



**“JÁ NÃO SÃO INDÍGENAS MAIS PUROS”: CONCEPÇÕES DE
DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA
AMAZÔNICA SOBRE IDENTIDADES/DIFERENÇAS INDÍGENAS**

**"ARE NOT ALREADY PURE INDIGENOUS": TEACHER CONCEPTIONS
OF THE INITIAL YEARS OF AN AMAZON PUBLIC SCHOOL ON
INDIGENOUS IDENTITIES/DIFFERENCES**

Genivaldo Frois Scaramuzza

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: scaramuzza1@gmail.com

Orlandina Sousa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: orlandinasouza006@gmail.com

Josimeire Ferreira de Aguiar

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: josimeireferreira71@gmail.com

Resumo

O artigo produz uma discussão referente à temática das identidades/diferenças indígenas no contexto de uma escola Pública de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação da cidade de Ji-Paraná – RO. Metodologicamente, a pesquisa é sustentada a partir da perspectiva qualitativa (REY, 2005) utilizando técnicas de entrevistas ancoradas em Silveira (2007). Destacam-se os seguintes autores: Hall (2007); Costa (2003); Woodward (2000) entre outros. Concluímos que as concepções docentes instituídas na escola a respeito das identidades/diferenças indígenas estão profundamente articuladas as tramas coloniais amazônicas, orientam-se por conteúdos que adensam a colonialidade do saber, capturam a diferença pelo viés do estereótipo ao marrá-las como expressões do passado.

Palavras-Chave: Concepções, Identidades/diferenças, Docentes Indígenas.

Abstract

In this article we propose a discussion on indigenous identities *and their* differences *in* the context of a Public School of Elementary Education of the Municipal Education Network of the city of Ji-Paraná - RO. Methodologically, the research is supported by the qualitative perspective (REY, 2005) using interviews techniques anchored on Silveira (2007). The following authors stand out: Hall (2007); Costa (2003); Woodward (2000) among others. We concluded that the teaching conceptions instituted in the school regarding Indigenous identities *and it's* differences are deeply articulated with the Amazonian colonial plots. Besides they are guided by contents that increase the coloniality of knowledge, capture the difference of the stereotype that *tells the expresssons customs and* traditions of they past.



Keywords: Conceptions, Identities/Differences, Indigenous Teachers.

Introdução

A presente discussão expõe os resultados de uma pesquisa denominada “O que eles/as narram sobre povos indígenas? um estudo com professores/as dos anos iniciais de uma Escola Pública de Ensino Fundamental da Rede Municipal de educação de Ji-Paraná – RO”. Esta pesquisa faz parte de estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “currículo, identidades e diferenças amazônicas” do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA.

A temática anunciada leva em consideração fatos sociológicos e culturais da região amazônica, entre esses, está a forte presença dos povos indígenas no contexto do Estado cujas relações com a sociedade não indígena ainda vem sendo experimentadas e decodificadas haja vista que muitos destes povos são de contatos recentes. Pesquisas realizadas por Neves (2009) asseguram que

O fato do Estado de Rondônia possuir um a das mais significativas populações indígenas do país “por si só”, não assegura a sua identificação enquanto estado indígena ou mesmo multicultural e plurilinguístico no que se refere ao reconhecimento desse estatuto nas práticas e no imaginário da sociedade local (NEVES, 2009, p. 22).

O lema desenvolvimentista fixado nos enunciados corporativos locais, também, significam inúmeras formas de pressão sobre os modos de vidas das populações indígenas. No município de Ji-Paraná, região central do Estado, é possível verificar conflitos entre concepções de mundos entre indígenas e não indígena que se atritam, principalmente quando do uso do espaço geográfico local.

É importante mencionar que no município de Ji-Paraná, bem como as cidades vizinhas, são compostas por significativas presenças indígenas, entre as quais se destacam: Os Gavião, Arara, Suruí, Zoró, Cinta-Larga. Outros povos compõe o cenário regional tais como: Kanoé, Aruá, Sabané, Aikanã, Arikapú, Jaboti, Wajuru, Makurap, Tupari, Migueleno, Sakirabiat, Puruborá, Urueuauau, Amondawa, Cabixi, Cujubim, Kaxarari, Karitiana, Oro Waram Xijeim, Oro Nao, Oro at, Oro Wim, Oro eo, Caorowaoje entre outros que se distribuem nas vinte e três terras indígenas demarcadas do Estado (NEVES, 2009).



Esta presença indígena impõe a necessidade de reflexões no contexto das escolas não indígenas, tanto no sentido de garantir discussões já amparadas legalmente como as descritas na lei 11. 645 que inclui no currículo escolar discussões acerca da temática indígena e afro-brasileira, como também, da garantia de um espelhamento no contexto escolar das diversas realidades sociais e culturais amazônicas. Esses aspectos anunciados foram determinantes para que iniciássemos estudos no sentido de tentar compreender como os docentes dos anos iniciais de formação de escolas não indígenas interpretam e narram a história regional, principalmente a forma como concebem as identidades/diferenças indígenas. Perante o que já mencionamos até aqui, entendemos ser importante mostrar brevemente os aspectos metodológicos da pesquisa, em especial, a caracterização dos sujeitos e o lugar da pesquisa.

O Lugar e os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola Ruth Rocha que, faz parte da rede municipal de educação de Ji-Paraná¹ – RO. De acordo com o quadro de lotação disponibilizado pela coordenação pedagógica da escola, constatou-se que a instituição possui trinta e um docentes lotados no ensino fundamental de primeiro ao quinto ano. Desses docentes, vinte e nove estão em sala de aula, outros dois dão suporte na recuperação paralela. Vale ressaltar que dos vinte e nove docentes, dois são profissionais da educação física e um é professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE (sala de recursos). Registramos ainda que a escola atende um total de 754 alunos/as distribuídos/as em vinte e sete turmas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Nosso primeiro contato com a escola Ruth Rocha se deu em fins do ano de 2016, ocasião essa em que demos a vice-diretora da instituição nossa intenção em desenvolver um estudo com foco nas abordagens que pensam a articulação entre

¹ A cidade de Ji-Paraná tem em 2016, uma população estimada de 131.560 pessoas. Isso coloca o município na posição 2 dentre 52 do mesmo estado. Em comparação com outros municípios do Brasil, fica na posição 226 dentre 5570. Sua densidade demográfica é de 16.91 habitantes por quilometro quadrado, colocando-o na posição 6 de 52 do mesmo estado. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ro/ji-parana/panorama>



identidades e diferenças produzidas em narrativas de professores e professoras. Nessa ocasião, levamos uma cópia do projeto, juntamente com documentos que, naquele momento, oficializam a possível parceria.

Observando esses meandros iniciais da pesquisa, decidimos produzir o estudo a partir de uma perspectiva qualitativa (REY 2005), no entanto, utilizamos inicialmente a combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos com a aplicação de um questionário fechado que posteriormente deu suporte à realização de entrevistas (SILVEIRA, 2007) na perspectiva semiestruturada. Neste sentido, começamos nos meses de fevereiro e março de 2017 a realizar encontros regulares e semanais com objetivo de discutir o campo de pesquisa, principalmente os conceitos centrais do estudo como: “identidade”, “diferenças” e “indígenas”. Visualizamos neste momento os modos operatórios do campo dos Estudos Culturais e campos que se aproximam de modo a compreender como essa postura conceitual permitiria constituir uma lente teórica que pudesse nos oferecer subsídios para analisar os dados que produziríamos em campo.

Após as análises dos dados iniciais, constatamos que vinte e sete professores responderam o questionário e somente onze disseram ter interesse em colaborar com a pesquisa. Verificamos que a ampla maioria dos/as colaboradores/as da pesquisa concluíram suas graduações em instituições particulares, sendo que desses, três docentes declararam terem efetivado suas graduações em cursos na modalidade a distância, outros quatro docentes em cursos regulares de universidades particulares. Uma docente concluiu a graduação na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), ao passo que três dos/as colaboradores/as afirmaram terem concluído a graduação na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Quanto aos cursos frequentados pelos/as colaboradores/as, dez docentes cursaram Pedagogia e apenas um disse ter concluído o curso Normal Superior.

Considerando a distribuição dos/as docentes nos anos iniciais, é importante destacar que respectivamente três docentes atuam no primeiro, segundo e quarto ano de escolarização. Dois atuam no terceiro e quinto ano. Cinco atuam no primeiro e segundo e um no quinto ano. Quanto às experiências no magistério, podemos destacar o seguinte: dois professores/as responderam que possuem cinco anos de atuação no magistério, quatro colaboradores/as disseram ter entre sete e oito anos de



experiência, dois disseram ter entre quatorze e dezesseis anos e três docentes entre vinte e dois e vinte quatro anos de atuação nos anos iniciais de formação. De certo modo podemos dizer que nossos colaboradores/as estão situados entre aqueles que ainda estão em processo de adaptação à profissão docente, e um conjunto maior de professores/as que já possuem uma história concretizada de docência. Tais elementos são importantes, na medida em que indicam que a atuação docente constitui-se como, “[...] um processo contínuo de aprendizagem, não apenas relacionada à aquisição dos conteúdos acadêmicos, mas, sobretudo, relacionada à vivência de uma experiência profissional prática norteadas pelos conteúdos teóricos” (NASCIMENTO et al. 2006, p. 4).

Esses elementos estão entrelaçados à ideia de que a “[...] a reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira de professor” (ZEICHNER, 2008, p. 17). Podemos dizer que as descrições acima mostram o cenário formativo, tempo de atuação e distribuição dos/as colaboradores/as por sexo. Feito essas observações, passaremos a descrever brevemente a forma de como produzimos os dados do estudo de modo a problematizar questões a respeito da temática das identidades/diferenças indígenas.

Breve caracterização metodológica da pesquisa

Avaliamos que seria pertinente apostar em um modelo de pesquisa qualitativo com foco em um tipo de entrevista que “para além de um mero procedimento”, impõe aproximações com a observação participante. Essa constatação partia da ideia de que a pesquisa qualitativa “[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (REY, 2005, p. 81). Para esse autor, o conhecimento é uma construção e não está disponível para ser descoberto, pois o conhecimento é produzido. A respeito das entrevistas, ancoramos o estudo nos pressupostos anunciados por Silveira (2007). Essa abordagem entende que é preciso “[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte” (SILVEIRA, 2007, p. 118).



Esta forma de compreender a entrevista está ligada ao fato de que nós somos “[...] sujeitos culturalmente construídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados”². Nesta forma de perceber a questão, a “verdade” a que o pesquisador está impelido a mostrar, independe da grande quantificação, pois, compreendemos agora que as “[...] respostas do entrevistado não tem nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida”³ a qual faz parte.

Compartilhamos com Silveira (2007) o pensamento de que não se concebe “[...] a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades”, mas como argumenta a autora, concebe-a, como um momento “[...] provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas”⁴ portanto, entrelaça o ato de pesquisar.

Tais argumentos mostram outras possibilidades de produzir conhecimentos, de modo que passamos ser referenciados por aquilo que nos explica Costa (2007), ao mostrar que as pesquisas que instituem em “novos olhares em educação”, fundamentam-se na ideia de que “[...] a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia” (COSTA, 2007, p. 14). Esses elementos operatórios nos fizeram instituir do estudo “como objetivos específicos” as seguintes caracterizações: a) Entender as concepções de professores/as dos anos iniciais de formação a respeito do tema identidades/diferenças indígenas. a) Observar quais práticas são instituídas ou não na escola, com o objetivo de problematizar a questão das identidades/diferenças indígenas.

Os dados produzidos foram analisados a partir da contribuição do campo dos Estudos Culturais bem como, de autores que necessariamente não se descrevem como deste campo, mas, que no contexto da pesquisa, foram sendo articulados em função das aproximações teóricas. Essa estratégia tem sustentação principalmente nas contribuições de Wortmann (2011) que inspirada em Hall (1998), assinala que “a potencialidade da articulação se encerra precisamente na sua capacidade de permitir

² Id., 2007, p. 123.

³ Id., 2007, p. 128

⁴ Id., 2007, p. 132.



enlaçar elementos aparentemente não similares e de vincular aspectos que parecem estar cindidos” (WORTMANN, 2011, p. 173).

Entre os destaques que são possíveis fazer, está a compreensão de que os/as professores/as investigados/as dispõem de uma visão carregada de imagens coloniais sobre os indígenas, isso possivelmente contribui para que as crianças construam representações equivocadas sobre esses povos. Feito essas observações, faremos uma exposição de como os docentes colaboradores desta pesquisa narram identidades/diferenças indígenas.

Narrativas/práticas docentes sobre identidades/ diferenças indígenas

Ao elaborarmos uma reflexão a respeito de como os/as professores/as concebem a temática indígena no contexto da escola, pensamos ser oportuno expor os saberes desses/a docentes a respeito dos meandros históricos regionais e suas aproximações com a história indígena amazônica. Nesse sentido, oportunizamos aos docentes que falassem sobre seus saberes referentes ao processo de colonização amazônico e da relação desse processo com os povos indígenas. Outro elemento que buscamos entender era se os/a professores/a conheciam a realidade indígena regional. A esse respeito expomos abaixo as falas dos/as professores/as que dão conta desse aspecto.

Sei que eles (os indígenas) foram escravizados. Foram enganados, foram usados para fazer trabalhos, ajudar a abrir as terras aqui. Teve as terras roubadas, ah é muito pouco eu não tenho assim muito conhecimento. Gavião, Araras as duas que eu conheço (Professora Lúcia).

Eu tive um breve estudo sobre a história de Rondônia na sétima série alguma coisa assim eu não tenho conhecimentos aprofundados sobre esse tema e também não tenho pesquisa de campo nem mesmo quando tinha esses passeios eu não tinha como participar. Eu não me recordo de nomes de povos indígenas, mas já ouvi falar alguma coisa sobre Arara, eu não sei dizer nomes, não tenho conhecimento (Professora Juliana).

Olha a respeito da colonização eu não tenho muitos conhecimentos, ouvi falar em alguns seminários, mas não conheço essa história. Eu já trabalhei com os Gaviões lá em Chupinguaia e esse ano aqui na escola eu estou com outro de Gavião e também já conheci Arara (Professora Catarina).

No início da história eles quiseram colonizar os índios. Os índios eram os primeiros habitantes e foram muito massacrados. Teve o projeto Rondon que tinha intenção de colonizar, habitar e trazer para o estado pessoas porque aqui estava faltando. Já visitei os Araras e Cinta Largas. Tem outros, mas eu não conheço muito bem, deve ter uns tais de au au (Professora Cácia).



Quem veio e desmatou desbravou a Amazônia foram os brancos e não os indígenas, eles já estavam aqui e lamentavelmente a história disse que houve muitas mortes e massacres de etnias, ou seja, etnias inteiras foram perdidas. Os povos de Rondônia eu não os conheço eu não frequentei nenhuma aldeia. Eu tive relações com indígenas Arara e Gavião que estudaram aqui (Professor Marcos).

O Estado de Rondônia pertence à Amazônia brasileira e constitui-se como sendo uma das mais novas unidades federativas do país. Embora se constate a presença de não indígenas na região desde a colonização luso-espanhola do século XV em diante, Rondônia entrou na órbita do planejamento de ocupação não indígena da Amazônia de forma “oficial” desde o início do século XX, principalmente com as expedições de desbravamento constituídas pela comissão Rondon, cujo objetivo era ligar a região Amazônica aos espaços mais populosos do país. Vital (2011) entende que “junto com o trabalho de construção da linha telegráfica foram realizados diversos estudos científicos sobre a região, com a finalidade de analisar a viabilidade de incorporação do território ao sistema produtivo nacional” (VITAL, 2011, p. 546). No que se refere aos impactos das políticas de ocupação, “todos sabem como o projeto de integração nacional acarretou perversidades em termos ambientais e sociais” (BECKER, 2005, p. 73) para a Amazônia.

Ao narrarem a respeito do que sabem sobre a colonização e a relação desse processo com os povos indígenas, foram poucos os/as docentes/as que mostraram obter compreensões significativas desse processo. Destaques podem ser aferidos para as falas do professor Marcos, quando ele diz: “Quem veio e desmatou desbravou a Amazônia foram os brancos e não os indígenas, eles já estavam aqui e lamentavelmente a história disse que houve muitas mortes e massacres de etnias”, e para a professora Cácia, ao narrar que “No início da história eles quiseram colonizar os índios. Os índios eram os primeiros habitantes e foram muito massacrados”.

No entanto, constatamos que mesmo as narrativas que indicariam uma compreensão crítica da história regional, possivelmente foram esvaziadas na medida em que observamos a utilização de expressões generalistas, imagens que descrevem cenários de mortes, massacres, perda de territórios ou outros elementos conhecidos, que buscam falar de um passado sem data, sem povo, sabe-se que aconteceu em algum tempo, em algum lugar. A grande maioria dos/a professores/a disseram desconhecer a história regional e não souberam mostrar, de forma apropriada, a



relação desse processo a constituição dos povos indígenas. Quando perguntados a respeito de quais eram os nomes de povos indígenas que esses/as docentes já ouviram falar ou mesmo conheciam, constatamos uma ampla dificuldade em descrever esses nomes. Os povos indígenas de Rondônia mais comentados pelos/as professores/as referiam-se às etnias Arara e Gavião, isso é compreensivo na medida em que esses dois grupos indígenas habitam o município de Ji-Paraná, portanto há uma aproximação maior desses grupos com a história local.

Constatamos que alguns docentes fizeram esforços para narrarem a existência de outros povos, como por exemplo, a professora Cácia, ao dizer: “deve ter uns tais de au au” referindo-se à etnia indígena Uru-Eu-Wau-Wau que habita o Parque Nacional de Pacaás Novos que, se estende por aproximadamente oito municípios do Estado de Rondônia⁵. Ao analisarmos as falas dos/a professores/a, nos aproximamos das contribuições de Neves (2009) que, ao sistematizar reflexões sobre a história regional, entende que muitas afirmações “explicita desconhecimento ou alheamento sobre o modo de vida dessas populações, além do desrespeito à diferença e perpetuação de uma representação eivada de preconceitos” (NEVES, 2009, p. 149).

Inferimos que o pouco conhecimento a respeito da história regional e dos povos tradicionais amazônicos, em especial dos povos indígenas por parte dos/a docentes, é um elemento complicador do processo de reconhecimento das diferenças e das discussões que abordam a constituição das identidades. De todas as entrevistas, foi possível verificar a citação de somente de três povos indígenas, quando em Rondônia sabemos da existência de “29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas e distribuídas em 23 (vinte e três) Terras Indígenas que representam um total de 20,82% da área do estado” (NEVES, 2009, p. 22).

Esses alheamentos docentes dos processos históricos regionais configuram, a nosso ver, fortes elementos que contribuem de forma significativa no modo de como os/a docentes narram e põem em circulação imagens que caracterizam as diferenças indígenas. Quando foram interpelados para que dissessem o que sabiam/faziam a respeito da temática indígena na escola, obtivemos os seguintes elementos:

Tem professores que fazem ou cocarzinho ou pintam os alunos. Na educação infantil nós passamos tintas e trazemos um texto. Embora os meus alunos do

⁵ Fonte: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/parna_pacaas_novo.pdf



primeiro ano não leem, eu busco trazer o texto sobre a história, eu leio para eles. (Professora Juliana).

Eu sempre conto histórias para os meninos e trago também muitas fábulas e devido a isso, falo que uma fábula é uma lenda que são essas lendas como o da vitória régia (Professora Cácia).

Então acho a alimentação também como a tapioca, acho que tem muitas coisas para gente trabalhar da cultura indígena na sala de aula, principalmente o folclore (Professora Cácia).

O confronto com a diferença produziu os mecanismos necessários capazes de caracterizar e narrar o desconhecido. Essas formas de narrativas caracterizaram, sob o título de uma verdade absoluta, os elementos destinados a discernir os incluídos dos excluídos. Nesse jogo de alteridades, sabemos que o discurso colonial produziu a ideia de que os estranhos são “um esquisito, um ser bizarro e enigmático, cujas intenções e reações podem ser muito diferentes daquelas das pessoas comuns (habituais e costumeiras)” (BAUMAN, 2013, p. 81).

Ao produzir uma sistematização a respeito de como as narrativas interpeladas pelas diferenças apelam para determinadas formas de ver e descrever o outro, Russo (2009) entende que “[...] indígenas são apresentados por iconografias da época, fatos etnográficos descontextualizados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida” (RUSSO, 2009, p. 115-116). Como já foi observado, ao produzirem narrativas sobre os povos indígenas, muitos dos/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa sugeriram aproximações com as imagens postas pelo discurso colonial. Entre essas imagens e percepções docentes, destacamos as que buscam relacionar os povos indígenas a pinturas e uso de artefatos como cocares, sendo esses elementos inspiradores para mostrarem aos alunos/as da escola Ruth Rocha quem são os povos indígenas locais como descreveu a Professora Juliana.

As descrições das trajetórias históricas indígenas, como fábulas e lendas, sistematizam e organizam o pensamento docente sobre esses povos, (Professora Cácia – pesquisa de campo 2017). Aliado a isso, as ideias que aproximam os indígenas de exímios plantadores de mandioca e conseqüentemente “culinaristas” desse produto (Professora Cácia – pesquisa de campo 2017) reforçam as descrições que não correspondem à “verdade” da identidade indígena. Ao dizer que tem “muitas coisas para gente trabalhar da cultura indígena na sala de aula, principalmente o



folclore” (Professora Cácia – pesquisa de campo 2017) podemos constatar que os efeitos de discursos como os apresentados pela professora Cácia,

Opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas. Os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (BONIN, 2010, p. 78).

A esse respeito, destaques produzidos por Russo (2009) também mostra que uma das estratégias que busca narrar às diferenças indígenas é apresentá-las em termos genéricos “[...] caracterizado por fazer canoas, falar tupi-guarani, viver em ocas, andar nu e comer mandioca, apesar de nem todos realizarem essas atividades e de toda a diversidade entre suas concepções do mundo” (RUSSO, 2009, p. 117).

Outras concepções docentes que chamaram nossa atenção podem ser observadas na fala do professor Marcos, pois para esse professor,

Cultura indígena é fantástica, a manipulação dos trabalhos indígenas, a cultura deles, a forma de trabalho. Eles fazem hoje para comer hoje, amanhã eles fazem de novo para comer amanhã. Eles não acumulam, eles não fazem estoques, a forma que eles têm de trabalho é todo o manual, é criatividade, não tem tecnologia para montar as coisas. (Professor Marcos – pesquisa de campo 2017).

Ao descrever a constituição social dos povos indígenas, seus supostos modos de sobrevivência e ainda a ausência de “tecnologias para mostrar as coisas”, compreendemos que os saberes docentes mostram a própria “história do saber”, ou seja, de que os referenciais utilizados para descrever a diferença é uma contraposição ao conjunto de pressupostos que esta diferença não é. Esse jogo se constitui em uma relação binária do “[...] civilizado Vs. o bárbaro e/ou indígena e /ou migrante. O conhecimento Vs. a ignorância. O normal Vs. o anormal. A capacidade Vs. a deficiência. O heterossexual Vs. o homossexual. O adulto Vs. o Jovem. O masculino Vs. o feminino” (MARTÍNEZ et al, 2009, p. 47).

Essas descrições são recursos que intencionam mostrar quem são os/as diferentes, os/as estranhos/as desse mundo, construindo para eles/as identidades muito distintas daquelas que julgamos serem as nossas. Tomamos como concepção



de identidade, neste trabalho, as percepções produzidas por Hall (2011) o qual entende que no sujeito da modernidade tardia⁶ sua identidade não é “[...] fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13).

Ao observamos as falas dos/as docentes a respeito dos povos indígenas, compreendemos que as concepções de identidades atribuídas a esses povos se aproximam da concepção de identidade do chamado sujeito do iluminismo (HALL, 2011), pois para essa percepção, a pessoa humana é vista como “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado [...] cujo centro consistia em um núcleo interior que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (HALL, 2011, p. 10-11). Ainda a esse respeito, o autor destaca que “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2011, p. 11).

A eterna prisão identitária, a qual os povos indígenas são arremessados pelo discurso colonial, retira de foco a percepção de que esses povos são contemporâneos e imersos em problemáticas que envolvem questões agrárias, saúde e educação (BONIN, 2010). Elementos conceituais produzidos, a respeito da forma como circulam narrativas indígenas, mostram que ao caracterizar esses povos como “puros”, “sem tecnologias”, “sem projetos em longo prazo”, essas representações retiram “do foco, as relações de poder, os conflitos, os genocídios, as violências praticadas nas históricas e atuais disputas, em especial, pelo território” (BONIN, 2010, p. 78). Esses processos negam a “natureza” da identidade que “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica” (HALL, 2012, p. 110).

⁶ Originalmente constituído por Anthony Guiddens “A modernidade tardia indica uma mudança no modo de vivenciar as relações, a partir da identificação da razão como o elemento ordenador que produz confiança e elimina ou minimiza os risco” (LUVIZOTTO, 2010, p. 59). Esse termo indica que “em vez de estarmos entrando em um período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GUIDDES, 1991 p. 13), ou seja, “nós não nos deslocamos para além da modernidade, porém estamos vivendo precisamente por uma fase de sua radicalização” (GUIDDES, 1991, p. 62).



Considerando essa lente teórica, é possível sustentar a ideia de que as narrativas que associam os povos indígenas a identidades do passado, para além de ser um recurso que buscam afirmar saberes sobre a diferença, é também um meio que busca sustentar uma cadeia de privilégios imediatamente reivindicada pelo discurso colonial. Esses elementos mostram “[...] que nossa identificação maior ou menor com diferentes culturas e povos é também efeito de relações de poder assimétricas que, por diferentes meios, nos ensinam sobre as culturas dos “outros” e sobre atributos que assumimos como sendo características “naturais” (BONIN, 2010, p. 78).

Avaliamos que as representações docentes a respeito dos povos indígenas possuem correspondência na forma de como historicamente esses/a docentes foram sendo construídos no interior das tramas sociais e culturais Amazônicas. A circulação dessas imagens como características da diferença infere pensar que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pela representação que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17). Ao observarmos esses elementos, compreendemos ser pertinente problematizar brevemente os fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam as representações docentes sobre identidades/diferenças indígenas. A esse respeito destacamos algumas falas de professores/as que nos permitirão abordar essa temática.

Tem muito poucos indígenas hoje, tem boa parte já misturado, já não são indígenas mais puros porque misturou e têm muitos deles que estão estudando (Professora Luana).

Quando se fala em cultura indígena você vai lembrar dos costumes, e a questão da organização da tribo que eles tem um chefe tem o pajé que é o curandeiro, eles tem a idade certa pra passar por cada coisa (Professor Cláudio).

Eles conhece tudo sobre ervas, então eu penso que uma identidade deles está aí, uma fonte de informações sobre a natureza (Professora Luana).

É importante a inclusão, eles estarem no meio, levando pra sua cultura os conhecimentos, os avanços e tudo e também a preocupação de estarem sendo inseridos de forma inadequada e acabarem vislumbrando um universo que não é o deles (Professora Beatriz).



Tomamos como referência, a ideia de que foram os eventos históricos produzidos pela Europa a partir da conquista das Américas em 1492 (DUSSEL, 1993) que inauguram uma nova postura epistemológica do saber, pois a necessidade premente de conceitos que viabilizassem não apenas a conquista, mas a subjugação das diferenças à racionalidade europeia. A este respeito, é possível compreender que

A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em sob-jeto: lançando (jacare) diante (ob) de seus olhos. O “coberto” foi “descoberto”, mas imediatamente encoberto como outro [...] massa rústica “descoberta” para ser civilizada pelo “ser” europeu da “cultura ocidental”, mas “em-coberta” em suas alteridades (DUSSEL, 1993, p. 36).

Os elementos constituintes deste processo apareceram para as Américas sob o signo do eurocentrismo, um conjunto de procedimentos necessários para a constituição da sociedade moderna, o que inclui o domínio da política, da religião, da filosofia, das ciências e suas formas de produção de conhecimento, bem como, o domínio da educação em sua versão escolarizada (LANDER, 2005). Essa percepção é importante na medida em que “[...] existe uma extraordinária continuidade entre as diferentes formas através dos quais os conhecimentos eurocêntricos legitimaram a missão civilizadora/normalizadora a partir das deficiências - desvios em relação ao padrão normal civilizado” (LANDER, 2005, p. 36).

Percebemos que o eurocentrismo se constituiu e fortaleceu sob a guarda de seu principal instrumento, ou seja, a colonialidade que, “[...] se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizados no mundo contemporâneo” (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 31).

Autores como Quijano (2002), destacam que a colonialidade fundamenta-se como um padrão estrutural de poder cuja principal interface é a “classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça” (QUIJANO, 2002, p. 01). O emprego da ideia de raça como fundamento do processo de diferenciação/estratificação social produziu as supostas diferenças entre conquistadores e conquistados e colocava uns “[...] em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 228). Entendemos que esse processo de classificação disseminado, como a verdade das diferenças, produziu as



subjetividades do colonizado e também os saberes utilizados para descrever essas mesmas diferenças.

Imaginamos que são essas “orientações” conceituais da modernidade que impelem os/as docentes a descreverem suas concepções sobre os povos indígenas, como por exemplo, associar os povos indígenas a uma cultura voltada para a natureza, puros, pouco avançados etc. Ainda nessa direção, a constatação por parte dos/a professores/a de que a ausência desses elementos provoca o desaparecimento da cultura indígena quando, por exemplo, é narrado que “boa parte já tá misturado, já não são indígenas mais puros”. Do ponto de vista da propagação de imagens do estereótipo nas práticas escolares, avaliamos que há um difícil e necessário esforço da formação continuada, principalmente aquelas que buscam romper com padrões socialmente, estabelecidos que descaracterizam as diferenças indígenas.

Considerações finais

Conforme mencionado, a proposta deste texto foi compartilhar saberes a respeito da forma como professores/as dos anos iniciais de formação, de uma escola pública Amazônica, compreendem e põem em circulação percepções sobre identidades/diferenças indígenas.

Constatamos que, para a grande maioria dos/as docentes investigados, os povos indígenas aparecem como expressões do passado, são narrados em suas formas generalizantes, associados a imagens iconográficas, povos de poucas tecnologias, naturalistas, sem compromissos e projetos em longo prazo. Para os/as docentes investigados, esses povos compõem parte significativa do folclore local, as histórias indígenas são consideradas lendas que aguçam a imaginação de um mundo indígena fantástico.

No que se refere à prática escolar, constatamos que o uso dessas descrições representativas, põem em prática um discurso eurocêntrico, validado pela colonialidade em todas as suas dimensões, principalmente a forma como esse aspecto da colonização produziu o saber sobre as diferenças. Desse modo, no campo da escola, a forma como os/as docentes narram constitui-se em uma prática curricular, portanto formativas para os/as alunos/as que, possivelmente, podem utilizar dessas



descrições e compreensões sobre os povos indígenas, para também, construir suas representações.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Danos Colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BERTHA K. BECKER. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados** 19 (53), 2005.
- BONIN, Lara Tatiana. Povos Indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades: diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p. 73 - 83, Jan/Jun. 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modelos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- DUSSEL, Henrique. **O encobrimento do outro**: origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GUIDDES, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: editora UNESP, 1991.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da, et al (orgs) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais**: Perspectivas Latino – Americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARTÍNEZ, Maria Elena et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- NASCIMENTO, Adriana A. do; CAVALCANTE Míria Ester P.; ARAÚJO, Clarissa Martins. **O processo de inserção de professores, recém – formados e iniciantes na carreira docente, em Escolas Municipais nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Paulista**. UFPB, 2006.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. UNESP, São Paulo, 2009.



PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. **Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina**. Revista Pólis. n. 31, 2012.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista NOVOS RUMOS. ANO 17, N. 37, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira, 2005.

RUSSO, Kelly. Quando a Lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhas investigativos II: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VITAL, André Vasques. **Comissão Rondon, doenças e política: “Região do Madeira: Santo Antônio”, de Joaquim Augusto Tanajura – uma outra visão do Alto Madeira em 1911**. Revista. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, abr.-jun. 2011, p. 545-557.

WOODWARD, Cathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Maria Rosa Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Ulbra, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: Junho. 2017.