa avaliação, procurando adaptar os conteúdos e metodologias para que os alunos possam ter bom desempenho. Ainda segundo nossa pesquisa, isso faz com que muitas vezes o trabalho coletivo esteja mais focado em melhorar o desempenho nos conteúdos cobrados na avaliação externa (Língua Portuguesa e Matemática) do que no trabalho com conteúdos e o desenvolvimento de práticas que contribuam para a desconstrução do racismo e do sexismo.

Mesmo assim, cabe evidenciar que os professores, de modo geral, enfatizam a preocupação com as relações humanas e as boas relações entre alunos e professores como um fator decisivo para o bom rendimento escolar, atestado pelo desempenho no IDEB. Houve ainda destaque para a discussão das relações étnico-raciais voltadas para a questão negra, que, segundo os professores, tem sido uma preocupação em todo o ano letivo, embora mais forte em datas específicas. De acordo com nossa análise, essa discussão nem sempre se dá de forma a contribuir para a subversão e o questionamento das relações racistas e, em alguns casos, acaba reforçando visões estereotipadas da identidade e da cultura negra. Isso ocorre não devido a uma vontade deliberada da escola e do corpo docente, mas porque, como todos nós, os professores são produtos de uma formação monocultural e marcados pelo colonialismo e pela colonialidade, assim como a escola carrega as marcas de sua origem homogeneizante.

Mais especificamente em relação à presença das crianças indígenas na escola e aos conteúdos voltados para essa temática, observamos que a presença não é percebida por todos os docentes e que ainda não é preocupação da escola trabalhar a cultura indígena. Nesse sentido, cabe observar que, se vários professores mencionaram o convite a lideranças do Movimento Negro para proferirem

palestras na escola, não houve menção a esses convites a lideranças indígenas. Em se tratando de uma escola que se localiza no segundo estado do Brasil com a maior população indígena, inclusive com um contingente significativo de indígenas na capital, onde se localiza a referida escola, isso mostra a força da colonialidade, presente não só na sociedade e na escola, mas no processo formativo dos docentes.

Salientamos que dois dos 11 docentes entrevistados ainda não perceberam que na escola há alunos indígenas. Além dessa forma de invisibilidade, podemos destacar a referência a processos de normalização e a ideia ainda marcante de que todos na escola são iguais, usando-se como argumento o uso do uniforme, fornecido pelo estado de Mato Grosso do Sul: *Mas a questão do uniforme nivela todos. O uniforme nivela todos. É muito importante o uniforme nesse sentido.*” (Professor M).

Apesar de o professor citar o uniforme como importante no processo de nivelamento, há outros processos presentes na escola que mostram a preocupação em não levar em conta as diferenças. Os professores, de modo geral, ao serem questionados sobre como lidavam com a diferença, diziam que não a levavam em conta, pois ainda está presente a ideia de que considerar a diferença, no caso deste artigo, a diferença indígena, seria uma prática inadequada e é importante que sejam tratados como normais: “As diferenças que aparecem, geralmente, entre eles, para mim, é normal. [...] *Dentro da escola, a gente não fica colocando essa diferença, trazendo essa diferença para dentro da escola. Lá todos são iguais* (Professor P); *Porque na escola a gente preza muito isso, porque todos são iguais.* (Professor Q).

Como argumentam os autores utilizados neste artigo, tratar como normais e iguais alunos com histórias, identidades e culturas diferentes tem significado, na sociedade e no currículo da educação, tratar todos a partir da norma da branquidade. A igualdade e o tratamento igual, confundido como tratar todos como se fossem o mesmo (o mesmo que o sujeito branco) (SKLIAR, 2003), têm servido para apagar e silenciar as diferenças. A existência do sujeito normal produz os sujeitos anormais – sujeitos, em última instância, fora da norma branca: “[...] normalidade que inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153). Essa norma branca, por não ser problematizada, sendo uma presença ausente, torna-se mais eficiente para impor-se como norma, padrão a ser seguido: “[...] a raça funciona como uma presença ausente (ao menos para certas pessoas) em nossas sociedades.” (APPLE, 2001, p. 64).

Por isso, uma das questões mais importantes no currículo, para desnaturalizar a norma e praticá-lo na perspectiva da diferença, seria mostrar o processo histórico da construção do normal, os interesses implicados nessa construção e como ela nos afeta: “[...] é necessário, através do tido *anormal*, desnudar o normal, o

estabelecido, conhecer as estruturas que fortalecem a linearidade, reconhecer os efeitos da norma sobre cada um de nós e denunciar os lugares fixos.” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 883, grifo no original). Como explicam Backes e Pavan (2011, p. 109), o trabalho com as diferenças culturais no currículo e o fim dos “[...] processos de discriminação e inferiorização não passam pelo tratamento normal/igual, e sim pela problematização e questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e assimetria entre os grupos culturais.” Essa problematização das relações de poder envolve centralmente o processo político e cultural da construção da norma.

Outra forma de invisibilizar a diferença indígena é enfatizar a mistura que existe na sociedade brasileira: *Acho que tem misturado, mas, indígena mesmo, eu acho que não tem não. Tem misturado. Têm umas meninas bem bonitas que têm características, mas não dá para dizer que são índias. Tinha uma aqui no ano passado, mas foi embora, era bem índia mesmo* (Professor N); *É, ela faz as coisas certinho, copia a matéria, só que é ali, chamando a atenção dela. Não é que ela seja indígena, assim, mas, pelos traços que ela tem, eu sei que é de origem indígena.* (Professor O).

Com a ênfase na mistura, usando expressões como *indígena mesmo, bem índia mesmo, não é que ela seja indígena*, pode-se dizer que a colonização e atualmente a colonialidade produziram em muitos docentes uma visão de indígena fixa e congelada no tempo e no espaço, de tal modo que as mudanças de identidade, próprias em todas as culturas, na cultura indígena, tendem a ser vistas como perda de identidade, como fim da identidade indígena, como se houvesse só um modo de ser indígena – aquele inventado no período colonial pelos brancos como estratégia de poder para governá-los conforme os interesses coloniais. Salientamos, com base em Bhabha (2007, p. 59), que fixar, congelar, estereotipar e cristalizar o outro faz com que ele (no caso, o indígena) tenha dificuldade ou perca “[...] seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso.” Além disso, a ênfase na mistura, particularmente no contexto brasileiro, historicamente está ligada à tentativa de apagar as diferenças por meio das teorias da mestiçagem, que traziam no seu bojo a eliminação da diferença (sobretudo negra e indígena) mediante a mistura das raças: “[...] a mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras conseqüências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.” (MUNANGA, 1999, p. 110).

Há também um elemento presente em nossas entrevistas que costuma ser recorrente no contexto brasileiro e que também acaba invisibilizando a diferença e os processos de subalternização a ela articulados. Trata-se da ideia de que não há diferença racial e étnica, mas apenas social: *Quanto à questão da diferença do ponto de vista racial, étnico, aqui eu não percebo essa diferença, não. Não percebo. É*

mais no aspecto social. Racial, *eu não percebo. Exceto, com raras exceções, você tem alguma diferenciação.* (Professor R).

Para os autores com os quais estamos dialogando neste artigo, deve-se observar que há uma distinção importante a ser feita entre diferença e desigualdade, mostrando-se que o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade. Da mesma forma, é importante esclarecer sempre que a luta pela igualdade e valorização da diferença não é antagônica e que as duas fazem parte da mesma luta: “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.” (CANDAUI, 2008, p. 47). Nesse sentido, ao invés de falarmos em diferença social, torna-se mais adequado falar em desigualdade social.

Além de falar em diferença social (e não em desigualdade social), pode-se perceber que, para o professor entrevistado, quanto menor for a diferença racial e étnica, tanto melhor. Cabe destacar que, além do processo colonial e da colonialidade, no contexto atual, há toda uma política de avaliação homogeneizante: “[...] os conteúdos, os materiais pedagógicos, os procedimentos didáticos e os resultados esperados devem ser uniformes, de modo a oferecer e a exigir de todos o mesmo.” (ESTEBAN, 2014, p. 467). Como professores, somos um efeito dos discursos que se dobram em nossos corpos. Podemos observar que o discurso colonial, da colonialidade e, mais recentemente, a política de avaliação, que se caracteriza pela padronização e homogeneização, tem afetado significativamente o currículo e a forma como a diferença é vista pelos professores.

Outra maneira de perceber como a diferença do aluno indígena é vista na escola é mostrar como os professores veem sua aprendizagem. Em relação a ela, as falas dos docentes mostram que eles a percebem como igual, mas muitos professores apontam a falta de responsabilidade/interesse e a maior dificuldade dos alunos indígenas: *Aos que não têm bom desempenho, eu vou atribuir a falta de responsabilidade com o estudo* (Professor P); *Eles apresentam uma dificuldade maior. Eu percebo na conversa com os professores, nas minhas aulas. Eles são mais tímidos, se socializam menos e têm uma dificuldade maior com o aprendizado do conteúdo* (Professor S); *Essa menina indígena tem certa dificuldade. Acho que até porque não teve uma base onde ela estudou. Porque tem isso também, a questão da formação aqui é cobrada mais. Mas eu percebi nela um desinteresse. [...] A gente fazia reforço para ajudar, a escola tem uma política assim, mas ela não ficava* (Professor U); *Olha, peguei aqui um ano só, uma aluna de quinto ano, a ascendência indígena, não direta, herdeira. Uma menina completamente desinteressada* (Professor Z).

Novamente, denotam-se as marcas do discurso colonial, que produziu a diferença indígena associada com inferioridade, e da colonialidade, que produz

os modos de ser, viver, pensar e interpretar o mundo como inferiores aos modelos euro-usa-cêntricos (WALSH, 2009). Com Quijano (2002, p. 13), argumentamos que a colonialidade “[...] esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação.”

Além da colonialidade, como já indicamos, há no contexto atual da escola a forte preocupação com as avaliações externas, que trazem, além dos efeitos já mencionados neste artigo, a responsabilização do aluno pela sua aprendizagem: “[...] a lógica do controle identitário tem nos seus pressupostos de legitimação a responsabilização do sujeito através da individualização dos atores, espaços e lugares.” (PACHECO, 2014, p. 364). Assim, novamente, há de se destacar a força que esse discurso vem exercendo sobre o currículo das escolas. Em função da lógica da avaliação, os alunos que não se dobram aos conteúdos curriculares (da cultura hegemônica), somados às representações produzidas no contexto da colonização e sistematicamente atualizadas pela colonialidade, notadamente os alunos indígenas, costumam ser vistos como tendo maior dificuldade de aprendizagem e menor interesse e responsabilidade para com os estudos. Nesse sentido, “[...] a diferença que imputamos ao outro pode ser justificativa para tratá-lo como não cidadão ou não humano, pode sustentar o massacre, a escravização, a barbárie, a segregação” (ROSEMBERG, 2014, p. 747) – ou pode ser justificativa para a nãoaprendizagem, a falta de interesse, a falta de responsabilidade.

Por fim, trazemos uma questão que apareceu em nossas entrevistas e que nos fez lembrar Silveira (2002) quando problematiza o uso das entrevistas. De acordo com a autora, há um jogo de poder entre entrevistador e entrevistado que não é fixo; em vários momentos, o entrevistado acaba assumindo a direção da entrevista, respondendo e falando sobre coisas que fogem ao roteiro previsto. Os entrevistados “[...] saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não como personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo seja as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes.” (SILVEIRA, 2002, p. 140).

Nesse sentido, salientamos que não era nosso interesse ouvir os professores sobre *bullying* entre os alunos, mas a maioria dos professores fez referência a ele durante as entrevistas. Dois professores falaram de *bullying* quando a pergunta se referia a diferenças étnicas e raciais: *Esses dias, eu até dei uma bronca na sala de aula. Eles fazem brincadeira. [...] Mas, assim, não entre brigas, entre brincadeiras, que também não podem existir. E na hora a gente fala: ‘Ó, bullying, por favor, chama pelo nome’.* Nós somos orientados a fazer isso (Professor T); *Então, a questão do bullying, você quer citar. [...] A gente fala muito [...] Então, na acolhida, é falado sobre a questão do bullying, respeitar a diversidade.* Um professor, ao ser perguntado

sobre as diferenças presentes na escola, falou de *bullying*, relacionando-o à questão social: *Então, aqui, eu percebo quanto essa questão social, ela é, vamos dizer assim, menor em relação às outras escolas, mas também é vista [...]. E isso acaba sendo revertido em bullying, em falta daquela consciência de respeito entre as partes.* (Professor R).

Já o Professor L falou em *bullying* quando foi perguntado sobre a existência do preconceito e discriminação na escola: *Na acolhida, é sempre salientado. Tem acolhida todo dia. Na acolhida, é salientado que a política contra o bullying aqui é bem definida. É inaceitável o bullying no colégio.* O Professor V, ao ser questionado sobre discriminação, também falou em *bullying*, associando-o com a questão racial: *Já presenciei bullying, questão assim de debochar, de ter certa dificuldade ainda com uma menina que é negra, a questão racial, a questão da estética.* De forma semelhante, o Professor Y, ao ser perguntado sobre discriminação, respondeu: *Existe, sim. [...] Então, a gente tem que o tempo todo estar chamando atenção. Fala do bullying o tempo todo.* Por fim, temos a fala do Professor U, que, perguntado sobre o que se discutia quando a escola trabalhava o preconceito e a discriminação, respondeu: *No ano passado, foi trabalhado o bullying na escola. Foi falado que é sério estar chamando o outro de apelido: de gordo, de pretinho ou alguma coisa assim. [...] Foi dito também o que isso causa. As feridas abertas.*

Ainda que possa haver relação entre identidade étnico-racial e *bullying*, para Garcia (2009), trabalhar o racismo por meio do *bullying* pode ter algumas limitações, sobretudo pelo caráter psicologizante do *bullying*, que pode fazer com se privilegiem as motivações individuais, negligenciando-se as relações de poder e o contexto histórico e cultural produtor dessas relações e dessa violência em forma de *bullying*. Pode, ainda, ser uma forma genérica de falar dos processos de discriminação e racismo, transformando tudo em *bullying*, como parece ser a tendência da escola, que trabalha conflitos de gênero, raciais e de classe como *bullying*. Pode ser também, como destaca Barros (2011), se não privilegiar a dimensão individual e psicologizante, uma forma importante de problematizar o racismo e a discriminação, dando

[...] visibilidade a diversas modalidades de discriminação étnico-racial que ocorrem com crianças e adolescentes no contexto escolar. Pode permitir, inclusive, compreender conexões entre essa modalidade de violência com outras discriminações igualmente preocupantes. (BARROS, 2011, p. 12).

Ainda segundo o autor, é sempre importante notar que a discriminação e o racismo não são só um problema individual dos que o sofrem, mas um problema

de ordem social, cultural e histórico. Trata-se de politizar o *bullying*, mostrando que o racismo e a discriminação “[...] envolvem relações de poder e controle, além de estarem relacionados a processos histórico-sociais que apregoam o repúdio pela diferença.” (BARROS, 2011, p. 12).

Cabe salientar que, em nossa pesquisa, não percebemos nenhuma relação direta entre *bullying* e aluno indígena, mas, considerando que a escola associa *bullying* a conflitos de gênero, raça/etnia e classe (desigualdade social), pode-se inferir que, quando ela percebe um processo de discriminação e racismo contra um aluno indígena, a tendência seja trabalhá-lo na perspectiva do *bullying*, enfatizando a dimensão individual, ao invés de trazer a questão histórica, política e cultural.

Considerações finais

Os resultados mostram que os professores ainda lidam com os alunos indígenas com muita dificuldade de reconhecer suas diferenças. Apesar da presença de alunos indígenas nos anos finais do ensino fundamental, percebida por alguns professores, parte dos entrevistados afirmou não ter notado a presença de alunos indígenas, mostrando que esses estão sendo invisibilizados pelo currículo da escola. Já professores que disseram perceber a presença de alunos indígenas, quando perguntados como os tratavam, responderam que era de modo normal e *igual* aos outros, o que demonstra que a diferença é ignorada em nome de um suposto tratamento igual e normal, não se percebendo que, dessa forma, os sujeitos indígenas acabam sendo subalternizados, porque sua cultura e identidade são vistas sob a ótica da cultura hegemônica (branca, europeia, cristã...), tida como a normal.

Alguns professores ainda lembraram, durante as entrevistas, que os alunos indígenas possuem mais dificuldade para aprender, estabelecendo uma relação entre diferença e déficit. Portanto, observa-se, pela pesquisa realizada, que as identidades/diferenças indígenas no currículo dos anos finais do ensino fundamental, ao não serem percebidas pelos professores, serem tratadas de modo normal ou como se tivessem mais dificuldade de aprendizagem, são produzidas na perspectiva da subalternização.

Finalizamos o artigo reiterando que as formas de falar e lidar com os alunos indígenas presentes nas entrevistas dos professores não se devem a uma decisão deliberada deles. Elas são resultado do contexto que os produziu como professores, um contexto marcado, entre outros elementos, pelo colonialismo, pela colonialidade e, mais recentemente, também pelas avaliações externas homogeneizantes.

Referências

- APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p. 61-67, 2001.
- BACKES, J. L. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, p. 13-20, 2014.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 108-119, 2011.
- BARROS, J. P. P. Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011, p. 1-14.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- COELHO, W. N. B; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 67-84, jan./mar. 2013.
- GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexismos nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRAPEE, 2009, p. 1-15.
- GOMES, N. L; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, N. L. Movimento negro educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, jul. 2014.

FERRARI, A; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PACHECO, J. A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, jul. 2014.

PAVAN, R; PANIAGO, M. C. L; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional. **Acta Scientiarum. Education Maringá** v. 36, p. 165-175, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abril. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago. 2002.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, set. 2014.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

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

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

Recebimento em: 23/04/2015.

Aceite em: 21/09/2015.