



## **As etnias indígenas no imaginário de estudantes do ensino regular: uma perspectiva na disciplina de História**

Ana Paula Gilaverte

Flávio Caetano da Silva

**Resumo:** O presente texto é fruto de pesquisa realizada no âmbito do mestrado na qual objetivamos compreender a percepção de alunos sobre a temática indígena afim de analisarmos as concepções que decorrem tanto das aulas de História quanto dos currículos que lhes dão fundamento. Os sujeitos da pesquisa foram alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escola pública no município de Poços de Caldas, MG. A metodologia utilizada foi a História Oral com recorte para estudos do cotidiano e análise de fragmentos de discurso presentes em entrevistas. Encontramos percepções vinculadas a visões há muito ultrapassadas, denotando fortes preconceitos em relação aos povos indígenas e discutimos as formas enunciativas desses discursos.

**Palavras-Chave:** Educação. Currículo. História. Subjetividade. Etnia.

### **Ethnicity indigenous inside students' mind of regular education: a perspective into History discipline**

**Abstract:** This text is the result of research carried out in the master's degree program, in which we aim to understand the perception of students on indigenous issues, in order to analyze the conceptions arising both from history classes and the curricula that give them grounds. The subjects were last-year students from public elementary schools and public high schools from the city of Poços de Caldas, MG. The Oral History methodology was used, with highlight on everyday studies and analysis of speech fragments during interviews. We find perceptions linked to longly outdated views, which reflect strong prejudices against indigenous peoples, and we discuss the enunciative forms of such discourses.

**Keywords:** Education. Curriculum. History. Subjectivity. Ethnic groups.



## A temática indígena no contexto escolar

Este artigo traz contribuições teóricas sobre o ensino de História, relativo à temática indígena. Buscamos enunciar e analisar aspectos tratados em Dissertação de Mestrado escrita a partir de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, finalizado em 2014. As considerações aqui apresentadas têm por base as percepções de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e anos finais e do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, localizada em Poços de Caldas.

Tais percepções são em parte introduzidas no ambiente escolar a partir dos discursos veiculados por docentes em sala de aula, que, em geral, baseiam-se nas orientações pedagógicas e na estrutura curricular ofertada na rede, exprimindo tanto versões históricas instituídas em nossa sociedade, como o imaginário impregnado na tradição da História oficial. Discursos estes que ajudam a compor os referenciais de identificação do estudante, primeiramente em relação a si mesmo e em relação a outros grupos culturais diversos.

Tomando por base a identificação do sujeito com o mundo que o cerca e, sobretudo, com os regimes de verdade que permeiam a escola, compreendemos que sua subjetividade e suas visões de mundo são o produto de um complexo de imagens que possuem dupla função sógnica, consolidando, por um lado, imagens sobre si e, por outro, imagens sobre o outro. Uma dimensão que é produzida, criada e inventada socialmente na qual o sujeito se constitui, recebendo, interagindo, assumindo, reinventando, negando e opondo-se aos mais variados tipos de representação disponíveis. Essa construção constitui a base de nossas crenças sobre tudo ao nosso redor, envolvendo emoções, sentimentos, afiliações, preferências e alinhamentos sociais que compõem o imaginário no processo de nossa autoidentificação. Pela perspectiva foucaultiana, este processo intercala o contínuo e descontínuo, em um *locus* específico representado pelas dimensões: local, tempo, sujeito que produzem sujeitos alocados historicamente em uma determinada cultura, a partir de narratividades que evocam um passado histórico, que, mesmo ficcional ou imaginativo, afetam como somos representados, como nos representamos e como representamos os que consideramos como o *outro* (2008; 2009; 2012; 2013).

Desta forma, os discursos históricos podem estabelecer domínios de memória que se transformam em traços de filiação, valorizados e apropriados na sociedade como aquilo que se deseja preservar ou aquilo que se deseja omitir, apagar, esquecer. Assim a memória e o



imaginário constituído por meio de discursos históricos ao que se refere aos povos indígenas representam uma tradição que ganhou peso ao longo da História do Brasil e que geralmente são reproduzidos no contexto escolar sem maiores preocupações, refletindo uma oposição que estabelece a distinção entre os grupos que são considerados dominantes e os grupos que são considerados dominados. Neste caso, a representação dos povos indígenas se dá a partir de uma visão que lhes é exterior, de uma abordagem que se realiza pela ótica do estrangeiro, a partir de discursos que remontam o imaginário do europeu, dos colonos, dos jesuítas, dos bandeirantes. Construções históricas que acabam por delimitar fronteiras entre os que são construídos como o eu e os que são construídos como o outro remontando toda uma trama discursiva, referenciada a partir de uma perspectiva imposta de fora que molda a identificação da brasilidade da mesma forma que molda a identificação das etnias indígenas brasileiras. O outro tem sido trazido ao campo da subjetividade pela perspectiva da falta, da diferença, da oposição, daquilo que não se é em detrimento da afirmação do que se é.

### **A representação histórica das etnias indígenas no imaginário dos estudantes**

Trabalhar a representação histórica das etnias indígenas no imaginário dos estudantes, a partir da análise de fragmentos discursivos, foi um recurso para a compreensão dos processos que envolvem a absorção e reinterpretação do conhecimento histórico escolar. Desta forma, atentamos para o ponto de vista do que o estudante enuncia como discursos incorporados na relação com o outro, o que evidencia em sua própria identificação, as suas predileções, valores, estabelecimento de hierarquias de pertença, não pertença, sentimentos de repulsa e aversão. Uma reconstrução que passa pela constituição de um posicionamento cultural que é resultado das pressões homogeneizantes e da distinção entre grupos que se enquadram e os que não se enquadram nos requisitos culturais incorporados e priorizados.

Os dados coletados nas entrevistas são percepções, fragmentos de relatos e experiências particulares, narradas pelos estudantes que refletem os discursos, as representações simbólicas e as ressignificações que eles realizam diante do conteúdo ofertado em sala de aula. Tais relatos oferecem hipóteses acerca da constituição do sujeito, reconhecido socialmente e que compõem narrativas que se utilizam do passado como possibilidade de constituição de uma memória compartilhada. Buscamos ampliar o conhecimento de outras versões não captadas nos registros documentais para compreender um



tipo específico de identificação e do sentido de historicidade que os sujeitos atribuem sobre aquilo que acreditam ser a sua própria história.

As entrevistas foram realizadas no formato semiestruturado, servindo-se de um roteiro básico de dez perguntas, buscando abranger o contexto da História do Brasil no que se refere aos povos indígenas, sobretudo, no que tange aos discursos impregnados na História oficial presentes no cotidiano das aulas e da memória local, como a contribuição destes grupos para a formação cultural da sociedade brasileira, os laços de descendência e o pensar-se, ainda que no contexto imaginário, enquanto membro de um grupo indígena, o que trouxe a perspectiva para alguns estudantes de estar do outro lado da fronteira do que se postula ser a coletividade nacional.

Ao todo, realizaram-se quatorze entrevistas individuais, com a duração média de 40 minutos, com quatro discentes das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, e dez discentes do 3º ano do Ensino Médio, entre meninos e meninas, de uma escola pública da rede estadual de Poços de Caldas. Cada sujeito foi entrevistado apenas uma vez, durante o primeiro semestre de 2013.

As entrevistas foram realizadas no período de aula normal de cada série de ensino, no 6º Ano do Ensino Fundamental, no período da tarde, e no 3º Ano no período da manhã, do Ensino Médio, no período noturno. Seguimos os procedimentos recomendados pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos, da UFSCar, bem como solicitamos a autorização dos responsáveis pelos estudantes. Realizamos um diálogo inicial sobre a vida escolar do discente, as dificuldades enfrentadas na escola em relação ao ritmo das tarefas, a conciliação do trabalho com os estudos no caso dos estudantes que cursam o período noturno, sendo, no geral, considerado sem grandes dificuldades para conciliar as disciplinas e os compromissos escolares. Uma constante, presente no momento da entrevista, foi a preocupação dos entrevistados em dar respostas condizentes ao aprendizado do conteúdo escolar, evidenciando a matriz proposta pelo docente da turma, um pouco de timidez por parte de alguns estudantes e o medo de não saber responder às questões propostas.

Nesta análise, optamos por trazer apenas alguns fragmentos das entrevistas cedidas pelos estudantes, pontuando o que nos pareceu mais pertinente, por isso, as entrevistas não estão transcritas na íntegra e nem identificamos por gênero os estudantes, como forma de



preservar o sigilo dos entrevistados. No entanto, que o conjunto dos entrevistados foi composto por meninos e meninas.

Os discentes do 6º ano, entre a faixa etária dos 11 e 13 anos, afirmaram não terem estudado a temática indígena em sala de aula no ano letivo de 2013, apesar do enfoque curricular constante no Currículo Básico Comum contextualizar para a série o tema, no qual se insere a História regional de Poços de Caldas, justificado pelo atraso na matriz curricular. Nesse ano, o enfoque da cultura e história dos povos indígenas e questões daí decorrentes são trabalhadas com os estudantes, a partir dos tópicos: população mineira e brasileira: várias origens, várias histórias; primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens; os povos indígenas: diversidade e migrações.

No fragmento abaixo podemos observar que, apesar do entrevistado afirmar que não se lembra, inicialmente, do tema povos indígenas, oferece-nos informações sobre costumes alimentares:

**Entrevistadora:** Neste ano o que você se lembra das aulas de História sobre o tema os povos indígenas?

**Estudante:** Não lembro.

**Entrevistadora:** Você não lembra nada mesmo?

**Estudante:** Não. A gente só falou dos primeiros homens que existiram na Terra, e agora está falando sobre a Mesopotâmia e também falava sobre as culturas, a cultura aqui do Brasil.

**Entrevistadora:** Destas culturas, o/a professor/a também falou sobre alguns povos que viviam aqui?

**Estudante:** Falou do Carnaval, festas, ah! Folia de Reis.

**Entrevistadora:** E das aulas de História de outras séries o que você lembra sobre o tema: os Povos Indígenas?

**Estudante:** É tipo, comida assim natural.

**Entrevistadora:** Que informações você achou importante saber sobre estes povos?

**Estudante:** Que a gente não deve ignorar eles, tipo, também aqui deve existir escolas para os “índios”. Eles não falam a nossa mesma língua, mas podia existir escolas para eles.

**Entrevistadora:** Você conhece ou já ouviu falar de alguma informação sobre os povos indígenas que habitaram a região de Poços de Caldas ou de cidades vizinhas?

**Estudante:** Já.



**Entrevistadora:** De onde?

**Estudante:** Lá do meu Bairro, mas eles são de Caldas.

**Entrevistadora:** Você está se referindo a um povo indígena da atualidade?

**Estudante:** É. [...]

**Entrevistadora:** Você acha que os povos indígenas foram importantes para a formação do Brasil? Por quê?

**Estudante:** Sim, ah! Eles viviam já aqui no Brasil antes dos portugueses chegarem aqui.

**Entrevistadora:** Que herança você poderia citar que os povos indígenas nos deixaram? O que você acha que a gente herdou deles?

**Estudante:** A mandioca.

**Entrevistadora:** Se você fosse um membro de algum povo indígena que tipo de mensagem deixaria para a população brasileira?

**Estudante:** Para eles não desmatarem a floresta. (Discente A – Ensino Fundamental).

A partir do relato desse estudante, destacamos a presença de uma abordagem centralizada na estrutura do livro didático nos temas da evolução do homem e sua trajetória na Terra, as fases da Pré-História e das Grandes Civilizações da Antiguidade, dentre elas, a Mesopotâmia. Em sua referência, o estudante não enuncia nenhuma observação sobre as populações paleoíndias das Américas ou as formas de organização social dos primeiros habitantes do continente, temática presente no enfoque da Pré-História das Américas, indiciando um conhecimento ainda não consolidado. O estudante traz a abordagem sobre a cultura do Brasil, referindo-se às festas típicas do país como o Carnaval e a Folia de Reis, dados culturais associados à identificação do brasileiro, sendo o Carnaval uma das principais referências culturais coletivas, e, neste caso específico, apresentado pelo estudante como parte de sua concepção histórica do que é a cultura brasileira. Compreendemos que, no processo de identificação que se utiliza de aspectos do espelhamento, o Carnaval para ele tem um apelo maior da identificação na representação do brasileiro.

Quanto à percepção das diferenças étnico-culturais, ele pontua a língua indígena, diversa da língua portuguesa, sem associar palavras da língua portuguesa derivadas de línguas indígenas. Mas demonstra a necessidade da existência de escolas indígenas capazes de atender às necessidades específicas dos povos indígenas, debate este inserido tanto nos Movimentos Indígenas da atualidade quanto nos direitos civis estabelecidos na Constituição de 1988 e na Lei nº 11.645/08, que versam sobre a pluralidade cultural, o direito à diferença e às



especificidades culturais. Todavia não foi possível inferir se esta informação relatada foi consolidada pelo professor ou por outros meios de informações.

Notamos também que o estudante faz uma referência a uma comunidade indígena que mora na cidade vizinha de Poços de Caldas, os Xucuru-Kariri, embora não revele informações complementares sobre o assunto. O não dito por este estudante traz um silenciamento discursivo que se insere em relações de poder que perpassam toda uma produção de sentidos envolvendo relações de interação entre não indígenas e os povos indígenas em nossa atualidade. Desta forma, ele opta por não revelar informações adicionais sobre este assunto. Segundo Orlandi (2008, p. 59), “o mecanismo do silenciamento é um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas”.

Percebe-se uma associação dos grupos indígenas como protetores das florestas, o que, conforme Oliveira e Freire (2006), representa o imaginário do exótico, memória cristalizada em diversos relatos históricos do período colonial que circulam no contexto da disciplina de História, legando um tipo específico de representação dos povos indígenas baseados tanto em estereótipos físicos como na ótica da percepção constituída pelos europeus que trazem um imaginário mítico de viajantes, cronistas e nobres que elencam as diferenças culturais e físicas como descrição deste Novo Mundo.

Dos quatro discentes deste grupo, apenas um trouxe o relato de outra escola que frequentou durante a 5ª série do Ensino Fundamental I, na qual o professor apresentou diferentes formas de organização das sociedades indígenas na atualidade, não centralizando o conhecimento histórico escolar sobre estes grupos somente na tradicional imagem fixa de povos atrelados à selva e à floresta, realizando uma abordagem pautada em uma identificação múltipla que estes grupos podem assumir, rompendo assim com a imagem cristalizada que circula no senso comum:

**Entrevistadora:** Nestas aulas, o que você lembra que a professora de História passou sobre o tema povos indígenas?

**Estudante:** Passava sobre a forma de fazer as comidas indígenas, em que estado eles ficavam, e agora está mudando, está se transformando em várias coisas, que o índio pode fazer tudo.

**Entrevistadora:** Você falou que o “índio” está mudando. O que significa isto?



**Estudante:** Isto que ele pode fazer faculdade que antes não deixavam, eles também estão sendo jogadores, cantores.

**Entrevistadora:** Você falou que hoje os povos indígenas são diferentes, que eles fazem faculdades, que eles podem ser jogadores, cantores. O que você acha disso?

**Estudante:** Acho melhor, o que o “índio” tá vivendo agora.

**Entrevistadora:** Por que você acha que a forma como os povos indígenas estão vivendo agora é melhor?

**Estudante:** Muito melhor, porque antes os povos não podiam fazer quase nada, [...] que não eram livres [...]

**Entrevistadora:** Você acha que os povos indígenas foram importantes para a formação do Brasil? Por quê?

**Estudante:** Foram, porque antes, assim fizeram uma história em que eles não eram tão libertos, eles eram escravos de pessoas ricas. Agora eles se mostram que eles são melhores, eles podem ser o que eles quiserem, eles podem conviver com a lei que está sendo. Não era igual no passado. (Discente B- Ensino Fundamental).

A ótica deste estudante desperta em nossa leitura uma percepção das etnias indígenas em duas categorias: uma antes do contato com os europeus e uma depois desse contato, em que a identificação do que é ser membro de um grupo indígena hoje não se enquadra apenas em uma versão didática, em geral oferecida pelo conhecimento histórico escolar, pautada na centralização das informações sobre o contexto da colonização e das diferenças entre a cultura das etnias indígenas e a europeia. Apresenta uma identificação que aponta para uma construção histórica diversa da oferecida somente pelas tradicionais formas de representação dos povos indígenas. Para este estudante, os povos indígenas não estão inseridos apenas em um modelo rígido de representação cultural, mas que eles podem assumir outras possibilidades de representação social. Uma percepção de que os povos indígenas não são apenas o que se constata no tradicional conhecimento histórico escolar.

Nas entrevistas com os discentes do 3º Ano do Ensino Médio, entre a faixa etária dos 17 e 18 anos, cerca de 90% das respostas trouxeram como a principal memória histórica registrada em relação aos grupos indígenas a imagem associada à época da colonização, envolvendo o discurso histórico da expansão europeia, suas formas de conquista, dominação, tipos de escravização, formas de resistências, catequização jesuítica e a efetivação da empresa colonial como sistema de produção. Uma imagem que enfatiza as etnias indígenas no



contexto de colonização do Brasil, elencando um viés da dominação e subjugação desses povos pelos europeus:

**Entrevistadora:** O que você lembra das aulas de História sobre o tema povos indígenas?

**Estudante:** Ah, eu lembro da parte de quando os portugueses chegaram ao Brasil que era habitado pelos povos indígenas, eram várias “tribo” que falavam dialetos diferentes, e que depois os portugueses foram trocando, é faziam eles trocar coisas valiosas por bobearas e eles tentaram escravizar eles, mas no fundo não foi bem aceito e as “tribos indígenas” foram diminuindo e hoje é pouco, muito, muito menos que era antes. (Discente A –Ensino Médio).

**Estudante:** Os povos indígenas, ah, eu lembro que eles viviam aqui no Brasil quando os portugueses chegaram e eles não aceitavam a dominação né, e eu lembro que eles fizeram revoltas porque eles conheciam as mata, então ficava mais fácil para eles fugirem e também que eles foram meio que catequizados, sabe, pelos jesuítas, meio que isso que eu lembro. Tem também o “Dia do Índio” que a gente pintava. (Discente B- Ensino Médio).

**Estudante:** Bom, o que eu guardei é que eram as primeiras pessoas assim do Brasil e quando os portugueses chegaram aqui, né, eram as primeiras pessoas e aí eles exploravam em troca das coisas daqui do Brasil e dava pouca coisa em troca para eles. Que para eles era muito, né, que é a ferramenta lá. Não lembro muito bem, ... machado, essas coisas assim, que para eles facilitava as coisas. (Discente C- Ensino Médio).

Nestes relatos observa-se o contexto didático da História do Brasil marcado profundamente pela chegada dos portugueses e a organização do sistema colonial impondo aos povos indígenas formas de escravização, dizimação e catequização. Segundo Gomes (2012), imagens da dominação, da sobreposição de elementos culturais e de grupos ingênuos que trocavam coisas valiosas por quinquilharias, em uma escala de valores que hierarquizou as culturas europeia e a não europeia, sendo que estas últimas seriam compostas por povos incapazes de perceber a desigualdade presente na troca e incapazes de sobrepor-se ao domínio europeu, o que reflete uma visão clássica de um grupo subjugado. Análise observada na abordagem do conhecimento histórico escolar que fundamenta a cultura indígena a partir da cultura europeia, podendo trazer em sua concepção uma escala comparativa entre os diversos grupos o que pode gerar um sistema de padronização, de classificação e de hierarquia. Desta forma, esta abordagem sempre memorizada centra-se em um discurso constituído primeiramente pela matriz europeia e sua perspectiva, não privilegiando, em um contraponto crítico, a análise da ótica indígena em sua própria perspectiva cultural e da sua própria história.



Observamos que a abordagem pedagógica escolar ainda é realizada a partir da ótica do exterior e do exotismo, como exposto no relato abaixo, no qual o estudante apresenta a visita a uma reserva indígena trazendo em sua percepção a expectativa de encontrar um grupo estigmatizado e cristalizado, à moda colonial, com seus estereótipos simbólicos comumente relacionados ao uso do arco e flecha:

**Entrevistadora:** Da nossa região [...], você já ouviu falar ou leu sobre alguma informação sobre os povos que existiam aqui no passado?

**Estudante:** Não. Eu sei que existe aqui perto. Que tipo, o/a professor/a de História foi uma vez visitar e pensou que era tudo assim, que viviam os “índios” assim em ocas e tal. E chegou lá e viu que não era nada a ver, tipo tudo em casa normal, com parabólica e TV.

**Entrevistadora:** Mas quem pensou isso, foi o/a professor/a ou você estava esperando?

**Estudante:** É a gente estava esperando também que os “índios” viviam em ocas.

**Entrevistadora:** Mas o/a professor/a também esperava isso?

**Estudante:** É, ele/a achou estranho, porque os “índios” vivendo tudo assim já. (Discente D-Ensino Médio).

O estudante deixa transparecer sua decepção com a visita escolar à reserva indígena, pois esperava conhecer o “índio didático”, exposto como um grupo cultural diverso e exótico que lhe proporcionasse o contato físico com a imagem idealizada conforme o conhecimento histórico escolar. Uma perspectiva conforme o relato, alimentada também em parte pela postura do professor de História que tinha a mesma expectativa. Tal abordagem desnuda um enfoque curricular da temática indígena realizada com a reprodução de versões simbólicas de uma imagem monolítica dos povos indígenas concebidos por aspectos de representação estereotipada no uso do arco e flecha, o que deixa para o segundo plano a reflexão sobre outras formas de representação que estes grupos podem assumir como sua própria identificação cultural.

O conhecimento escolar ainda traz uma abordagem da diversidade cultural das etnias indígenas sob a perspectiva da visita e do exotismo, deixando distante uma contextualização que poderia realizar-se para além do estudo das especificidades culturais destes grupos, que deveria abarcar as modificações pelas quais estas sociedades sofreram ao longo do tempo e outras possibilidades da construção de formas de identificação. Uma



contextualização sob estas novas formas de identificação que estes grupos podem tomar para si, sem que isto signifique uma perda cultural.

Outro relato trouxe a imagem dos grupos indígenas associadas a pessoas estranhas, diferenciadas a partir de seus caracteres físicos e confinadas ao *locus* da mata, em uma cultura de subsistência e, sobretudo, como grupo segregado do restante da população brasileira:

**Entrevistadora:** Que imagem ficou para você dos grupos indígenas?

**Estudante:** É de uma população é assim sem... Para mim o que tem é mato, primeiramente na minha cabeça é mato. (Discente D- Ensino Médio).

Uma imagem retraduzida sob a ótica de que os grupos indígenas compõem um grupo estranho, de uma cultura segregada, uma cultura de subsistência, “uma população sem” aquilo que, na ótica do estudante, completa-o enquanto grupo social, um grupo que ainda não se integrou com o restante da nação ou que não percebeu ainda as supostas vantagens civilizatórias que desfrutam a população brasileira. Percepções que elegem a predominância da história especificamente ocidental, quanto à questão da atribuição do pertencimento étnico e do reconhecimento cultural pautado por vínculos históricos que são ressaltados naquilo que contempla ao estudante na sua idealização de afiliação e pertença social.

Um “realce étnico” que suscita a questão da prioridade da identificação do estudante com grupos europeus a partir da utilidade social de demonstrar, de manifestar ou de validar a existência de uma categoria étnica numa situação particular. Desta forma o realce como um campo de identificação, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998), surge nos discursos escolares como uma identificação racial autorizada em detrimento de grupos culturais estereotipados, no caso das etnias indígenas, referenciadas em categorias de selvageria, animalidade, segregação e pelo viés de cultura secundária. (). O estudante estabelece uma relação de segregação em um espaço moldado a partir das diferenças que criam classes sociais específicas, excluindo todas aquelas que não se enquadram em seus sistemas de classificação.

Desta forma há como elemento estruturador da pertença étnica uma contraposição entre o *eu* e o *outro*, uma separação baseada em categorias e esquemas classificatórios a partir da distinção racial nos quais estes grupos são visualizados como uma massa amorfa, monolítica, segregada, estranha e distante. Fator interessante, pois mesmo sendo relatado nas entrevistas à miscigenação presente na população brasileira e as contribuições das etnias



indígenas neste processo, os estudantes entrevistados não referenciavam estes grupos em a sua identificação individual. Suas predileções foram elencadas a partir da ótica do grupo homogêneo, conforme Woodward (2013), representada pela cultura europeia, definida como uma representação ideal do brasileiro, contraposta à construção histórica da imagem do indígena brasileiro.

Uma identificação subjetiva que ocorre no âmbito das relações de poder que influenciam e passam ao longo da sociedade, em uma busca constante por estar inserido ao grupo homogêneo e não compor ao mesmo tempo as fileiras dos grupos excluídos, a minoria e os segregados. Dos quatorze discentes entrevistados, três relataram ter descendência indígena em sua família, mas não souberam identificar de qual etnia seria ou qual membro da família que era descendente destes grupos, constatando uma identificação secundária, que, destacado em um dos relatos, foi percebido até mesmo como um constrangimento em relação ao grupo social ao qual este estudante está inserido:

**Entrevistadora:** Na sua família há alguém que é descendente de alguma etnia indígena?

**Estudante:** Têm só que eu não sei de “tribo” é, mas tem sim.

**Entrevistadora:** Quem seria?

**Estudante:** Acho que pai do meu bisavô por parte de mãe sabe, que era “índio”.

**Entrevistadora:** E os seus pais são daqui mesmo?

**Estudante:** São daqui.

**Entrevistadora:** E os seus bisavôs?

**Estudante:** Meus bisavôs por parte de mãe é, só que eu não sei que geração ao certo é que foi isso.

**Entrevistadora:** Vocês nunca fizeram um mapeamento genealógico para saber?

**Estudante:** Não. Na verdade o (fulano) tentou fazer, por parte de mãe, a minha bisavó, os pais dela... era italianos, ele tentou buscar para ver se ele conseguia saber de onde veio. [...] Só que tem muitos dados, assim, ele não conseguiu saber de onde era certinho e tal. [...].

**Entrevistadora:** Você acha que existe preconceito em relação aos povos indígenas?

**Estudante:** Sim.

**Entrevistadora:** Por que você acha que as pessoas têm preconceito?

**Estudante:** Por causa do mato. Eu tenho um pouco sabe, porque fala assim, o “índio” é animal porque fica no meio do mato, acho que isso é uma forma de preconceito, né. (Discente D- Ensino Médio).



O diferente, na percepção deste estudante, foi construído como um grupo que é alvo de preconceito e discriminação, principalmente quando o conhecimento que obtemos destes grupos traz um enfoque comparativo e hierárquico com os padrões culturais homogêneos. O estudante troca a identificação étnica indígena da linha genealógica da mãe pela identificação italiana. Há um silenciamento e um constrangimento que refletem um tipo de representação simbólica sob o que e o como designamos os povos indígenas, uma concepção que passa no âmbito escolar sob a ótica etnocêntrica com um processo de rotulação de grupos segregados.

Não questionamos aqui a identificação do estudante, uma vez que a identificação como processo dinâmico e inacabado refaz-se a todo o momento, mas sim o que este silenciamento tem representado enquanto uma identificação homogênea em detrimento de outras formas não privilegiadas de identificação, um alinhamento que representa uma ideia construída a partir de referências homogêneas que eliminam qualquer traço que for desviante.

### **Considerações finais**

Em um balanço final, notamos que o conhecimento histórico escolar deixa reflexões importantes sobre como a construção dos discursos curriculares perpassa a subjetividade dos estudantes em sua percepção sobre o *outro*. Uma percepção que assume profunda ligação com o contexto cultural no qual o conhecimento está estruturado no currículo, com a postura do docente e as informações veiculadas em sala de aula.

Uma construção teórica, que atua direta e indiretamente como base subjetiva da percepção do estudante em relação ao outro, apontado sob a perspectiva do *eu*, a partir do estabelecimento de noções de julgamento, hierarquização e pelo estabelecimento de fronteiras étnicas no qual o diferente é segregado em nichos culturais específicos.

Assim, a História apresentada no currículo aborda uma dimensão que privilegia, na maior parte do tempo, saberes da cultura europeia, inclusive nos discursos construídos sobre as etnias indígenas, analisadas pela perspectiva do “olhar estrangeiro”. A diversidade cultural, um dos requisitos do viés multiculturalista prevista no currículo do Estado de Minas Gerais aponta para uma oscilação entre duas perspectivas: a diferencialista, com a ênfase no reconhecimento da diferença, segregando os diversos grupos culturais; e a assimilacionista, que busca a incorporação dos diversos grupos em uma massa homogênea e hegemônica. Para



o estudante, o referencial sociocultural adotado alinha-se com os grupos priorizados, neste caso o europeu. Fica a preocupação de que tais abordagens esgotam-se por seu caráter monolítico e fixam formas de identificação nas quais os sujeitos são convocados a aderir, pendendo para a assimilação a um único grupo cultural e ao mesmo tempo a segregação dos grupos considerados desviantes.

No que toca às etnias indígenas, estes grupos encontram-se referenciados no currículo escolar em um plano secundário que segue o desenrolar da história pela perspectiva da cultura europeia. Uma contextualização que não ultrapassa as informações previamente estabelecidas nas fontes históricas oficiais de que trata a temática, não trazendo à discussão a própria ótica histórica destes grupos.

As principais percepções elencadas na pesquisa deixam transparecer uma imagem fixada no passado, hierarquizada em relação ao colonizador e como grupo cristalizado e enquadrado na representação estereotipada do arco e flecha. Simbologias que criam versões deturpadas, centralizando os povos indígenas ao *locus* do ambiente da mata e da floresta, como grupos segregados na sociedade brasileira, portadores de uma organização que remete à cultura da subsistência, como pessoas estranhas, com costumes estranhos, ora protetores da natureza, ora preguiçosas, violentas e canibais.

A existência de um discurso da igualdade racial que perpassa a concepção do brasileiro como fruto da miscigenação não é suficiente para dirimir discursos velados de preconceito, discriminação e tabu em relação ao que é considerado diferente. Percebe-se também uma busca constante pelo alinhamento com o grupo homogêneo e o descarte na forma de silenciamento e omissão de heranças consideradas não vantajosas. Há uma intensa pressão, um campo de força e de relações do poder que impulsionam e introjetam um movimento de massificação cultural. Homogeneização esta que em parte encontra um arcabouço em discursos históricos que zelam para a criação de uma memória coletiva almejada, lembrada e aceita, excluindo versões que não se integram:

Uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório. Assim, qualquer preferência de uma ordem possível é acompanhada - igualmente de uma maneira implícita - pela aversão à ordem inversa possível. O oposto da preferível, em determinado campo de avaliação, não é o indiferente, e sim aquilo que é repelente ou, mais exatamente, repellido, detestável (CANGUILHEM, 2014, p. 190).



Os discursos escolares históricos tratam de grupos culturais diversos e dos valores que estão presentes em cada cultura, trazem em seu interior questões que passam pela definição de raça e etnia, alinhamento e rejeição, inclusão e exclusão que influenciarão estes estudantes em sua adesão cultural, na constituição ou não de preconceitos e tabus, nas suas preferências e na busca pela inserção em grupos específicos. O currículo, desta forma, para Silva (2004), é uma questão fundamental, uma vez que os sujeitos da educação são formados por meio destes discursos institucionais, que utilizados sem atentar sobre as outras formas de representação que os grupos minoritários podem assumir em sua própria representação, acabam por reproduzir apenas uma visão hegemônica do conhecimento histórico escolar oferecido, definindo uma identificação afinada com relações de poder programadas para a manutenção dos *status quo* e que rejeita tudo o que foge do padrão normalizado, neste caso conhecimentos considerados inferiores ou de grupos excluídos que não estão alinhados ao grupo homogêneo, como no caso das etnias indígenas.

Tais discursos, por mais que estejam convencioneados como versões oficiais da História, não deveriam determinar uma identificação rígida ao sujeito. Entretanto, a sua força em impor uma identificação se dá por atuar como um campo sociocultural disseminado na sociedade em busca por uma representação nacional e coletiva. O sujeito percebe-se afiliado e como parte integrante de um grupo maior. Talvez a crença sórdida deste processo seja a falsa convicção de que estes alinhamentos sejam individuais, quando são todos processos agregados e incorporados pelo *habitus*, conforme Bourdieu (2011), que normalizam a nossa vida em sociedade. Desta forma, o sujeito, sendo uma construção: histórica, social e cultural, é um reflexo da sociedade e dos seus valores instituídos, conhecidos, validados e, sobretudo aceitos. Em meio a este processo, o sujeito é sempre convocado a compor estas fileiras, a optar por diversas versões disponíveis e recusar as versões consideradas menos atrativas, renegando as que não estão visualizadas no enfoque hegemônico.

Analisar o processo desse assujeitamento pelo viés da nova História é uma tentativa de entender como uma única versão consegue se impor sobre as demais, ter força e poder de atuação, capaz de deixar vestígios e efeitos sólidos sobre o homem. Uma tentativa de compreender que esta versão é uma produção humana, com um *locus* específico e que não deveria ser tomada como estrutura rígida e verdade instituída. Uma busca por encontrar a



singularidade neste discurso instituído e o porquê da permanência de seus rastros, efeitos que atuam ativamente em nossas práticas e adesões culturais.

A escola, nesta acepção, vem sendo utilizada como um veículo de transmissão de discursos que influenciam junto a outros campos de informação como a mídia e a família, a adesão do sociocultural do estudante; uma percepção que perpassa a questão da subjetividade enquanto processo de identificação, que pela perspectiva foucaultiana é uma construção realizada na trama da História. Nesta trama, o coletivo se sobrepõe ao sujeito lançando projeções culturais validadas e criando um corpo estruturado e moldado socialmente.

No processo de adesão sociocultural, a diferença cultural vem sendo utilizada, enquanto diferença física, biológica demarcando fronteiras, em associações dissimuladas presentes em discursos consagrados na História e até mesmo em algumas propostas pedagógicas que versam sobre o respeito, tolerância e a convivência tomadas como uma obrigação em relação aos grupos que não estão inseridos na coletividade nacional. Estes demarcadores de fronteiras, presentes no processo de identificação, atuam como dispositivos de classificação, hierarquização, segregação e marginalização enunciando-se embora como práticas naturalizadas e normalizadas.

As diferenças culturais transformam-se em linhas demarcatórias interditas aos que são considerados como grupos de fora, linhas capazes de revelar uma oposição estabelecida socialmente que encontram nos discursos oficiais seu maior expoente. Caso específico dos discursos referentes às etnias indígenas que estão demarcados como grupos de fora, grupos opostos à cultura ocidental, em um construto que o determina como o *outro*, o exótico, o distante, o estranho, o segregado. Um discurso fossilizado por construtos históricos tradicionais que trazem uma representação imposta de fora, mas comumente simbolizada como um indivíduo nu, da floresta e portador de uma cultura rudimentar. O mais frustrante neste processo, principalmente no ambiente escolar, é que os discursos presentes em geral nos currículos e programas oficiais sobre os grupos indígenas apresentados ao estudante são um construto exterior, estrangeiro que não apresentam a percepção e concepção cultural que estes grupos têm de si mesmos. Trabalhar sobre como se realiza a construção histórica do *outro* é uma tarefa difícil, mas necessária, pois sem a devida preocupação sobre o tipo de informação que se reproduz na sala de aula, a escola pode se tornar um ambiente de mera reprodução de discursos cristalizados na História Oficial.



## Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2011.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: Acessado em: 10/01/2015.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontos Editores, 2008.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

Ana Paula Gilaverte – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos | São Paulo | Brasil.  
Contato: anapaulagilaverte@gmail.com

Flávio Caetano da Silva – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos | São Paulo | Brasil.  
Contato: flavioacaetanoeg@gmail.com

Artigo recebido em setembro 2015 e  
aprovado em novembro de 2015.