

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO ENTRE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS EM
ESCOLAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE
CAMPINÁPOLIS-MT

GERSON CARLOS REZENDE

Cuiabá-MT
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO ENTRE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS EM
ESCOLAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE
CAMPINÁPOLIS-MT

GERSON CARLOS REZENDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Lúcia Rodrigues Muller.

Cuiabá-MT
2003

R 467r.REZENDE, Gerson Carlos.

A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT / Gerson Carlos Rezende. __ Cuiabá: UFMT/IE, 2004.
vi, 121p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, sob orientação da Profª Drª Maria Lúcia Rodrigues Muller.

Bibliografia: p.116-121.

CDU – 376.74:323.118

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação Indígena
2. Relação entre indígena e não-indígena
3. Escola indígena e urbana
4. Preconceito
5. Diferença

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, pela oportunidade de realizar o curso de mestrado.

A minha orientadora, Maria Lúcia R. Muller, pela credibilidade, compreensão e orientação segura e firme em todo o decorrer desta pesquisa.

Aos professores Dr. Darci Secchi e Dra. Moema De Poli Teixeira, pelas oportunas observações e preciosas sugestões que muito esclareceram e contribuíram com a presente pesquisa.

Aos professores que ministraram as disciplinas no curso de mestrado, pelas discussões e encaminhamentos rumo ao conhecimento.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas de informações, apoio e momentos de desconcentração.

A todos os funcionários do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo profissionalismo e gentileza.

A comunidade escolar do município de Campinápolis-MT, pela colaboração, imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que de alguma maneira colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa buscou verificar a percepção da comunidade escolar não-indígena do município de Campinápolis – MT sobre os alunos indígena Xavante e seu povo, bem como a percepção destes alunos sobre a comunidade escolar não-indígena.

Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: entrevistas, coleta de dados em fichas de alunos indígenas e dinâmica da adjetivação. Para sustentar as análises feitas nessa pesquisa, utilizou-se entre outros autores, ELIAS, MARTINS e PERRENOUD.

O povo Xavante evitou o contato com o não-indígena até o ano de 1946. Esse povo atualmente se distribui em seis Terras Indígenas, entre estas a Parabubure, localizada no município onde se realizou essa pesquisa. Atualmente, cerca de 35% da população do município é composta pelo povo Xavante. A relação entre indígena e não-indígena no município é de interdependência e ainda marcada por conflitos. Os dois povos apesar de próximos, se mantêm “distantes”.

As escolas das aldeias só oferecem a primeira fase do Ensino Fundamental. Parte desses alunos, aqueles que encontram oportunidade, mudam para cidade para dar seqüência na segunda fase do Ensino Fundamental na expectativa de adquirirem conhecimentos e conhecer a cultura do não-indígena, e na esperança de conquistar melhoria de vida e poder exercer profissões, além de defenderem os interesses de seu povo. Adentram assim num “universo” diferente e um tanto hostil para eles. O índice de evasão e repetência entre esses alunos é grande, chegando, no ano de 2002, à cerca de 60% na sua soma. Esses alunos se concentram nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e não conseguem avançar para o Ensino Médio. Alunos esses que na sua maioria, moram em casas de estudantes e não possuem apoio pedagógico diferenciado por parte da escola e do setor educacional da FUNAI para que possam desenvolver com êxito suas atividades escolares cotidianas.

A relação entre aluno indígena e comunidade escolar não-indígena é de distanciamento em função, principalmente, da diferença lingüística, do medo e do receio que se tem do indígena Xavante, preconceito criado historicamente contra o indígena e que se reforça nos conflitos ocorridos no município entre os dois povos nas últimas décadas.

Verificou-se que a escola não está preparada para ensinar o aluno indígena. Além das dificuldades oriundas da diferença cultural ainda sofrem atitudes de preconceito e de discriminação, presentes de forma sutil no cotidiano escolar.

A pesquisa possibilitou constatar a necessidade de preparação da escola e professores para tratar com a diversidade cultural na tentativa de abolir e combater o preconceito e a discriminação e, conseqüentemente, a exclusão dos alunos “diferentes”, rumo a uma escola verdadeiramente democrática.

ABSTRACT

This research looked for to verify the perception of no-indigenous school community of the municipal district of Campinápolis - MT on the native Xavante students and its people, as well as the these students' perception on the no-Indian school community.

It was used the following methodological procedures: interviews, collect of data in indigenous students' records and adjectival use dynamics. To sustain the analyses done in that research was used among other authors, ELIAS, MARTINS and PERRENOUD.

The Xavante people avoided the contact with no-indigenous until the year of 1946. That people are now distributed in six Indigenous Lands, among those Parabubure is located in the municipal district that is the place of this research was done. Now about 35% of the municipal district population is composed by the Xavante people. The relationship among Indians and no-indigenous in the municipal district is of interdependence and still marked by conflicts. The two people in spite of close stay "away".

The villages' schools only offer the first level of the Fundamental school. A portion of these students, that find opportunity, they move to the city for to give sequence in the second level of the Fundamental school with the expectation of they acquire knowledge and to know the no-indigenous culture in the hope of getting improvement in life, get professions and they defend the interests of their people. They penetrate in a certain different " universe " and it is hostile between them. The evasion and the repeaters index among those students are bigger, topping in the total of about 60% in the year of 2002. Those students concentrate on the 5th and 6th series of the Fundamental school and they don't get to move forward for the High school. Those students in its great majority live at students' houses and they don't have differentiated pedagogic support on the part of the school and of the educational section of FUNAI for the development of their daily school activities.

The relationship between indigenous student and no-Indian school community is of estrangement in function, mainly, of the linguistic difference and of the fear and uncertainty against Xavante indigenous, prejudice servant historically against the native and that is reinforced in the conflicts happened in the municipal district among the two people in the last decades.

It was verified that the school and teachers are not prepared to teach the indigenous student. Besides the difficulties originating from of the cultural difference they still suffer prejudice attitudes and of discrimination that they present in the daily scholar in a subtle way.

The research facilitated to verify the way of preparation of the school and teachers to work with the cultural diversity in the attempt of to abolish and to combat the prejudice and the discrimination and, consequently the exclusion of "different " students, heading for a school truly democratic.

SUMÁRIO

	Pág.
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I	
1.0 - CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITOS	09
CAPÍTULO II	
2.0 - ENCONTROS E DESENCONTROS	21
2.1 - O indígena e a nova gente: caminhos e adversidades	21
2.2 - O preconceito historicamente construído contra o indígena	25
2.3 - O aluno indígena: direitos e realidade	30
2.4 - Descobrimo a "fronteira" entre indígenas e não-indígenas	32
2.5 - A interdependência entre indígenas e não-indígenas	38
2.6 - Indígenas e não-indígenas: próximos, porém "distantes"	43
CAPÍTULO III	
3.0-MÚLTIPLOS OLHARES DA COMUNIDADE ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS	51

3.1 - Preconceito e discriminação: sutis e indesejáveis	50
3.2 - A escola e o professor diante do aluno indígena	55
3.3 - Percepção do professor e sua relação com o aluno indígena	61
3.4 - Percepção do aluno não-indígena sobre o estudante indígena e seu povo	67
3.5 - Percepção de pais de aluno não-indígena sobre o estudante indígena e seu povo	76
3.6 - Percepção de pais de aluno indígena sobre a escola e comunidade não-indígena	78
3.7 - percepção do aluno indígena sobre a escola e comunidade não-indígena	81

CAPÍTULO IV

4.0 - ESCOLA E PROFESSORES NA DIVERSIDADE CULTURAL	90
4.1 - Ensino para todos: diversidade cultural	90
4.2 - Alunos “diferentes” mas escola homogênea	94
4.3 - Formação de professores e diversidade cultural	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

INTRODUÇÃO

O povo Xavante evitou o reencontro com o não-indígena até o ano de 1946, quando se deu o início do “contato pacífico” entre os dois povos. Esse povo hoje se distribui em seis Terras Indígenas, entre elas a Parabubure, localizada no município de Campinápolis-MT, onde se realizou esta pesquisa. Atualmente, cerca de 35% da população do município é composta pelo povo Xavante.

As escolas das aldeias só oferecem a primeira fase do Ensino Fundamental. Parte desses alunos, aqueles que encontram oportunidade, mudam para cidade para dar seqüência à segunda fase do Ensino Fundamental. Adentram assim em um “universo” diferente para eles.

Esta pesquisa procurou verificar a percepção da comunidade escolar não-indígena sobre os alunos Xavante e seus membros nas três escolas do município, bem como a percepção dos alunos e pais Xavante sobre a comunidade escolar não-indígena.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizou-se o seguinte procedimento metodológico: levantamento de dados em fichas escolares, dinâmica da adjetivação e entrevistas.

A pesquisa tem como principais pontos de ancoragem noções de Norbert Elias por tratar da relação entre “estabelecidos e outsiders”; José de Souza Martins, por tratar da relação de “fronteira” e Philippe Perrenoud por tratar da “diferença” no contexto escolar.

O primeiro capítulo contextualiza e apresenta os conceitos aqui trabalhados.

O segundo capítulo traça o histórico do povo Xavante, apresenta características que lhes são peculiares, trata do preconceito que historicamente foi construído contra o

indígena no Brasil e procura, ainda, dar uma visão da relação de “fronteira” e interdependência entre os dois povos no município.

O terceiro capítulo trata da percepção da comunidade escolar sobre a relação entre indígenas e não-indígenas, ou seja, verifica a percepção do professor, dos pais e dos alunos indígenas e não-indígenas. Trata das dificuldades enfrentadas pelo aluno Xavante e do preconceito e discriminação no cotidiano escolar contra o “diferente”.

O quarto capítulo apresenta, a partir de dados numéricos, o aproveitamento escolar do aluno indígena nas escolas da cidade, discute o preparo da escola e do professor para lidar com este aluno e as possibilidades de tomadas de medidas político-pedagógicas que levem em consideração o aluno “diferente”. Discute ainda a diversidade cultural na formação de professores como ponto fundamental para a real inclusão do aluno “diferente” e conseqüente democratização do ensino.

Através da percepção da comunidade escolar, a pesquisa mostra como se dá a relação entre estes dois povos no município e os fatores que influenciam o aprendizado do aluno indígena nas escolas da cidade procurando compreender e avistar possibilidades que possa colaborar com a escola e esses alunos.

CAPÍTULO I

1.0 - CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITOS

Esta pesquisa procurou verificar a percepção da comunidade escolar não-indígena sobre os alunos indígenas Xavante e seus membros nas três escolas do município de Campinápolis - MT, bem como a percepção dos alunos e pais Xavante sobre a comunidade escolar não-indígena.

As escolas urbanas do município recebem os alunos Xavante que mudam para a cidade para dar seqüência aos estudos. A maioria desses alunos realizou o ensino de 1ª a 4ª séries nas escolas das aldeias e ao vir para as escolas da cidade adentram num “universo” diferente e, de certa forma, hostil para eles. Assim, o encontro das culturas foi inevitável o que acarreta mudanças e conflitos e a escola, por sua vez, se mostra pouco preparada para trabalhar com a diferença étnica.

A proposta de estudar a relação entre alunos indígena Xavante com as escolas públicas da rede urbana do município de Campinápolis – MT, desenvolveu-se durante alguns anos em que lecionei nas escolas dessa cidade. Na medida em que me inteirava da realidade escolar dos alunos Xavante, constatava o alto índice de evasão e repetência e, desse modo, um conseqüente aumento número de matriculados a cada ano. Os comentários da comunidade escolar não-indígena e da sociedade campinapolense a respeito do aluno Xavante e de seu povo sempre eram negativos, o que dava a impressão de que havia atitudes etnocêntricas, preconceituosas e discriminatórias.

A relação entre os dois povos foi se intensificando ao longo dos anos, essa convivência é marcada por uma seqüência de conflitos que repercute no interior da

escola e influencia a relação entre alunos indígenas e demais membros da comunidade escolar. Relação esta que se considera como uma “situação de fronteira” como é definida por MARTINS (1997).

Atualmente, cerca de 35% da população do município de Campinápolis – MT, é composta pelo povo Xavante que, em sua maioria, reside nas aldeias da T.I. (Terra Indígena) Parabubure e poucos, praticamente funcionários da FUNAI (Fundação Nacional do Indígena) e FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), na área urbana.

Na dissertação, trata-se a sociedade envolvente de “não-indígena” acreditando que esta é formada por várias etnias, evitando assim a generalização de “sociedade branca”. Entende-se ainda que os povos indígenas possuem muitas características semelhantes, mas também muitas que são próprias de cada povo. Assim temos vários povos indígenas, dentre estes o povo Xavante.

FERNANDES (1993, p. 20) esclarece que “a palavra indígena esconde e simplifica toda a riqueza cultural e a diversidade dos povos indígenas brasileiros” e ainda que “não existe um ‘ser’ indígena, esse nome indígena, essa categoria social é uma invenção dos europeus colonizadores. Os povos indígenas são muito diferentes uns dos outros”.

Segundo alguns autores, a população dos povos indígenas no Brasil contava com cerca de cinco milhões de pessoas à época do descobrimento. Atualmente, conta com cerca de 300 mil pessoas, muitas etnias foram extintas e junto com elas, os seus conhecimentos. Sofreram ao longo destes séculos, todos os tipos de atrocidades e ainda continuam a ser prejudicados na sua relação com a sociedade envolvente que não respeitam a sua “diferença”.

(...) apesar do avultado número de populações tribais que ao tempo da conquista contavam com centenas de milhares e com mais de um milhão de habitantes. Este fato, mais do que qualquer outro, explica a violência do domínio, primeiro europeu, que durou quase quatro séculos, depois nacional, a que estiveram submetidos os povos tribais americanos. Dizimados prontamente alguns deles, mais lentamente outros, apenas sobreviveram uns poucos que, submetidos às mais duras formas de compulsão, acabaram sendo anulados como etnias e como base de novas nacionalidades, enquanto seus equivalentes africanos e asiáticos, apesar da violência do impacto que sofreram, ascendem hoje para a vida nacional. (RIBEIRO, 1975, p. 52).

Sabe-se hoje que muitas etnias procuram a escola do não-indígena como forma de entender a sua cultura na tentativa de se defender e com isso obter melhores condições de vida, talvez por reconhecer sua incapacidade de competir com uma sociedade dotada de tecnologia superior que se instalou em seu meio. Mas esta instituição, parte dessa mesma sociedade, não parece compreendê-los e nem estar preparada para tratá-los na sua “diferença”.

A T.I. Parabubure conta com 49 aldeias. Destas, 32 possuem escolas que oferecem o ensino apenas de 1ª a 4ª séries, com exceção de uma que oferece o ensino até a 7ª série do Ensino Fundamental. Os alunos que têm a oportunidade de dar seqüência aos estudos mudam-se para a cidade e aí estudam. Se procuram as escolas da cidade é porque esperam que contribua com a melhoria de vida de seu povo, mas os professores se dizem despreparados para lidar com tal “diferença”. Verificou-se entre os alunos Xavante grande índice de evasão e repetência e que poucos alcançam o Ensino Médio. Esses alunos além de enfrentar várias dificuldades em função das diferenças culturais ainda sofrem o preconceito e a discriminação. Tais atitudes podem contribuir para o fracasso escolar desses alunos. Assim como, historicamente, este povo tem sido discriminado e prejudicado pelo não-indígena.

Entende-se que todo ser humano tem direitos e potencialidades iguais, que o grande preconceito é considerar os povos indígenas como inferiores, e não apenas “diferentes”. E ainda como afirma FERRARI (2000), a “diferença” é peculiar à humanidade, mas sua rejeição e desrespeito é racismo, uma forma de discriminação e que a diferença não significa desigualdade:

Somente no momento em que se desconstruir a oposição entre diferença e igualdade é que será possível entender que a verdadeira igualdade está no direito à diferença e que todos nascem iguais, porém diferentes. Todo ser humano, todo aluno é único e diferente, pois a diferença é a certeza da individualidade (p. 95).

Compreende-se que o aluno Xavante, pelas dificuldades que enfrenta, peculiares à diferença cultural, deve receber tratamento não só de igualdade, mas também diferenciado que lhe possibilite superar as barreiras iniciais encontradas na escola da

cidade. Os dados, entretanto, referentes ao aproveitamento dos alunos Xavante nas escolas da cidade indicam atitude oposta, pois é notório o fracasso escolar desses alunos.

HASENBALG e SILVA (1990, p. 6) assinalam que "(...) pesquisa sociológica sobre educação, seguindo uma modalidade de trabalho vigente em áreas mais consagradas das ciências sociais no país tem negligenciado amplamente a dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre diferentes grupos da população". Os autores afirmam que a raça como determinante da escolaridade é ignorada pelos estudiosos, "como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea" que somente em período recente começou a mudar esse quadro de pesquisa educacional. Sabe-se que nesta última década as variáveis raça e cor têm ganhado mais atenção dos pesquisadores na área educacional.

Com base no respeito à diversidade étnica e cultural que caracteriza o Brasil, novas políticas de educação têm sido propostas, as quais prevêm escolas específicas e diferenciadas para os povos indígenas. Pela ambigüidade que a caracteriza e pelo desafio que significa implementá-la, esse novo modelo de educação escolar tem sido tema de reflexão de antropólogos e pedagogos. No entanto políticas educacionais voltadas para escolas que trabalham com a diferença no seu cotidiano têm sido pouco desenvolvidas, não dando suporte para enfrentar uma realidade muito complexa quando se trata da relação de diferença étnico-cultural acentuadas do tipo indígena e não-indígena.

Ao iniciar a pesquisa bibliográfica relativa ao tema me deparei com inúmeros estudos sobre educação indígena, inclusive estudos monográficos de cunho acadêmico, mas apenas um dentre estes, para minha surpresa e alegria, trata da educação desses alunos noutro ambiente que não fosse sua escola específica.

O estudo a que me refiro é de Hellen Cristina de Souza (1997) que se distingue dos demais trabalhos sobre o tema por incorporar na sua abordagem uma reflexão sobre estudantes que se transferem das escolas indígenas para as escolas urbanas do município de Tangará da Serra-MT. Seu trabalho traz informações relacionadas a trajetórias e expectativa dos alunos Paresí mostrando a relação de dinamicidade entre aldeia e cidade.

Para desenvolver esta pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento de dados em fichas escolares, dinâmica de adjetivação e entrevistas.

Realizou-se entrevistas com dez professores e dois diretores; cinco pais de alunos indígenas e dez pais de alunos não-indígenas; oito alunos indígenas e dez alunos não-indígenas. Para tanto foi elaborado um roteiro dos assuntos a serem levantados nas entrevistas de acordo com cada um dos segmentos. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas.

Os dados referentes ao aproveitamento dos alunos indígenas Xavante nas escolas urbanas foram coletados nas atas de final de ano em cada uma das três escolas da cidade que oferecem o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Foi verificado, se entre os anos de 1996 a 2002, o aluno Xavante foi aprovado, reprovado ou desistente.

Além das entrevistas para verificar a percepção que o aluno não-indígena tem do aluno Xavante aplicou-se ainda a dinâmica de adjetivação que consiste em pedir para que a pessoa responda a uma pergunta rapidamente e com um só adjetivo em um pedaço de papel, de maneira que ninguém identifique sua autoria, permitindo assim, que se obtenha respostas espontâneas e livres de constrangimentos..

A pesquisa tem como principais pontos de ancoragem noções de Norbert Elias sobre os estabelecidos e outsiders, de José de Souza Martins sobre o espaço de “fronteira” entre povos “diferentes” e, de Philippe Perrenoud sobre as diferenças na escola.

MARTINS (1997) trabalha o conceito de “fronteira”, relação que é marcada por conflitos, pela visão de mundo desencontrada, pela subjugação de um povo sobre o outro, pelas ambigüidades, alteridade e particular visibilidade do *outro*, daquele que não se confunde com o *nós*. Para o autor

A fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os indígenas de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das

diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas (p.151).

O autor trata, num espaço de “fronteira”, da frente de expansão, no interior do Brasil, de encontro com colonos e povos que vivem da terra. Discute as conseqüências da invasão, cercamento e confinamento dos povos indígenas, os conflitos na luta pela autonomia e pela terra, os horrores, indiferença e desrespeito para com os indígenas e colonos brasileiros. O autor esclarece que a "fronteira" só deixará de existir quando desaparecerem os conflitos,

Quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política, quando o outro se torna a parte antagônica do nós. Quando a História passa a ser nossa História, a História da nossa diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou (id.,p. 151).

A relação entre “estabelecidos” e “outsiders” são configurações sociais, que estabelecem relações de interdependência e, nessas relações um grupo tem mais poder que o outro. Como o presente estudo trata da relação entre indígenas e não-indígenas, toma-se referências de ELIAS (2000). O autor afirma que:

Não há nada de acidental em se descobrirem aspectos semelhantes nas relações estabelecidos–outsiders que não estão vinculadas a diferenças raciais ou étnicas e naquelas ligadas a essas diferenças. As chamadas “relações raciais”, em outras palavras, simplesmente constituem relações de Estabelecidos-Outsiders de um tipo particular (id., p. 31).

Adotar seus conceitos teóricos como referencial para o objeto de pesquisa proposto significa não cair no reducionismo. Não desprezando outras teorias, os aportes teóricos de Elias apresentam outras possibilidades a partir de análise sociológica e da sinopse das configurações, reflexões que em sociologia auxiliam a evitar conclusões ilusórias.

O aparente caráter conclusivo de toda pesquisa estatística e o caráter aberto e evolutivo da pesquisa configuracional, como elos numa cadeia, tem uma estreita relação com algumas diferenças fundamentais entre o tipo de reflexão exigido por uma análise puramente estatística e o exigido por uma análise sociológica (id., p. 58).

Para encontrar as causas que produzem a marginalização dos jovens indígenas, os conflitos, estigmatização, preconceitos e discriminação existentes na relação entre os dois povos a análise desse processo Estabelecidos-Outsiders não pode se limitar aos dados quantitativos. É importante também procurar entender, por meio de entrevistas, os processos de encontro entre as essas duas sociedades.

O objeto de pesquisa proposto se encontra inserido numa pequena unidade social, a cidade de Campinápolis – MT, o que permite verificar detalhes que contribuem para entendimento do processo. O autor enfatiza que em cenário restrito, “é possível focalizar melhor alguns detalhes do que nos estudos sobre essas relações em cenários mais amplos” (id. p. 49). SHILS (2001) em abordagem sobre a “Sociologia de Norbert Elias”, afirma que o trabalho de pesquisa Estabelecidos-Outsiders é um modelo que permite

(...) estudar em detalhes o funcionamento dos mecanismos de segregação, de exclusão ou simplesmente de desigualdade – entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, etc, - entre os quais, os mais visíveis são os fenômenos de racismo: “As ‘relações de raça’ como diz-se, são então apenas relações entre estabelecidos-marginais, de um tipo particular (p. 107).

Alerta importante faz ELIAS (id., p. 59) para a atenção que se deve tomar para com os dados empíricos aparentemente menores e insignificantes estatisticamente quando diz que "os dados sociais podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística e podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica”.

NEIBURG (2000, p. 09) lembra ainda a importância que ELIAS (2000) dá à "combinação de dados e fontes diversas que permitem alcançar o conjunto de pontos de vista (e de posições sociais) que formam uma figuração social e compreender a

natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais".

Recorre-se a PERRENOUD (2001), por ele refletir sobre a relação entre fracasso escolar e diferença cultural, o papel da escola frente às diferenças, a responsabilidade da escola pelo fracasso escolar, o currículo como forma de fabricar desigualdades, a indiferença às diferenças no contexto escolar, a ação pedagógica e a diferença, a necessidade de ensino diferenciado que favoreça aos desfavorecidos que são "diferentes" e não de maneira que só privilegie os já favorecidos.

É bem mais simples e tranquilizador pensar que existem crianças dotadas, que terão sucesso na escola, e outras menos dotadas, que devem resignar-se, não ao fracasso, pelo menos a resultados medíocres que desembocarão em um destino sem glória. Podemos dizer, então, que isso está certo ou que é muito triste e injusto. Qual é a diferença, se não podemos fazer nada? (p. 18).

Para tratar da relação de interdependência relativa ao contato interétnico no município, está sendo utilizado o conceito de "situação histórica", de OLIVEIRA FILHO (1998). O modelo analítico, discutido por esse autor, que privilegia os padrões de interdependências entre grupos sem implicar numa reciprocidade balanceada e nem em pesos idênticos que possam determinar as características e os rumos da interação. Não há neutralidade, mas sim força superior de um grupo. Expressa esquemas de distribuição de poder entre diversos atores sociais vinculados a diferentes grupos étnicos. O autor define "situação histórica" pela

(...) capacidade que assume temporariamente uma agência de contato de produzir, através da imposição de interesses, valores e padrões organizativos, um certo esquema de distribuição de poder e autoridade entre os diferentes atores sociais aí existentes, baseado em um conjunto de interdependências e no estabelecimento de determinados canais para resolução de conflitos (p. 59).

Por atitude etnocêntrica entende-se a análise da cultura de outros povos a partir de nossos valores culturais, como elucida LARAIA (1999):

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência denominada de etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (p..75).

Entende-se ainda que o etnocentrismo "no plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade etc. (ROCHA, 1994, p. 07-09). O grupo do "eu" tem-se como o melhor, superior, natural. "A sociedade do "eu" é a melhor, a superior. É representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do "outro" é atrasada".

Por preconceito entende-se a atitude negativa que tem a intenção de criar um ambiente de desigualdade, que não considera a diferença entre pessoas ou grupos, que põe o outro em situação de desigualdade. O preconceito é a recusa em reexaminar as convicções, podendo se tornar dogmas que podem levar à discriminação. Considerando o diferente como inferior, dele são excluídos dos privilégios que os "melhores" desfrutam. Entende-se que a manifestação comportamental de preconceito é a discriminação.

Aponta CROCHIK (1997) que trazemos conosco nossas vivências e experiências, e diante do novo o pré-conceito é requisito para o conhecimento do objeto, o que

não significa que não possamos alterar esses pré-conceitos frente à nova experiência vivida, assim como não significa que o novo objeto não possa ser conceituado de forma distinta dos pré-conceitos, mas que essa possibilidade mesma de modificação pode indicar uma maior ou menor predisposição ao preconceito (p. 26).

O autor aponta no mesmo texto (p. 28) que "o pré-conceito se transforma em preconceito, quando ele é "eliminado" de experiência com o objeto ou quando a sua presença é forte o suficiente para anular a experiência com o objeto".

Entende-se que o pré-conceito se torna um preconceito ou coincide com ele, quando o objeto de pré-conceito não é refletido à luz da razão, quando o objeto se faz pronto e acabado para o sujeito e é refutado da possibilidade de reflexão.

Entende-se preconceito racial e discriminação racial como é definido por SANTOS (*apud* JACCOUD e BEGHIN 2002, p. 38). O autor diferencia racismo e preconceito racial de discriminação racial. Para ele, racismo e preconceito racial são modos de ver certas pessoas ou grupos sociais, enquanto que a discriminação seria a manifestação concreta destes e se define como uma ação, manifestação ou um comportamento que prejudica certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor, ou seja, quando o preconceituoso ou racista externaliza sua atitude. Ele entende racismo e preconceito racial como fenômenos diferentes. O racismo segundo o autor, parte do pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre o outro. Já o preconceito racial, limita-se à construção de uma idéia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com padrão que é próprio àquele que julga.

JACCOUD e BEGHIN (2002, p. 39) sintetizam as definições de preconceito racial, racismo e discriminação racial preparado pelo Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira, na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001). Para elas, o Comitê Nacional considera racismo uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. Preconceito racial como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. E define discriminação racial como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos e grupos.

As autoras, no mesmo texto, (p. 39) ainda fazem a diferença entre discriminação racial direta e indireta. Conforme definem, direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor. Já por indireta, definem-se aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de

quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório.

Para elas, o preconceito racial e o racismo são fenômenos que legitimam a discriminação direta e indireta. Necessário se faz combater tais fenômenos ao mesmo tempo em que se enfrenta a discriminação racial.

Acredita-se que o preconceito e a discriminação, seja de raça, de classe social, de gênero, de saber, são sempre atitudes que marcam e causam danos à vítima. Acredita-se que tais atitudes não são inatas, mas podem se fazer presentes nas relações e que todo ser humano, variando em intensidade e conseqüências, está sujeito a ser vítima de tais atitudes, em função de suas "diferenças", étnicas, raciais ou outras.

Entende-se que aqueles que discriminam são pessoas fechadas em seu "mundo", estão repletos do mito de superioridade que não os deixam perceber a beleza e a riqueza do "diferente" e tão pouco que o conhecimento e desenvolvimento humano não se dão só no campo do avanço material e tecnológico. É preciso considerar que cada povo tem seu conhecimento e organização social. Muitos deles não fazem parte da sociedade emergente e, portanto não possuem a tecnologia desta, no entanto apresentam uma organização social complexa que muitas vezes dificulta a compreensão até mesmo de antropólogos.

Compreende-se que o grande preconceito é considerar os povos indígenas como inferiores, e não apenas "diferentes". Entende-se, como explica FERRARI (2000) que a "diferença" é peculiar à humanidade, que sua rejeição e desrespeito é uma forma de discriminação e que a diferença não significa desigualdade.

Somente no momento em que se desconstruir a oposição entre diferença e igualdade é que será possível entender que a verdadeira igualdade está no direito à diferença e que todos nascem iguais, porém diferentes. Todo ser humano, todo aluno é único e diferente, pois a diferença é a certeza da individualidade (id., p. 95).

Estará sendo utilizado também o conceito de estigma tal como é definido por GOFFMAN (1982), "um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo". Segundo

o autor, "a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma destas categorias". Ele também afirma que no caso de estigmas de raça, nação, religião, estes podem ser generalizados a todo o grupo. Explica o autor que "um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus". Ele, entretanto, afirma que existe a possibilidade de um indivíduo ou grupo carregar um estigma e não parecer se impressionar ou se arrepende por isso. Cita como exemplos os menonitas, os ciganos, os canalhas impunes (sic) e os judeus muito ortodoxos.

Para ele, um estranho pode receber atributos que o tornam diferente dos outros, podendo reduzi-lo na sua pessoa, caracterizando um estigma. Segundo o autor, o termo estigma é utilizado "em referência a um atributo profundamente depreciativo" e que "um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso" (id).

CAPÍTULO II

2.0 - ENCONTROS E DESENCONTROS

2.1 – O INDÍGENA E A NOVA GENTE: CAMINHOS E ADVERSIDADES

Segundo GIACCARIA e HEIDE (1972, p. 13), os Xavante dizem ser oriundos do Oriente, do mar. As primeiras notícias históricas que dizem respeito a eles são mais ou menos da primeira metade do século XVIII, quando já se encontravam no Estado de Goiás.

Um dos fatos que talvez mais esteja marcado na memória do povo Xavante seja o ocorrido por volta da metade do século XVIII, quando Tristão da Cunha era então o governador da província de Goiás e submeteu os Xavante à governança da coroa de Portugal. Ocorreu então que os Xavante foram convidados para celebrar o Tratado na capital da província, numa tentativa de amenizar os conflitos no Planalto Central. Para tal, Tristão da Cunha esperava algumas centenas de indígenas, mas eles chegaram aos milhares. Sentindo convidados se alimentavam e tomavam para si o que tinha de melhor, como era de sua cultura. Tristão da Cunha e os seus ficaram apavorados e percebeu o acontecimento como sendo um dos maiores saques ocorridos na Província. Como os Xavante, se consideravam convidados, não se retiravam, então Tristão da Cunha pediu reforço armado e pôs, a tiros de escopeta, os Xavante a correr pelas matas (FONSECA, s/d, p. 09 – 13).

Bela recordação levavam eles da civilização! primeiro, o convite para uma festa na qual são rechaçados a tiros e pranchadas; a perseguição no meio da selva que sempre fôra sua; por fim, aqueles que tiveram a desventura de cair nas armadilhas que, em nome dessa mesma civilização, lhes foram preparados sucumbem, aos montes, vitimados por uma epidemia contra a qual, por se tratar de moléstia dos civilizados, não tinham os pobres bugres imunização natural, como que tem para as doenças comuns das selvas (id., p. 12).

Depois disso, Tristão da Cunha ordenou repelir os ataques constantes dos Xavante e que levantasse uma aldeia única para aqueles que fossem subjugados. A aldeia foi denominada como Carretão. Grupos de Xavante já haviam ganhado as matas e outros depois, devidos aos maus tratos na aldeia carretão também fugiram.

LOPES DA SILVA (*apud* SCHROEDER e POZ 2000, p. 03) assinala que alguns grupos Xavante rejeitaram o “convívio com o branco” e atravessaram o Araguaia em direção ao rio das Mortes; já os Xerente desde há mais de duzentos anos, sustentaram um processo de contato continuado.

Alguns autores acreditam que Xerente e Xavante eram um mesmo povo e que se dividiram com o tempo. COUDREAU (id) aponta que segundo diversos autores, esta separação teria ocorrido nas primeiras décadas do século XIX.

Segundo FONSECA, (s/d, p. 13) os Xerente aceitaram o contato pacífico primeiramente e relata que “alguns indígenas Xerente contam ter ouvido dos pais dos seus avós, que os avós destes muitas vezes, durante a calada da noite, receberam em seus aldeamentos já pacificados, a visita de amigos e parentes Xavante” Segundo ele os Xavante eram inimigos e desprezavam aqueles que fossem amigos dos não-indígenas. “Assim foi que dentro de uma ou duas gerações os Xerente passaram a ser para os Xavante tão desprezíveis e perigosos quanto os próprios brancos a quem se submeteram e, como a eles, todos os das demais tribos que se sujeitaram à pacificação” (id).

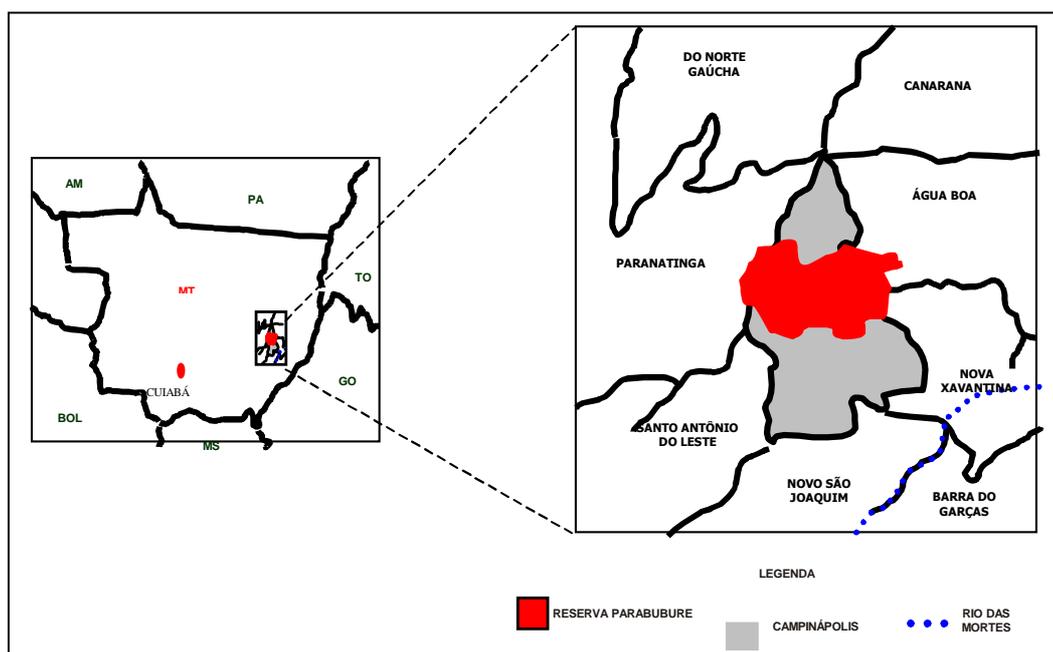
SILVA (*apud* LEEUWENBERG e SALIMON, 1999, p. 08) também relata que por volta da segunda metade do século XVIII, os Xavante habitavam, juntamente com os Xerente, a bacia do Tocantins e que vieram fugindo da submissão imposta pelo não-indígena através de modos de “pacificação”.

GIACCARIA e HEIDE (id., p. 11), também confirmam que a primeira grande pacificação dos Xavante foi entre 1784 e 1788, por obra de Tristão da Cunha. Por causa das doenças e maus tratos recebidos, fugiram e foram morar às margens do Rio Araguaia onde voltaram a ser incomodados, assim cruzaram esse Rio entre 1820 – 1856, buscando um modo de escapar das agressões de exploradores e garimpeiros. Os autores assinalam no mesmo texto que, por volta de 1890, alguns Xavante já haviam atravessado o Rio das Mortes. Beneficiando-se da condição temporária de isolamento encontrada no Mato Grosso entre 1890 e 1930 foram capazes de se recuperar numericamente.

Em 1946, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), conseguiu persuadir um grupo de Xavante a trocar presentes, sendo este o primeiro contato contínuo e amigável desde o fim do século XVIII (MAYBURY-LEWIS, 1974, p. 40).

Atualmente, o povo Xavante habita o leste de Mato Grosso, uma área entre os Rio Araguaia e o Rio das Mortes, constituindo seis Terras indígenas: São Marcos, Sangradouro, Marechal Rondon, Areões, Pimentel Barbosa e Parabubure. Mas as áreas Chão Preto, Kuluene, Uirapuru, Ubawawe e Marawatsede, ainda desabitadas, são reivindicadas pelo povo Xavante.

A T.I. Parabubure foi criada 1974. Sua área é de 324.447,3367 hectares e se localiza no município de Campinápolis - MT (onde se realizou a pesquisa), como se observa no mapa abaixo:



Os primeiros habitantes do município de Campinápolis começaram a chegar, onde hoje é a cidade, nos fins da década de 60 e início da década de 70. A maioria era proveniente de Goiás, de Minas Gerais e Nordeste. A população do município conta, hoje com cerca de 13 mil habitantes. Cerca de 35% dessa população é Xavante.

“Os Xavante se autodenominam akwén, que quer dizer “pessoa”, “gente”, mas foram chamados Xavante pelos portugueses em fins do século XVI” (SILVA 1998, p. 126).

SILVA (apud LEEUWENBERG e SALIMON 1999, p. 51) estima que a população Xavante tenha se reduzido à metade entre o contato oficial em 1946 e a década de 60, tendo como causa principal o ataque de doenças, às quais eles não eram resistentes.

Para GIACCARIA e HEIDE (id., p. 261) a população Xavante em 1969 era de 2160 pessoas. Já RICARDO (1995, p. 43) em sua lista de povos indígenas contemporâneos, afirma que no ano de 1994, a população Xavante contava com 7100 pessoas. SILVA (1998, p. 126) aponta que a população Xavante no estado de Mato Grosso é de cerca de 8.000 pessoas. A Revista Terra (2000, p. 17) mostra dados da população Xavante com cerca de 10.000 pessoas. SECCHI (2002), de acordo com fontes diversas, estima que a população Xavante é de 12.480 pessoas. Os dados citados indicam que a população Xavante vem crescendo nas últimas décadas.

Sobre a educação Xavante, GIACCARIA (2000, p. 17) elucida que, "nos valores educativos Xavante, dá-se ênfase especial à superação do cansaço, da dor e do medo. Muitos mitos refletem essa aspiração fundamental. Nelas, os anciãos se esforçam por transmitir aos jovens a seguinte noção: ‘Sede fortes e corajosos e aumentai a tribo’”.

Assim como os Apinayé, estudado por Da MATTA (1979), a educação tradicional dos Xavante também se faz por meio das iniciações. O sistema educacional tradicional está intimamente ligado ao sistema social, ao contrário de nossa sociedade em que são sistemas independentes e individualistas. Nessas sociedades, os sistemas social e educacional estão imbricados, apreende-se os conhecimentos coletivamente, pois as pessoas que atuam no sistema educacional são as mesmas do mundo cotidiano. Da MATTA afirma que

(...) foi preciso muitos anos e um estudo detalhado destes sistemas tribais, para se ver que em tais sistemas não é a ausência que pode caracteriza-los, mas a realização de que ali tudo se liga generosamente com tudo. E como educadores e cientistas sociais, devemos estar abertos para a relatividade do universo humano, pois a ausência não é necessariamente falta. E se presença significa complexidade não expressa de modo algum sabedoria ou mesmo civilidade (p. 29).

2.2 - O PRECONCEITO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO CONTRA O INDÍGENA

Verifica-se que preconceitos e estereótipos dirigidos ao indígena brasileiro são atitudes seculares que vêm passando e se afirmando com o tempo e com o apoio de pessoas e instituições que divulgam e tomam atitudes etnocêntricas e preconceituosas.

Observa-se nas falas de alguns entrevistados, principalmente de pais de alunos não-indígena, que estes percebem o Xavante como um empecilho ao desenvolvimento. Afirmam que não produzem, que são preguiçosos, que suas terras são devolutas. Muitos dizem que "são um mal necessário", ou seja, muitas vezes suportados por trazerem renda para o município. Como lembra LEEUWENBERG e SALIMON (1999, p. 62) "o preconceito do 'civilizado' em relação ao indígena reflete uma educação incompleta e com traços de pensamento feudal. Existe uma ignorância geral sobre a questão indígena no Brasil, não sendo o indígena co-produtores e participantes do crescimento econômico do país". E ainda como enfoca FERNANDES:

Para alguns o indígena é selvagem, cruel, traiçoeiro. Para outros, ele é um ser puro, impregnado da inocência das crianças. Os que acreditam na sua pureza, idealizam-no, enquanto os que acreditam na selvageria, os temem indígenas. Em ambos os casos, a imagem construída a respeito dos povos indígenas é baseada em estereótipos, ou seja, idéias falsas, que igualam e colocam sob um mesmo rótulo um sem número de situações diversas (1993, p. 15).

Tais percepções podem ser observadas nos seguintes depoimentos:

Realmente é uma realidade. Hoje a cidade vive muito em função da FUNASA e da FUNAI, em torno de 300 a 400 mil por mês que os Xavante gastam no comércio, que não temos industrias, o leite, a bacia leiteira é de 40 mil litros diários, mas a receita é pouca, então hoje, realmente aqui nunca vai deixar de ser uma região de conflitos, porque nós convivemos com o Xavante, no qual eles tem uma área de 375 mil hectares, mais de 5000 Xavante, porque a maioria da receita hoje do comércio é mantida através do Xavante, é um mal necessário, infelizmente é um mal necessário, nós não podemos dizer isso, mas hoje os Xavante para Campinápolis é um mal necessário, porque é difícil demais conviver com o índio, porque nós temos uma insegurança total, como são tutelados por adulto, eu que já sou daqui há 20 anos, conheço bem, são todos imprevisíveis. (pai de aluno não-indígena).

(Ontem uma pessoa falou que os índios são um mal necessário para a cidade, pois trazem renda, o que você acha?) Não vejo assim não, porque é uma pequena fonte de renda, essa terra toda deles parada se tivesse produzindo era muito melhor pra cidade e não tinha os problemas que tem, não é porque eles dá a renda, que eles pode acabar com a cidade também, eles tem que comprar em algum lugar, eles têm que sobreviver.(pai de aluno não-indígena).

Mesmo que realmente tenham ocorrido conflitos entre os dois povos no município e que os problemas existam, não justifica a generalização e o sensacionalismo, pois os problemas e conflitos ocorridos entre eles são menos que os ocorridos entre os membros da própria sociedade.

Através de depoimentos percebe-se que alguns conflitos ocorridos entre os dois povos marcaram bastante a memória dos não-indígenas. Os conflitos em que os dois povos se envolveram no município são lembrados com facilidade por esses. Antigos conflitos, em que ocorreram mortes de não-indígenas, são lembradas por esta sociedade com crítica e lucidez. Já inúmeros conflitos ocorridos dentro desta mesma sociedade, de mesma gravidade e até com maiores requintes de crueldade e por motivos banais são esquecidos facilmente, como páginas viradas para o coletivo desta sociedade, o que não ocorre com os conflitos em que se envolveram os dois povos.

Conflitos menores, ocasionais, que envolvam indígenas, como desavenças em bares, acertos de negócios, acidentes de trânsito, tem maior repercussão na cidade e são comentados com maior crítica e entusiasmo do que outros com mesma intensidade e maior frequência ocorridos entre membros da sociedade não-indígena. Percebe-se que o indígena é generalizado como um mau pagador, “rolista”. Essas

atitudes, muito comuns entre os não-indígenas e que causa muitos prejuízos para o pequeno comerciante não ganha o destaque que se dá para o Xavante.

Pelos depoimentos, nota-se que tal fenômeno também ocorre na escola. Uma infração, um erro de um aluno indígena, uma discussão desse com um não-indígena ou com um professor e coisas assim ganha maior destaque, dimensão e críticas que se aconteceu com outro aluno.

Parece que o receio e o medo que tem o não-indígena, talvez devido ao preconceito de que o indígena é violento, traiçoeiro, que toma atitudes impensadas, geram insegurança, revolta, raiva e desprezo ao indígena. Ainda que muitos conflitos tenham suas causas na venda de bebidas alcoólicas para o Xavante, as desavenças servem para contribuir à manutenção de preconceitos. O que vem reforçar ainda mais atitudes de preconceito e discriminação contra o indígena é o fato de esses serem culturalmente arredios, valentes e guerreiros, o que não justifica tais atitudes.

SCHWARCZ (2001, p. 16) discutindo a percepção de colonizadores e viajantes no território do novo mundo já no período colonial, descreve que Gândavo percebia os povos indígenas brasileiros como, "povos sem F,L,R – sem fé, nem lei, nem rei", caracterizados a partir da "falta". E acrescenta que Gândavo os descreve como "atrevidos", sem crença na alma, vingativos, desonestos, e dados à sensualidade.

PATTO (1990, p. 64) esclarece que a presença das teorias racistas na literatura brasileira começa a se fazer sentir, a partir de, aproximadamente, 1870. Mas que, já no século XVI, as produções escritas de viajantes e missionários continham o preconceito do colonizador em relação ao nativo das terras recém-descobertas.

Na histórica carta de Caminha a D. Manuel, por exemplo, ao lado da descrição deslumbrada da natureza, as referências ao indígena tinham como ponto de partida a visão etnocêntrica que o colonizador "civilizado" tem do colonizado "selvagem": após louvar o aspecto físico sadio e limpo do nativo, assim explicava a sua timidez: "gente bestial, de pouco saber, e por isso tão esquiva" (Moreira Leite apud Patto 1990, p. 64).

A visão preconceituosa do indígena tido como preguiçoso é verificada desde o período do Brasil-Colônia, nos discursos de missionários. MACENA E COELHO

(2002), analisando os discursos de missionários desse período, tomando como fonte o discurso dos capuchinhos franceses no século XVII, especialmente de Claude D'Abbeville, notou a incompreensão destes frente à sua cultura diferente, que os percebendo a partir de seu modo de vida – europeus mercantilistas – rotulou-os como gente ociosa que não se preocupa em acumular riquezas, vendo nisto uma anormalidade. Os autores afirmam que

Essa relação diferenciada que os indígenas tinham com o meio de produção (natureza), fez que os missionários europeus, em suas observações, o descrevessem, por muitas vezes, como indolentes no que se refere ao trabalho e os rotulassem de nomes que remetem, nas sociedades ocidentais, a situações de não trabalho (s/p).

RAMOS (1980, p. 05) aponta: "o indígena tem angariado várias características que gratuitamente lhes são atribuídas. Para uns ele é preguiçoso, mentiroso, traiçoeiro, sujo, insensível; ou então é o nobre selvagem rousseauiano". O autor comenta com indignação a percepção de um missionário salesiano, Padre Alcionílio Bruzzi Alves da Silva sobre os Uaupés em sua "Observações sobre a Psicologia do Indígena" na década de 60. Segundo ele, o Padre afirma:

O indígena, como fisicamente é lento de movimentos, também é tardio para dar-nos a mais óbvia resposta. Moroso para entender uma ordem que lhe damos, encontra dificuldade em acompanhar nosso raciocínio". "Não há, pois de esperar no indígena grande tenacidade de vontade. Não se pode contar com ele para um trabalho sempre idêntico. ... o indígena não é nem herói da fadiga, nem o protótipo da indolência, embora por temperamento seja lento nos movimentos. Produzirá, no entanto, um trabalho razoável sob duas condições: um respeito temeroso do branco e uma fiscalização constante (id., p. 02).

Diante de tal percepção do Padre Bruzzi, o autor comenta no mesmo texto que os indígenas recebem também o atributo de "mentirosos natos", sofrendo ainda dos seguintes pecados: inveja, furto, vingança, vaidade, soberba, gula.

Verifica-se que, ao longo desses séculos de contato, as gerações de brasileiros ouvem de seus antepassados, observações e relatos históricos conforme o ponto de

vista e interesses do colonizador capitalista, sempre carregado de estereótipos e preconceitos, reproduzidos até mesmo pelo sistema escolar, como assinala SOARES (1988):

(...) a Escola como instituição terá sempre a tendência de colocar o indígena em uma situação automática de inferioridade, por que a realidade não é diferente: o indígena trabalha e não consegue nada, se esforça e não consegue mudar sua condição, é bombardeado por toda espécie de apelos de consumo e bem-estar e não se possibilita a transformação em suas condições de habitação, saúde, higiene: o indígena está errado! É esta idéia que alimenta a todos que ousam alcançar a escola (p. 43).

O entendimento errôneo de que os indígenas brasileiros são todos iguais, advindos de cultura atrasada, inadequados ao trabalho na lavoura e tidos como crianças é encontrado até mesmo entre pessoas influentes na literatura brasileira, o que contribui para a formação de idéias preconceituosas. OLIVEIRA e COELHO (2002), ao analisar a representação que Gilberto Freyre faz do indígena na obra *Casa-Grande e Senzala*, apontam que

Freyre internacionalizou a 'democracia racial' brasileira e contribuiu para a construção da imagem genérica de indígena, que descaracteriza a diversidade dos povos indígenas, expressa uma visão preconceituosa e evolucionista, hierarquizando raças e culturas, definindo os indígenas como 'primitivos' 'cultura atrasada', tomando como referência o que denominou de cultura branca, na qual se inseria (s/d).

BORGES et al. (2002, p. 05) enfatiza que "(...) o Brasil está longe de ser o país da tolerância e da democracia racial. A idéia de um país igualitário, formado pela miscigenação de três raças (o índio, o branco e o negro), na prática não tem se mostrado verdadeira".

Os relatos históricos, na sua maioria, trazem versões negativas formados a partir de visões etnocêntricas sobre os povos que já habitavam este território, num período em que nem se tinha definido o conceito de "raça". São idéias preconceituosas de inferioridade desses povos. A incompreensão e desrespeito para com o "outro", para

com o “diferente” podem ser verificadas em várias épocas e lugares ao longo da história do homem. Como lembra SCHWARCZ (2001):

(...) os romanos chamavam de “bárbaros” a todos aqueles que não fossem eles próprios. A cristandade do Ocidente designou de “pagão” ao vasto mundo que fugia ao universo cristão. Da mesma maneira, a orgulhosa ciência determinista de finais do século 19 classificou como “primitivos” os povos que não eram europeus, sobretudo os estranhos homens da América (p. 80).

2.3 – O ALUNO INDÍGENA: DIREITOS E REALIDADE

A Constituição assegura aos povos indígenas o direito à educação voltada para a realidade e à preservação de suas culturas e línguas maternas.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus artigos 78 e 79, em concordância com a Constituição Federal de 1988, assegura uma educação específica para esses povos.

O objetivo de inferir a Constituição e aos artigos 78 e 79 da LDB não é discutir a sua teoria e nem mesmo a sua operacionalidade, mas apenas de ressaltar que o proposto nesses artigos não está sendo oferecido aos alunos indígenas que ao término da 4ª série primária, têm de se mudar para na cidade dar seqüência aos estudos na segunda fase do Ensino Fundamental em escolas públicas. Como já foi dito, as escolas diferenciadas, localizadas nas aldeias da T.I. Parabubure, município de Campinápolis-MT, só oferecem o ensino básico de 1ª a 4ª séries em salas multisseriadas com exceção de uma que oferece ensino até a 7ª série. Observa-se ainda que, das 49 aldeias da T.I., apenas 33 possuem escolas e, pelo que se pode perceber nos relatos, a maioria em condições precárias.

Na tabela abaixo, verifica-se o número de alunos Xavante da T.I. Parabubure que freqüentam o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Entendendo que não é a quantidade de alunos que deve fazer com que se olhe diferente para a “diferença”, os números apenas reforça tal necessidade. Observa-se o descaso para com os alunos

que não têm condições de continuidade dos estudos para além da 4ª série nas aldeias, e nem todos podem ir morar nas cidades e dar continuidade aos estudos.

Tabela 1 - Número de alunos indígenas nas escolas das aldeias da T.I. Parabubure nos anos de 1996 a 2002 em grupos de 1ª a 3ª séries e de 4ª série.

ANO / SÉRIE	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1ª a 3ª	888	885	964	813	756	855	693
4ª	90	107	99	87	157	183	143

Fonte: atas de matrículas das escolas indígenas da T.I. Parabubure

Verifica-se nesse contexto o não cumprimento do direito ao Ensino Fundamental completo para muitas das crianças Xavante desta T.I., direito garantido no artigo 5º da Constituição do Estado de Mato Grosso, no título III das Diretrizes e Bases – do Direito à Educação e do Dever de Educar, capítulo I – da Educação Pública, que diz:

“Art. 5º - O dever do Estado de Mato Grosso e seus municípios com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades, através de:

- a) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- b) oferta de ensino fundamental e médio, gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, vedada a cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou de outras contribuições dos alunos;
- c) cumprimento da obrigatoriedade no ensino fundamental;

V - obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

VIII – número suficiente de escolas, nas áreas indígenas, rurais e urbana, em condições de ensino adequadas, com estrutura física, laboratórios, informatização e bibliotecas”.

É bem verdade que é uma realidade complexa e de soluções não muito simples para os problemas e déficits educacionais dos povos indígenas, há, todavia, que se procurar alternativas viáveis diante de cada realidade, eliminando o preconceito e a discriminação que sempre sofreram. Para tanto se acredita no espaço escolar como

ideal para a aquisição dos conhecimentos necessários para a reflexão e questionamentos. OLIVEIRA (1999) aponta que

(...) uma das formas de enfrentar e combater a discriminação racial consiste em quebrar o silêncio sobre a questão de maneira segura e teoricamente bem fundamentada, sendo no caso da população a idade escolarizável e mesmo os de escolarização tardia, a educação formal o espaço mais indicado por ter a responsabilidade de garantir a todos a apropriação de conhecimentos, principalmente os que se vinculam aos problemas sociais vividos (p. 107).

NEVES (*apud* OLIVEIRA 2002, p. 40) assinala que na América Indígena "as relações sociais se constroem a partir daí em cenário marcado pela segregação, cristalizando diferenciações e desigualdades de uma estrutura social hierarquizada que se estenderiam desde a época das primeiras investidas à terra descoberta até os dias atuais".

2.4 - DESCOBRINDO A "FRONTEIRA" ENTRE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS

Nota-se nas falas, principalmente de pais de alunos não-indígenas que já residem no município há um certo tempo, um misto de receio, preconceito e discriminação para com o povo Xavante da T.I. Parabubure. Já os pais de aluno indígena dizem ser os velhos os que mais ressentem nessa relação e reconhecem não ter como viver isolados da sociedade nacional, pois são hoje dependentes em vários aspectos, como escola, saúde, tecnologia e alimentação; e lembram que muitos jovens até querem levar vida de não-indígena.

MARTINS (1988, p. 36) observa que "continuar a ser índio depende agora de criatividade, de encontrar soluções que permitam a sobrevivência num espaço que se tornou, num certo sentido, branco".

Houve nas últimas décadas, neste município, conflitos entre esses dois povos. Conflitos que os levaram os Xavante a se sentir ainda mais prejudicados nas suas

relações e a guardar sentimentos que os façam olhar o outro com desconfiança e vice-versa.

Para se ter uma noção desses conflitos, é possível citar alguns dentre os mais graves, citados pelos entrevistados.

Um deles aconteceu no ano de 1997, em que um vereador e seu sogro foram mortos a tiros e pauladas pelos Xavante e um hospitalizado. A desavença se deu por conta de insatisfação em negócio de madeira. Os habitantes da cidade contam que ficaram por vários dias aterrorizados e com medo. Que muitos deixaram a cidade por alguns dias e outros até para sempre.

Um outro conflito grave, ocorrido no ano de 1990, foi a morte de dois pescadores. Um inclusive esposo de uma professora ainda atuante nas escolas do município. Outros dois pescadores conseguiram fugir e chegar a cidade depois de quase dois dias de caminhada pelas matas. Estas pessoas estavam pescando em área da T.I., o que não é admitido por grande parte do povo Xavante da T.I. Parabubure. Nestes dois casos, a opinião da maioria dos não-indígenas é de que a culpa é de sua sociedade que mexeu com os Xavante, mas que não precisava ter havido mortes.

Um outro caso grave foi a morte de um casal de sogros não-indígenas, em que o acusado foi um genro Xavante. Esse caso ocorreu em outra T.I., repercutiu, contudo, no município. O acusado foi preso, mas diante de muitas manifestações como fechamento de rodovias, ameaças de seqüestros e até de invasão do Fórum da Comarca, o acusado foi solto.

Observa-se ainda que por algumas vezes, as escolas receberam ordens de autoridades para suspenderem as aulas, preocupadas com o desenrolar de algumas situações.

Esses conflitos parecem ser um dos fatores que alimenta sentimentos negativos de boa parte da comunidade indígena e não-indígena do município. Sentimentos talvez já predispostos por se tratar de culturas e interesses diferentes, trazendo cada qual a percepção construída historicamente do outro. MARTINS (1997) tratando essa relação como uma "situação de fronteira", assinala que:

(...) dentre as muitas disputas que a caracterizam, a que domina sobre as outras e lhes dá sentido é a disputa pela definição da linha que separa a Cultura da Natureza, o homem do animal, quem é humano e quem não o é. A fronteira é um dos raros lugares na sociedade contemporânea em que essa disputa ainda tem a visibilidade que em outros perdura apenas na discussão teórica e filosófica. Na fronteira o homem não se encontra – se desencontra (p. 12).

Aconteceram outros casos de menores impactos como acidentes de trânsito envolvendo integrantes de ambos os povos, revolta de indígenas com o atendimento médico, com a FUNAI, com comerciantes e atritos com fazendeiros cujas terras fazem divisa com a T.I. Mas o que o mais foi discutido, e é motivo de maior preocupação por parte dos membros de ambos, é o grande número de Xavante que consomem bebida alcoólica tanto na cidade como na aldeia. Os entrevistados afirmam que os comerciantes que vendem bebidas alcoólicas para os Xavante também são culpados.

Conversando com um pai de aluno, proprietário de bar, ele deixou claro que não concorda com a venda de bebidas alcoólicas para os Xavante. E de acordo também com outros relatos se verificou que, se esse não consegue comprar a bebida ele pede para um “amigo” ou dá um trocado para algum para que compre a bebida para ele. Relatam que ocorre também dos indígenas pressionarem os comerciantes e até os ameaçarem para que vendam a bebida. Nos relatos ficam explícito a preocupação dos pais de alunos, principalmente do período noturno, com medo da reação de indígenas, quando bebem. Dizem que esses ficam bêbados rapidamente e em consequência da bebida ficam agressivos e perdem o controle.

Conversando com pai de aluno indígena que é funcionário da FUNAI local, esse se diz preocupado com a exposição de adultos e de alunos Xavante à bebida alcoólica. Diz que conversa e orienta, mas que ouve boatos de que alunos Xavante tomam bebida alcoólica escondidos. LEEUWENBERG e SALIMON (1999, p. 52), com relação ao povo Xavante, observam que "muito incomoda o aumento da violência, o descaso diante da tradições e a vulnerabilidade frente a outros vícios do warazu [branco], problemas decorrentes do consumo de bebidas alcoólicas".

Através de entrevista com pai de aluno não-indígena de convivência próxima aos Xavante, pode-se perceber como se dá a relação entre os dois grupos quando é questionado sobre as reivindicações dos Xavante:

Não são de ficar falando muito nisso, mas às vezes sai boato de que vão invadir terras, a cidade, mas é boato. Tem um processo aí de demarcação que se fosse feito como falam vai pegar metade das terras do município, pega muita fazenda, mas isso num sai assim não. Só às vezes algum índio comenta que devia tomar Campinápolis. Certo dia um rapaz índio comentou ai eu fiquei contra e falei para ele, rapaz você ta com cabeça desmiolada, o que vocês vão fazer com a cidade, onde vocês vão fazer compras, receber pagamento e tudo mais, quer ir comprar mais longe. A cidade está desenvolvendo, é bom para vocês, isso não é tipo de coisa que se faça. Falei muitas coisas para ele. Há boatos que os Xavante tem pretensões de tomar terras, que os índios dizem ser deles, mas não estes das aldeias aqui perto, não ultimamente, agora tem essas aldeias lá de baixo, eles são mais isolados. A população de índios ta aumentando, dos que moram aqui e dos alunos, dos que vem à cidade. Eu acho o seguinte, se a própria sociedade, se ela colaborar, acho que não vai ter problemas não, agora se não, se continuar a vender bebida, isso é um erro, índio bêbado, seja o que for é perigoso, ai sempre vai ter problemas. Agora para parar isso tem que fechar o comércio e fazer o outro lado, esse lado que eu falei para você, a diferença dos que tão viciados e os que estão começando, começar a fazer um trabalho de conscientização. Um fazendeiro queria meter bala por causa de fogo que veio da reserva, eu falei olha não é por ai, isso é costume milenar, nós temos é que fazer um trabalho de conscientização. Veja só, um irmão matou o outro na aldeia por causa do álcool, tava bêbado, isso ninguém fica sabendo, já caiu índio de caminhão, já passou mal, muitas brigas por causa do álcool. É igual nós falamos, é o lado bom e o lado ruim, mesma coisa de nossa sociedade, mas quase todo mundo acha que é só eles que faz errado (pai de aluno não-índigena).

A população não-índigena reclama de áreas de fazendas que foram recuperadas pelos Xavante da T.I. Parabubure no município. MARTINS (1997, p. 182) afirma que “no Mato Grosso, os Xavante e os Bororo só reagiram contra os fazendeiros após passar um certo tempo de sua pacificação. Especialmente os primeiros. Atacando fazendas já instaladas em seus antigos territórios”.

Os Xavante reclamam antigas áreas e ainda de sua situação de fronteira geográfica. Como se sabe, eles vieram por séculos, fugindo, evitando o contato, vendo suas terras serem subtraídas e colonizadas, vendo-as virar mercadoria, um sentido oposto do que dão para a terra. Nesse ínterim vieram sofrendo perdas culturais e humanas oriundas da retirada de sua terra, da fome e das doenças adquiridas no contato. Atualmente fixados em áreas delimitadas por fazendeiros, vêem a caça e a pesca diminuírem, suas técnicas de roça ter de ser alterada em função da delimitação, entre outros tantos fatores que os deixam descontentes. RIBEIRO (1975, p. 162) enfoca que a maioria dos indígenas, hoje, têm pouco de sua ‘indianidade’ e que “são produto da dominação, primeiro colonial, depois nacional-oligárquica que, ao integrá-los

parcialmente no sistema econômico como o setor mais explorado, os fez indígena-modernos sem fazê-los neo-americanos".

Em Campinápolis, cerca de cinco grandes fazendas foram recuperadas pelos Xavante por terem sido construídas em área da T.I. Parabubure e outras são ainda reivindicadas. Assinala MARTINS (id., p. 28) que "as primeiras vítimas foram os índios Xavante, pacificados em 1946, e cujas terras foram logo em seguida ocupadas por fazendeiros que haviam obtido concessões territoriais do governo para instalação da fazenda Suiá-Missú".

Entre integrantes da sociedade não-indígena é comum o questionamento do tipo: "eles tem tanta terra e toda devoluta e ainda brigam por mais, tem a FUNAI que lhes dão de tudo, e ainda reclamam de que"? Estes com certeza não compreendem a cultura deles, o seu modo de vida e possuem um olhar a-histórico. Como bem elucida FERNANDES (1993, p. 20-21), "(...) noção errônea e muito difundida é a de que os povos indígenas não têm história. É também uma visão etnocêntrica". Não percebem que possuem uma história que é passada às gerações. Sendo assim, ainda perguntam por que teriam algum ressentimento dos não-indígenas.

MARTINS (id., p. 9) fala de sentimentos comuns a vários povos indígenas, dizendo que, "mais de um povo indígena reconheceu e disse que estava morrendo como povo, que, o cercamento de suas terras, o confisco de seu território, o deslocamento de seu espaço, representavam o fim". FERNANDES, com relação à visão do não-indígena, elucida que:

(...) justificados pelo etnocentrismo e pelo discurso da inferioridade, a "tribo" dos brancos cometeu toda sorte de violência sobre as nações indígenas: roubo de terras, introdução de bebidas alcoólicas, estupro de mulheres, contaminação deliberada pelo vírus para eles fatais, tais como os da varíola e da tuberculose. Invade-se o território indígena, espolia-se suas terras, sob o argumento de que os índios não trabalham, não "precisam de tantas terras" (id., p. 15-16).

Perguntando a professores, a alunos não-indígenas e a alunos Xavante de como fica o clima após um acontecimento de conflito entre integrantes dos dois povos, estes disseram que se já havia um certo distanciamento, após um incidente os olhares mudam

e o distanciamento aumenta entre eles e conseqüentemente parece ocorrer a generalização que alimenta o preconceito e a discriminação para com os estudantes Xavante, que não têm culpa dos fatos ocorridos. Percebe-se que o espaço escolar não fica neutro aos acontecimentos; que se forma um certo constrangimento de ambos os lados. BISSOTO (1999) ressalta que

(...) a escola só existe enquanto incluída, representante de uma sociedade. Não é uma estrutura com vida própria, não surgiu do “nada”. É uma instituição social, formada pelos mesmos elementos da sociedade a qual representa. As relações sociais aí estabelecidas são as que permeiam a sociedade (p. 115).

A sociedade não-indígena se vê como modelo moral de civilização que deve ser seguida pelos membros Xavante e reiteram: “não dá certo, está havendo muitos problemas, eles [os Xavante] não podem viver na cidade de sua maneira”. Achrom que não são responsáveis, que não respeitam as leis, reclamam de seu cheiro característico, de trabalharem a seu modo, somente para a sobrevivência. Sobre tais percepções D’ADESKY (2002, p. 141) diz que “a experiência da diferença mostra que a diversidade tem, para muita gente, um caráter mais ameaçador do que enriquecedor. Não compreendem a dinâmica das culturas e com isso não respeitam as diferenças, devido principalmente, a sua visão etnocêntrica”.

LARAIA (1999, p. 69) esclarece que "a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas". Entende-se que a escola tem papel importante a desempenhar no sentido de levar aos alunos a compreensão das diferenças culturais, para que o “outro” seja aceito e respeitado na sua “diferença”. O autor (id., p. 20) ainda aponta que "o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada".

Há uma pequena minoria dentre a sociedade não-indígena que, apesar de não parecer totalmente desprovidos de atitudes etnocêntricas, compreende e respeita os

costumes e cultura indígena e acha esses são inteligentes por aprender tão rápido a língua portuguesa e demais modos de vida da sociedade envolvente.

Grande parte da sociedade não-indígena do município se refere à cidade como “nossa cidade”, ou seja, como sendo pioneira e proprietária daquele espaço. Percebe-se que grande parte dessa sociedade se vê frente ao indígena como modelo de boas maneiras e “superiores”. Assim acham que para os Xavante viverem na cidade é necessário que assimilam o seu modo de vida. BANDEIRA (1988, p. 23) afirma que "na medida em que a raça passa a ser uma diferença assumida por uns e outros, transforma-se a alteridade em fator explícito de discriminação. No interior de cada grupo, a diferença tende a ser manipulada como fator de coesão".

A relação entre os dois povos no município se encaixa na típica relação Estabelecidos-Outsiders de Norbert Elias, claramente fundada na diferença étnico-cultural que se intersecta com maior intensidade no espaço urbano do município, diferença étnico-cultural marcada pelos sentimentos de direito e de superioridade.

Esses são alguns apontamentos que devem ser considerados para perceber como se dá a relação entre esses dois povos que se “encontram” e “desencontram” neste espaço, lembrando que a escola inserida nesse meio social não fica neutra às repercussões dos acontecimentos. Com certeza, os alunos e até mesmo professores trazem de casa e das ruas os comentários e concepções de integrantes da sociedade.

2.5 – A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS

A sociedade não-indígena se mostra ciente de que os Xavante contribuem com boa parte da renda comercial do município e que de certa forma favorece a economia e gera empregos na cidade. Por sua vez, são, hoje, dependentes dos produtos do não-indígena. Buscam também elementos como sistema de saúde e de educação. Essa interdependência parece dar fôlego à relação entre os dois grupos, mesmo que às vezes esta relação se mostre tensa.

O montante da veiculação monetária proveniente de funcionários e aposentados indígenas, serviços e consumos da FUNAI e FUNASA influenciam na “aceitação” do indígena Xavante. O município conta com cerca de 5.000 habitantes na zona urbana, cerca de 3.000 habitantes na zona rural e por volta de 5.000 indígenas Xavante distribuídos por cerca de 50 aldeias na T.I. Parabubure e uns poucos na cidade. Tal realidade tem levado a comentários de que “os indígenas, hoje, são um mal necessário para a cidade”. Outros, mais radicais, ainda são da opinião de que se não houvesse os indígenas no município, as terras “devolutas”, “improdutivas” que eles ocupam estariam gerando a mesma ou até mais renda e progresso para o município do que o que é gerado com a presença deles e ainda estariam livres de inconveniências. LEEUWENBERG e SALIMON (1999, p. 8) observam que "ao longo desse meio milênio, mais de vinte gerações de brasileiros ouviram de seus antepassados e professores a mesma história, contada conforme o ponto de vista e os interesses do colonizador. História essa que não considera o profundo sofrimento dos povos subjugados". Mas, diante desta questão, há uma minoria que compreende seus modos de produção e consumo e acha que são prejudicados com a pouca terra em função de seu hábito alimentar.

Nessa relação, o indígena do município, hoje, parece se apresentar mais dependente. Porém, entende-se que essa dependência, essa atração pelos elementos externos, se dá em função de sua busca por autonomia. Como assinala SECCHI (2002, p. 59), “a manutenção da autonomia só é possível por ou através de dependências externas”. E aponta que “o seu grau de autonomia será aferido, possivelmente, pela capacidade ou incapacidade do exercício do controle cultural sobre os elementos culturais” (id). OLIVEIRA FILHO (1998, p. 33) observa que a idéia de interdependência não implica em uma reciprocidade balanceada, uma condição de simetria entre grupos e pessoas envolvidos. E ainda como enfoca LÉVI-STRAUSS (apud SECCHI 2002, p. 54) “as sociedades que operam com diferença de potencial maior, produzem maior entropia e com ela, maior necessidade de ordem, organização e informação para equacionar a sua autonomia”.

Os Xavante afirmam que o dinheiro passou a fazer parte de seu cotidiano:

Hoje precisamos do dinheiro, dependemos pra comprar alimentos, ferramentas porque a caça, alimentos do mato diminuiu muito, nosso povo cresce e nosso povo hoje fica na terra fechada, perde costumes de alimentos nossos, os mais novos que gostam mais de comida e coisas de branco, só cultura, festas, estes não perde. (pai de aluno indígena).

De modo semelhante enfoca OLIVEIRA FILHO (id., p. 84) entre indígenas Ticuna a influência do dinheiro na sua vida: “o dinheiro, além de ser um meio para obter outras mercadorias, era igualmente um símbolo de liberdade, que igualava o índio do branco pobre, enquanto o seu fracasso em consegui-lo o inferiorizava, levando-o a ser comparado com uma criança ou um animal”. Também sobre a influência do dinheiro na vida dos Ticuna, CARDOSO de OLIVEIRA (1981, p. 90) comenta que este "pode ser avaliado pelo alto significado entre os seus patrícios do grande rio, que sempre trazem consigo alguma quantia, por mais reduzida que seja, e mostram-na aos primeiros".

Em estudo sobre hábito alimentar realizado em uma das aldeias da T.I. Parabubure no município, REZENDE (2001) faz algumas observações que refletem a dependência atual deste povo para com a sociedade envolvente.

Na aldeia, alimentos foram esquecidos, mantidos, incrementados e adquiridos. Os alimentos são meios de relação entre os dois povos e promove mudanças no modelo socioeconômico deste povo. Os Xavante que respectivamente se organizavam em ordem de importância dos recursos alimentares pela caça, coleta e roça, atualmente passa a se ordenar pela roça, produtos comerciais, caça, animais domésticos e coleta (p. 53).

O autor verifica algumas mudanças no hábito alimentar do povo Xavante em função de sua relação com o não-indígena que acabaram por levá-los à dependência de muitos alimentos e tecnologias destes. O dinheiro, o consumo de produtos comerciais, seus meios de produção e modos de utilização passaram a fazer parte do cotidiano desse povo e são fatores de relação e interação social entre os dois povos no município. Mas aponta que a absorção de costumes é quase que unilateral, ou seja, por parte dos indígenas. O autor assinala ainda (id., p. 54) que o ritmo de produção e as relações dessa produção e consumo do povo da aldeia mudaram diante das novas tecnologias e essas inovações modificaram sua estrutura sócio-econômica. Mesmo que a realidade

das aldeias da T.I. Parabubure não seja idêntica entre si pode-se ter um modelo das fontes de remuneração desse povo no município e verificar certa interdependência na relação entre os dois povos a partir dos dados apresentados na tabela abaixo por REZENDE (id.):

Tabela 2 - Nº de casas da aldeia S.José segundo o nº de habitantes, casais, gênero, idade e remuneração. Campinápolis- MT, 2001.

Casas	Habt	casais	Masc.	Fem.	+ 16 - 16		Remunerados
					anos	anos	
01	13	03	05	08	05	08	02 aposentados
02	10	02	08	02	04	06	Nenhum
03	07	01	04	03	02	05	01 motorista FUNAI
04	13	03	06	07	06	07	02 aposent.e 01 func.
05	09	02	06	03	05	04	01 aposentado
06	14	03	07	07	08	06	02 aposentados
07	10	02	03	07	06	04	02 apt. 01 Ag. Saúde
08	05	01	01	04	02	03	01 func. FUNAI
09	07	01	03	04	04	03	02 apt. e 01 professor
10	09	01	05	04	04	05	02 aposentados
Total	97	19	48	49	46	51	18 Remunerados

Com o dinheiro proveniente dos integrantes remunerados, de vendas de bananas e às vezes de gado, adquirem freqüentemente, produtos no comércio e assim adquirem também os modos característicos de utilização do não-indígena. Os produtos mais freqüentemente adquiridos no comércio são alimentos, roupas, calçados, utensílios domésticos, ferramentas para a agricultura, para a caça e a pesca, peças para bicicletas, para veículos, combustível, entre outros. SECCHI (2002, p. 55) com relação aos sistemas indígenas enfoca que

Com o "contato" ocorreu a entrada de elementos estranhos ao sistema e com eles a necessidade de restabelecer a ordem. O aumento da entropia fez aumentar também as possibilidades de autonomia e com ela, maior dependência de novas energias externas. Os sistemas, portanto, abriram-se para incorporar energias, informações e formas de organização ao tempo que criaram novas dependências que necessitam de equacionamento.

O povo Xavante, diante de sua realidade atual, busca elementos do não-indígena. Destaca, porém, SILVA (*apud* MARTINS 1997, p. 47) que "sua capacidade de resistência ao impacto com a sociedade capitalista envolvente, se constrói pela capacidade de absorver processar novas experiências históricas através de uma lógica que é essencialmente Xavante", lógica esta que, talvez, os levam a procurar a escola do não-indígena. GIACCARIA (2000, p. 23) aponta que "os Xavante têm orgulho de seus usos e costumes, cultivando-os com grande carinho. Assim, conservam o melhor de sua cultura. Esse fato não impede seu relacionamento com a comunidade nacional, onde também podem adquirir recursos que vão ao encontro de suas novas necessidades".

A interdependência entre os dois povos e os direitos indígenas parecem ser respectivamente o motor e o freio que regem a relação entre os dois povos. Uma relação em que os membros de ambos os grupos se mantêm distantes apesar de tão próximos fisicamente. Distanciamento que parece se dar em grande parte pelos não-indígenas devido ao etnocentrismo e preconceito, e por parte do indígena devido também a certo preconceito, mas principalmente pelo sentimento de revolta, mágoa, desconfiança, causados pelos danos sofridos historicamente. Aponta RAMOS (1980) que:

(...) vendo-se rechaçado, ameaçado e extirpado de seus direitos de possuir terra e de viver sua etnia, o índio que se encontra acossado pelas ondas da civilização que avançam sobre o seu mundo, não desejaria outra coisa se não ver o branco desaparecer de uma vez por todas, permitindo assim uma volta às condições que eram, antes da sua chegada, humanamente possíveis, sem contradições sociais, sem a luta pela sobrevivência étnica (p. 10).

2. 6 – INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS: PRÓXIMOS, PORÉM “DISTANTES”

Os não-indígenas procuram evitar ou manter maiores intimidades com os Xavante, pois a maioria os percebem com atitudes etnocêntricas e preconceituosas. Por outro lado os Xavante os vêem como gananciosos, exploradores, mentirosos, malvados e também apresentam atitude de preconceito, como se pode observar na fala de pai de aluno indígena quando questionado sobre o objetivo, o que espera a família e a comunidade quando mandam os alunos para estudarem na cidade:

Muitas vezes a comunidade estão chegando a este ponto, não é pra discriminar, como muito branco tem preconceito com o índio e o índio tem preconceito do branco, então não é pra isso que a gente ta estudando, é pra ajudar a nossa comunidade, nós temos que buscar outra educação pra que a nossa juventude seja a nossa comunidade e chegá no caminho certo pra num sair em lugar como era antes, então por exemplo procurar fazer o maior possível as coisas que não seja prejudicial. Seria pessoa que pode chegar a um ponto de grau muito mais ainda em frente. (pai de aluno indígena).

Os Xavante se autodenominam “povo autêntico”, e se orgulham de si, sentimento positivo para a auto-estima, mas que pode se tornar negativo se transformado em atitude etnocêntrica. Como elucida LARAIA (1999, p. 75), "o etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua expressão". BORGES (2002, p. 28) afirma que "tal atitude não é exclusiva da mentalidade européia, pois todas as sociedades a possuem, independentemente do tempo e do espaço". Exemplifica que "os índios cheyennes se autodenominavam 'seres Humanos', o que faz pensar que eles consideravam os outros povos não tão humanos assim (...)”.

Os Xavante também apresentam certa resistência em se relacionar com o não-indígena, justificado, talvez devido a todos os danos historicamente sofridos desde os primeiros contatos. LEEUWENBERG E SALIMON (1999, p. 9) apontam que "o homem branco ainda não foi capaz de reconhecer que, ao longo da história, o grande selvagem, com todo o peso que a expressão carrega, foi ele próprio. Que qualquer

processo de reparação jamais restituirá a enorme perda que os povos nativos foram submetidos".

Assim como, os povos não são a-históricos, sua história é passada de geração a geração e conta os conflitos, os males a que foram submetidos, sua fuga dos não-indígenas em que empreenderam durante séculos. Tudo isso, talvez tenha levado o Xavante a resistência de maior aproximação com o não-indígena, como esclarece SILVA (apud MARTINS 1997, p. 38) :

O ser Xavante, o ser bravo, exercita-se na guerra, na oposição declarada e violenta ao inimigo máximo (o branco), excluído da rede de alianças possíveis. Na falta dele, em consequência da aceitação de uma "relação de dominação por parte dos brancos" ele é "substituído pela onça: igualmente outro, elemento da natureza, assim como o branco excluído do universo cultural dos Xavante".

Os sentimentos que envolvem os dois grupos parece impedir, no mais das vezes, de não se olharem nos olhos, não se cumprimentarem costumeiramente, a se isolarem em grupos distintos. A interação frente a frente entre os dois povos parece se dar mais frequentemente e com maior intensidade nas relações comerciais, na saúde, na FUNAI e no espaço escolar. Tirando os locais em que ocorre uma relação necessária, no demais se comportam como dois povos estranhos ocupando o mesmo espaço, onde o não-indígena parece estar sempre os olhando com um certo receio, medo, desprezo, onde se evita uma aproximação que gere laços de amizade, como diz pai de aluno não-indígena:

É melhor evitar intimidade como forma de prevenir algum dissabor. Eu oriento hoje que ela converse na frente de outras pessoas, mas que não é pra ter muito envolvimento não, principalmente na escola.(Você tem medo, receio?) Tenho um pouco viu, mas eu sei conviver, até hoje tô sabendo conviver, tanto é que eu não vou na área indígena, num vou lá praqueles cantos, é eles pra lá e eu pra cá. (pai de aluno não-indígena)

O preconceito se faz presente no coletivo da sociedade urbana. ELIAS (2000, p. 20) em seu estudo em Winston Parva, falando da relação nesta sociedade observa que

"os 'estabelecidos' recusavam-se a manter qualquer contato social com eles [outsiders], exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos no mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior". E ainda assinala NEIBURG (2000, p. 8) que "na interdependência entre outsiders – estabelecidos os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência". BORGES (2002 p. 27) afirma que "... os preconceitos estão enraizados em todas as culturas, balisando as relações que cada uma delas estabelece com as outras e muitas vezes justificando o tratamento desigual e a discriminação de indivíduos ou grupos".

Grande parte da população não-indígena, justificando seu desgosto em conviver com os Xavante na cidade, alegam que muitas famílias já mudaram da cidade vendendo ou não seus imóveis, por não se sentirem seguros, não verem futuro para a cidade, por estar a cada dia aumentando a participação deles na cidade. Pai de aluno não-indígena comenta os motivos por que algumas famílias se mudaram, dizendo que o feito se dá por acharem que a cidade aos poucos estava sendo "tomada" pelos Xavante, que estava ficando difícil a convivência, que os imóveis perdiam o valor, que a população estava diminuindo, que se sentiam ameaçados e por terem medo e receio deles.

Verifica-se que grande parte dos não-indígenas se sentem incomodados e comentam:

Somos obrigados a conviver com os índios, pois não há outra alternativa a não ser mudar de local, o que não é viável para muitos. A sociedade, no fundo, no fundo mesmo queria que eles não viesse amolar, né, ficasse lá no canto deles e nós no nosso canto, mas na verdade tem uma certa parte que vai amolar eles, vai pescar, vai tirar madeira, isso tem toda hora. (pai de aluno não-indígena).

Pais de alunos não-indígena e até mesmo professor dizem que se continuar a crescer o número de moradores indígenas e a participação deles na vida cotidiana, os conflitos irão aumentar, o receio será maior e então não descarta a possibilidade de deixar a cidade. Houve relatos de professores que se dizem pouco à vontade nas ruas e se sentem receosos de ver aumentados os conflitos entre membros dos dois povos e

falam em se mudar após a aposentadoria, como pode verificar nas palavras de um professor sobre o seu futuro:

Os índios estão aumentando cada vez mais, o futuro vai ser a coisa mudar ou cair fora daqui. Eu tô me aposentando e vazando. Se bem que em algumas aldeias tem índios bons, nem todos são iguais, tem alguns bons, é complicado, a gente não sabe a reação deles. Ao mesmo tempo que a gente acha que é uma pessoa de bem, de repente eles viram. Eles têm uma dupla personalidade. (professor)

NEIBURG (2000, p. 08) em Apresentação à Edição Brasileira sobre o trabalho de pesquisa Estabelecidos-Outsiders de ELIAS comenta que "as categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência".

A distância entre os dois grupos também se verifica no sentimento de superioridade e a idéia de pioneirismo dos não-índigenas. Muitos destes vêem os indígenas como intrusos e como inferiores de raça e cultura. OLIVEIRA (1999, p. 105) entende que "é a cor como sinônimo de raça que é provocadora de estereótipos e de preconceitos, dando origem ao estigma e, conseqüentemente, se fazem presentes em quem estigmatiza e quem é estigmatizado".

Tais sentimentos podem ser verificados no termo "índio" encontrado em frases como "deixa de ser índio" "isso é coisa de índio" "você está parecendo índio", utilizado como pejorativo para desmerecer o outro com sentido de ironia, como símbolo de ignorância, inferioridade, baixa moral. Relação semelhante à que ocorre em Winston Parva, observada por NEIBURG:

Para eles [Elias e Scotson], o povoado estava claramente dividido entre um grupo que se percebia, e que era reconhecido, como o establishment local e um outro conjunto de indivíduos e famílias outsiders. Os primeiros fundavam a sua distinção e o seu poder em um princípio de antiguidade: moravam em Winston Parva muito antes do que os outros, encarnando os valores da tradição e da boa sociedade. Os outros viviam estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, como a delinqüência, a violência e a desintegração (id., p. 07).

Para se fazer parte do grupo dos “estabelecidos” na sociedade não-indígena da zona urbana do município não é preciso possuir nenhuma posição social, afetividade, temporalidade, vínculo hereditário, de regionalidade ou religioso, basta simplesmente que não seja indígena, ou seja a relação estabelecidos e outsiders se funda na diferença étnico-cultural. É baseado nessa diferença que os não-indígenas se vêem com maiores direitos pelos espaços físicos e sociais da cidade, que se vêem como os mais organizados, com leis corretas, mais humanos, mais evoluídos. A cultura e costumes dos Xavante não são compreendidos, pois são vistos como pessoas que não respeitam as leis e restrições da sociedade, que não possuem os bons modos, que não produzem, que não contribuem para o progresso, e que devem se aculturar. ELIAS (2000, p. 19) ressalta que, "vez por outra, podemos observar que os membros dos grupos mais poderosos que os outros grupos interdependentes se pensam a si mesmos como humanamente superiores".

Um aluno não-indígena que diz ter amigos Xavante, relata que quando encontra com algum na rua e fica algum tempo a conversar, se sente um pouco desconfortável parecendo que há olhos a observá-los. Pode até ser que ninguém esteja reparando ou achando estranho o ato de ele estar conversando com um Xavante e que seja apenas impressão sua por ser visto como íntimo de integrantes indígenas ou pode ser que realmente esteja sendo observado. Sobre tal percepção ELIAS (2000) diz que a auto-imagem e auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele.

Os Outsiders, tanto no caso de Winston Parva quanto noutros locais, são vistos – coletiva e individualmente - como anômicos. O contato mais íntimo com eles, portanto, é sentido como desagradável. Eles põem em risco as defesas profundamente arraigadas do grupo estabelecido e seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade como membro do grupo superior (p. 40).

Uma vez que hoje os Xavante buscam na cidade alimento, tecnologia, saúde e educação do não-indígena, são, por isso, estigmatizados por muitos como

“preguiçosos”. O autor (id., p. 26) lembra que "afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter a sua superioridade social". E ainda ressalta que

Os conceitos usados pelos grupos estabelecidos como meio de estigmatização podem variar, conforme as características sociais e as tradições de cada grupo. Em muitos casos, não tem nenhum sentido fora do contexto específico em que são empregados, mas, apesar disso, ferem profundamente os outsiders, porque os grupos estabelecidos costumam encontrar um aliado numa voz interior de seus inferiores sociais (id.)

Os Xavante se orgulham de si. Não parece comum, mas houve relato de caso de Xavante chegar a negar a sua identidade e a de seus filhos, discriminando sua própria etnia, dizendo que “índio ta por fora”. Esse comportamento pode ser uma tentativa de ser aceito pelo não-indígena ou por acreditar nos estigmas que a ele e a seu povo foram direcionados. MARTINS (1997, p.167) lembra que para Aniceto (cacique Xavante) "o batismo constituía o reconhecimento da humanidade do índio e uma proteção em relação aos brancos que, pela falta de batismo, os consideravam animais". OLIVEIRA (id., p. 107) aponta que "do ponto vista freudiano, a negação da própria identidade de parte dos sujeitos e de sua condição de vida material são vistos como mecanismos de defesa do ego contra o desagradável".

ELIAS (id., p. 32), retrata o sentimento de superioridade e inferioridade que possa estar ocorrendo na relação de grupos; sua interdependência; a depreciação por parte de um dos grupos; a estigmatização, formação de barreira emocional e o desprestígio dado por um grupo aos indivíduos que se esforçam para serem aceitos pelo outro e aponta:

Quer os grupos a que se faz referência ao falar de “relações raciais” ou “preconceito racial” difiram ou não quanto a sua ascendência “racial” e sua aparência, o aspecto saliente de sua relação é eles estarem ligados de um modo que confere a um recursos de poder muito maiores que os do outro e permite que esse grupo barre o acesso dos membros do outro ao centro dos recursos de poder e ao contato mais estreito com seus próprios membros, com isso regulando-os a uma posição de outsiders (id., p. 32).

Os Xavante, hoje, se encontram cercados pelas fronteiras geográfica e cultural, dependentes do papel moeda para suprir muitas de suas necessidades adquiridas nas últimas décadas de relação com o não-indígena. Essa dependência, somada ao sentimento de perda parece lhes ser frustrante e fazer com que também estigmatize o não-indígena como malvado, enganador, mentiroso, ganancioso. GIACCARIA (2000) que há décadas estuda e convive com os Xavante elucida:

(...) o contato com a comunidade não indígena não traz somente benefícios, mas também perigos como: alcoolismo, aliciamento da juventude para uma vida diferente, a tentação do consumismo, coisas todas que abalam os fundamentos da própria cultura. Agora eles esperam muito de nós: não a curiosidade passageira que experimentamos ao contemplar um tipo de vida diferente da nossa, mas eles esperam poder partilhar conosco a mesma identidade de seres humanos, a nós semelhantes em tantos pontos, na experiência do que a vida nos oferece de mais profundo e de mais humano: a alegria e a tristeza, o pranto e o riso, o sucesso e o fracasso, a luta e a esperança, a busca nunca acabada pelo sentido pleno da vida e da própria morte (p. 23).

ISAAC (1998) em um trabalho didático-pedagógico desenvolvido no município de Rondonópolis-MT - 1990 a 1995 - contra o preconceito e a discriminação, ressalta que a convivência entre povos culturalmente diferentes é possível e que

(...) os bõe-Bororo precisam de apoio da sociedade envolvente para viver o direito à diferença, à terra, à cultura e ter um modo de vida próprio e que o respeito à diferença enobrece e dignifica a sociedade, porque a pluralidade abre um leque de alternativas de vida para as pessoas (p. 223).

Mesmo diante de tantas adversidades na relação entre os dois povos, acredita-se que a escola é um espaço fundamental para o combate às atitudes etnocêntricas, de preconceitos e de discriminação e, conseqüentemente das desigualdades sociais.

CAPÍTULO III

3.0 - MULTIPLOS OLHARES DA COMUNIDADE ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE INDÍGENA E NÃO-INDÍGENA

3.1 - PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: SUTIS E INDESEJÁVEIS

Os professores entrevistados entendem que não possuem e não apresentam atitudes de preconceito e discriminação para com os alunos Xavante, mas admitem que tais atitudes se fazem presentes entre colegas de trabalho. Nas suas falas, percebe-se que tais atitudes estão presentes, mas que passam despercebida por eles, que até parecem ser inconscientes e estarem camufladas em sua prática. GONÇALVES (1987, p. 27) afirma que “se o pesquisador for em busca da manifestação da discriminação racial na escola não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto “saber”, enquanto discurso”. Entende-se que assim acontece com o aluno indígena também, que tais atitudes estão presentes de modo sutil no cotidiano escolar.

Notou-se, principalmente entre muitos professores e entre pais indígenas e alunos indígenas, que estes se mostravam pouco à vontade ao tratarem de assuntos que, mesmo sutilmente e por caminhos diversos, davam margem a alguma atitude de preconceito e de discriminação. Já os pais e alunos não-indígenas se mostravam um pouco mais à vontade, às vezes até entravam no tema por si mesmos, sem rodeios.

SCHWARCZ (2001, p. 76) oferece dados e reflexões que se assemelham às falas dos professores entrevistados, assim auxilia a compreender porque, na totalidade, os professores negam ter preconceitos contra alunos Xavante, mas afirmam haver atitudes de preconceito e de discriminação contra estes por parte de colegas de trabalho. A autora mostra resultados de uma pesquisa realizada em São Paulo com o objetivo de entender de que maneira, cem anos após a Abolição, os brasileiros definiam o racismo no Brasil. Ela observou que 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito, 98% disseram conhecer, sim, pessoas e situações que revelavam a existência de discriminação racial no país. A autora elucida que

Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que denominaram racistas, os entrevistados indicaram com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. A conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma “ilha de democracia racial”, cercado de racista de todos os lados (p. 76).

Os professores, em suas palavras, dizem aceitar e tratar o aluno Xavante de maneira igual aos demais. Já em se tratando do Xavante não-aluno e adulto, se mostram reservados, receosos e deixam perceber o preconceito contra estes. Verificou-se que os professores falavam mais abertamente após se certificarem de que o gravador estava desligado, parecendo receosos em se comprometer com suas próprias palavras, podendo notar nesses momentos sua insatisfação, descrença e despreparo em lidar com o aluno Xavante. GONÇALVES também comentando pesquisa aponta que

O termo discriminação representava, para a maioria dos professores entrevistados, algo indesejável porque estereotipava e penalizava pessoas e grupos sociais. Talvez seja esta a razão pela qual os professores se recusaram a admitir a existência da discriminação racial na escola. Em contrapartida, esses mesmos professores defendiam um discurso sobre o “tratamento igual a todos os alunos”. Este discurso, porém, introduzia, no cotidiano escolar, um paradoxo, pois, em lugar de superar os processos discriminatórios frente à população negra, preconizando o “tratamento igual a todos os alunos”, acabava revelando uma das formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola (id., p. 24).

Dois casos chamaram mais a atenção. O primeiro com uma professora que durante a entrevista se mostrou muito cautelosa nas suas palavras, porém quando o gravador foi desligado, e confirmando se já havia mesmo sido desligado, se mostrando então aliviada, contou que certa vez uma professora chegou até ela e em tom de ironia e de desgosto lhe disse: “não agüento o cheiro e o jeito do grupo de alunos Xavante, venha até minha sala para você ver, e então respondi que não iria, que não estava por isso, que ela que se virasse com seus alunos”. Verifica-se que além da professora entrevistada participar de certa maneira da impressão da colega, não sentiu nada incomum, e muito menos recriminou ou aconselhou a colega diante de sua atitude. BARROS (1997) enfoca que,

Um outro indício da presença escamoteada da discriminação é a reação, mais frequentemente encontrada nos professores, de negar a existência de formas de discriminação, expressar que não se apercebem das relações entre cor e desempenho, ou até mesmo reagir ofendidos diante da pergunta sobre o assunto. Há dentro da instituição, como que um pacto silencioso: os brancos asseguram não existir discriminação e os negros afirmam não se sentirem discriminados (p. 40).

No segundo caso, a professora mostra compreensão da realidade dos alunos Xavante e discute abertamente os assuntos. Diz que a maioria dos profissionais da escola acha que os alunos Xavante são um problema para a escola; que muitos deles só vêm para ocupar espaço, pois desistem antes do meio do ano; que muitos professores procuram saber no início do ano as salas em que se concentram mais alunos Xavante para tentar evitá-las; que dizem que eles são uma “canseira”, que alguns falam abertamente ter receio e não gostarem de Xavante; que outros reclamam que já são fracos e ainda vão para as aldeias durante suas festas e termina afirmando: “é claro que sofrem de preconceito e discriminação por parte de muitos na escola”. Na fala da professora percebe-se o desgosto e intolerância de muitos dos profissionais da escola para com o aluno Xavante.

Embora também afirme haver professores, mesmo que poucos, que se preocupam com a realidade dos alunos Xavante e que procuram compreender suas dificuldades, ela lembra de falas de colegas com relação a alunos Xavante, geralmente

pronunciadas nos corredores e sala de professores de modo discreto como: eles não fazem nada; não entendem nada; como ensiná-los se não entendem o que peço; tem uns até bons, mas em compensação a maioria é caso perdido; são muito lentos se for acompanhá-los não saio do primeiro bimestre e os outros ficam prejudicados; tinha que ter um professor específico para acompanhá-los ou uma escola só para eles; não tenho preparo para ensiná-los; deixa eles no canto deles e toca o barco.

Após o término da entrevista e conversando outros assuntos, a professora mostrou-se de repente preocupada perguntando, “mas, me diga, o que conversamos vai ser usado apenas para seus estudos, não é? não vai prejudicar a escola ou alguém, vai?” O que foi possível perceber é que falar de preconceito e discriminação não foi muito agradável para a maioria dos entrevistados, ficou a impressão de que haveria muito mais a ser dito, questionado e refletido se as pessoas tratassem abertamente o assunto. MULLER (1999, p. 32) assinala que “por ser o Brasil uma sociedade multirracial, sem normas jurídicas que estabeleçam linhas de estratificação racial, os mecanismos de discriminação e evitação racial são mais sutis”.

As falas dos professores sobre os alunos Xavante são as mais diversas. Vão desde aqueles que ensaiam uma defesa desses alunos até os mais radicais e preconceituosos que são a maioria. Os que tentam defender os alunos Xavante são muitas vezes rebatidos pelos radicais.

SCHWARCZ (2001, p. 34) discutindo a falácia do mito da democracia racial enfatiza que Florestan Fernandes notava “a existência de uma forma particular de racismo: ‘um preconceito de afirmar o preconceito’. A discriminação permanecia, apesar de a atitude ser considerada ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica)”.

Possivelmente, o desconforto dos professores, de pais de alunos indígenas e destes alunos em tratar do assunto preconceito e discriminação passe por duas vertentes principais. Uma quando se tem “preconceito de ter preconceito”, ou seja, de se deixar mostrar os verdadeiros sentimentos, o que pode se relacionar aos professores que, atuando na área educacional, não querem se expor e serem tidos como preconceituosos e ou discriminadores. Outra, por não querer tratar de algo que lhe traz

desagrado, isso quando se trata das vítimas. Neste caso se relaciona com os pais de alunos indígenas e destes alunos.

Com relação aos pais de alunos não-indígenas e destes alunos, que se mostraram mais à vontade ao tratar do assunto, acredita-se que seja por não terem muito a temer ao expor seus sentimentos e por não serem as vítimas. GONÇALVES (id., p. 25) diz que “se preocupava em saber que mecanismos permitiam ocultar, na escola, a discriminação, a ponto de a maioria dos professores afirmar, com veemência, que ali não existiam quaisquer mecanismos discriminatórios contra as crianças negras e que sobre o assunto havia apenas o silêncio”.

Para COLLARES e MOYSÉS (1996, p. 26) o fracasso escolar ligado ao preconceito é um problema sério e de difícil investigação e apontam que “o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente”. MULLER (id., p. 53) enfatiza que “espera-se que pessoas mais escuras não sejam inteligentes ou não sejam suficientemente esforçadas, espera-se seu fracasso. Os estudos mais recentes indicam que o preconceito racial está presente na escola de uma forma bastante intensa”.

Mas parece que os professores entrevistados tentam abafar seus preconceitos, não demonstrar atitudes discriminatórias e de maneira alguma admitir tais atitudes para si, mas quase sempre as transferindo para seus colegas, se sentindo, na maioria das vezes, desconforto ao tratar de tais assuntos, mas tratam sem desconforto e são praticamente unânimes em afirmar que não se sentem à vontade com Xavante adultos. E pode-se questionar se esse sentimento de não se sentir à vontade não é fruto de preconceito racial. PIERUCCI (*apud* FERRARI 2000, p. 94) aponta que “o racismo é essencialmente heterofobia, esta recusa de outrem em nome de não importa qual diferença”.

3. 2. – A ESCOLA E O PROFESSOR DIANTE DO ALUNO INDÍGENA

As falas de integrantes da comunidade escolar não-indígena deixam perceber que o aluno Xavante não faz parte de seu “mundo” e que não compreendem que os estudos podem ajudar o povo Xavante nas tomadas de decisões frente ao sistema capitalista, neoliberal e globalizado que os rodeia. Parecem não entender que, com o estudo, o aluno Xavante pode ajudar o seu povo, podem exercer profissões como alguns já exercem principalmente no interior das aldeias e também que pode possibilitar maior diálogo e respeito entre os dois povos.

Com essa abertura que a FUNAI deu para casa do estudante, aí trouxe muitos alunos para estudar aqui na cidade, que eu acho errado trazer os alunos para o meio nosso aqui, eles deviam até trazer, mas ter os professores deles, ter a escola deles, pode até civilizar junto com a gente, mas diferenciado, e também não é para lá que eles vão voltar. (professor)

Enfatiza D’ADESKY (2002, p. 135) que “o ensinamento que emerge neste fim de século é que o processo de modernização e o forte senso de nacionalismo não podem se desenvolver à base de homogeneização ou da simples assimilação dos grupos minoritários”.

Entende-se que a discriminação racial indireta sofrida pelos alunos Xavante contribui com o seu fracasso escolar. “A discriminação indireta tem sido entendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente se alimenta de estereótipos arraigados e considerados legítimos e se exerce sobre o manto de práticas administrativas ou instituições” (JACCOUD e BEGHIN 2002, p. 40). Segundo as autoras, um exemplo dessa forma de discriminação poderia ser dado pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental.

Pode-se verificar nas palavras de um professor como se dá a comunicação entre a maioria dos alunos Xavante e professores:

Não é fácil, porque a gente explica para eles, eu dei uma prova, pedi para fazer um resumo de uma atividade para contar o que entendeu, ele colocou, índio e branco, branco não gosta do índio, ele coloca uma fala totalmente diferente da que eu pedi na matéria, pedi para falar de outra coisa, ele disse que não tinha entendido, ele escreveu daquele jeito, eu acho uma dificuldade muito grande ensinar para ele, apesar de que só eram três na sala. Dois que desistiu e tem só um que tá aí, a letra é uma perfeição, não tenho do que reclamar, só que ele não abre a boca para nada, não pede para ir no banheiro, nem para tomar água, não dá trabalho. (professor).

Percebe-se na fala do professor certa indiferença e despreparo para lidar com a diferença cultural do aluno Xavante. Para GIACCARIA (2000, p. 159) três dificuldades se apresentam ao professor para se comunicar com os alunos Xavante: formação cultural diferente, língua diferente e falta de conhecimento da cultura do índio. Para CANEN (apud BARREIROS e MORGADO 2002)

A perspectiva cultural crítica na formação docente pode representar uma via, na qual os futuros professores estariam sendo preparados para atuarem em sociedades multiculturais, desafiando preconceitos e dispor de uma educação escolar que incorpore valores de tolerância e apreciação da pluralidade cultural (...) (p. 107).

Quando o professor diz, “pedi para fazer um resumo de uma atividade para contar o que entendeu, ele colocou, índio e branco, branco não gosta do índio, ele coloca uma fala totalmente diferente da que eu pedi na matéria”. Mesmo que este aluno tenha se desviado do tema da atividade, percebe-se a vontade de expressar seus sentimentos, que parece não encontrar espaço para tal. Tema que poderia ser aproveitado pelo professor para tratar a questão da “diferença” e se aproximar desse aluno. BISSOTO (1999, p. 115) lembra que “é preciso ter em mente que o fracasso escolar só existe como contraponto de um ideal de sucesso escolar, a partir de um modelo preconcebido de aluno”. PINTO (2002a, p. 116) alerta que “(...) as questões que dizem respeito à diversidade étnico-racial, em geral, e do alunado, em particular, são praticamente ignoradas”.

Sobre a virtude do respeito à diferença e do saber escutar FREIRE (1997) enfoca que

Aceitar e respeitar a diferença são uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, ou menino ou menina negra, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escuta-lo ou escuta-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (p. 136).

Professores citaram que há alunos Xavante que se esforçam e se destacam, mas que são lentos de raciocínio e desatenciosos, “com exceção de uns poucos em que há um razoável entendimento, não os entendemos e eles não nos entendem, a comunicação oral é deficiente e a escrita muitas vezes não é compreendida por eles”.

Parece claro o despreparo e a indiferença da escola com relação ao fracasso escolar e conseqüente exclusão de alunos Xavante. Já o preconceito e a discriminação ocorrem de maneira sutil, mas estão presentes no cotidiano da escola. Tais atitudes são negadas e parece não ser percebidas na prática pedagógica pelos próprios professores que não foram preparados para lidar com a diferença. BARREIROS e SGARBI lembram que a produção da exclusão se verifica entre vários grupos e que

Muitos são os mecanismos que, ao definirem quem é, porque é e como é que se deve ser cidadão, excluem todos aqueles que não preenchem tais requisitos. Foi sobre essa base que se ergueram as chamadas democracias capitalistas burguesas. Foi também nesse contexto que a escola apareceu como lócus privilegiado de educação do “cidadão” das democracias européias (id., p. 96).

FERNANDES (1993, p. 144) fazendo referência à pesquisa de (Costa et al., 1990), “Estereótipos e imaginários sobre os indígenas em Cuiabá” afirma que “a pesquisa revelou que grande parte dos professores da rede estadual de ensino alimentam um desprezo muito grande pelos índios e cultivam uma ignorância que é passada a seus alunos e que é arraigada por toda a vida”. Cita ainda um depoimento colhido pelos pesquisadores em que uma professora afirma que “os índios são vagabundos. Não sei porque eles querem tanta terra (...)”.

Os professores, com raras exceções, ao comentarem os resultados obtidos pelos alunos Xavante, afirmam que as principais causas do seu fracasso escolar se deve a dificuldade que encontram em interpretar a língua portuguesa oral e escrita, de não terem tido uma boa base nas escolas primárias das aldeias, de serem lentos de raciocínio e preguiçosos.

Afirmam que os alunos Xavante que estão nas escolas urbanas desde as primeiras séries do primário conseguem melhores resultados. Dizem não terem culpa dos resultados negativos, pois os tratam igual aos outros. PINTO (id., p.117) aponta que estudos realizados demonstram que “o professor em geral, seja por insensibilidade aos problemas enfrentados por esse alunado, seja por insegurança sobre como agir em determinadas situações, acaba se omitindo”. ARAÚJO (1998) entende que

O papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos) objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática. Para isso, ela deve tomar para si a responsabilidade de trabalhar a superação das deficiências circunstanciais das crianças que chegam em suas salas, respeitando as diversidades, e também buscando incluir os deficientes reais no contexto regular do ensino (p. 44).

O que professores e escola não percebem é que os alunos Xavante necessitam de um tratamento diferenciado, não necessariamente escolas e ou professores específicos, mas ações que lhes possibilitem superar suas dificuldades oriundas da diferença cultural que encontram neste meio. Tratamento diferenciado que seja o oposto da discriminação negativa de que o povo indígena vem sofrendo ao longo destes séculos. PERRENOUD (2001, p. 25) assinala que “nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com freqüência, essas diferenças reforçam as desigualdades”. Segundo FERRARI (2000, p. 97) “somente entendendo as diferenças como construções históricas, sociais e culturais será possível repensar seus parâmetros e ampliar as opções para os indivíduos”. E ainda ressalta no mesmo texto que

(...) as diferenças estão presentes no contexto escolar de forma instigante e desafiadora. A constatação da heterogeneidade já seria o suficiente para se evitar um relacionamento homogêneo com os alunos, o que parece ocorrer para garantir “democraticamente”, para todos, a possibilidade de um crescimento intelectual e pessoal. Os professores ao lidar com os alunos de uma mesma forma desrespeita as diferenças, ficando o processo educativo equivocado, pois abandona a homogeneidade no final do processo para uma homogeneidade durante o processo. Somente a partir do respeito pelas diferenças, buscando lidar com elas de uma forma honesta, crítica e consciente na intenção de se trabalhar as potencialidades individuais de cada aluno é possível garantir o crescimento e o desenvolvimento de cada um no final do processo.

PERRENOUD (id., p. 31) esclarece que “diferenciar o ensino não é introduzir a diferença, mas dominar a individualização dos percursos. E, sobretudo, é fazê-lo de modo que os aspectos criadores de desigualdades sejam neutralizados em proveito de uma “discriminação positiva””. Mas o fato da escola, mesmo tendo o conhecimento das dificuldades encontradas por esses alunos e, como afirmam os professores, tratá-los de maneira igual aos outros, sugere que estão sendo indiferentes às suas dificuldades e que são discriminados negativamente.

E ainda como diz OLIVEIRA (seminário/UFMT, 2002), “tratar igualitariamente grupos em desigualdade é manter a desigualdade: tem que privilegiar para igualar”. Entende-se que esses alunos precisam, para alcançar bons resultados, é de mais compreensão e diretrizes que visem superar as dificuldades encontradas nas escolas urbanas. ARAÚJO (id., p. 44), elucida que “a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais”.

E ainda diz BOURDIEU (*apud* PERRENOUD id., p. 66) que “a igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino e frente a cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida”.

É fato que os alunos Xavante apresentam dificuldades de interpretação e muitos que vieram estudar nas escolas da cidade somente após o término do ensino básico de 1ª a 4ª série nas escolas das aldeias não tiveram uma boa base primária para os moldes das escolas do não-indígena. Mas generalizá-los como lentos de raciocínio e preguiçosos é preconceito e incompreensão, pois tais características podem estar

relacionadas com as dificuldades acima citadas, além do que se deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. COMAS (1970) aponta que

A existência de diferenças individuais somáticas e físicas é uma realidade; em todas as raças, nações, classes ou comunidades podemos encontrar indivíduos mais dotados ao lado de outros menos dotados. Esta é uma realidade biológica para a qual não existem exceções. Mas tais variações não têm qualquer conexão com a propalada superioridade ou inferioridade de determinados grupos humanos (p. 52).

Entende-se que a escola como instituição responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem formal, deve, diante de cada realidade, desenvolver ações que possibilitem o desenvolvimento de todos que a procura. Mas a escola ao se mostrar indiferente ou mesmo incapacitada de possibilitar o desenvolvimento de aprendizagem a todos aqueles que a procura, tem assim contribuído com os resultados aqui demonstrados. BISSOTO (1999, p. 115), lembra que se “requer mudança de atitude, novas concepções sobre o processo ensino/aprendizagem e reflexões sobre questões que tratam o conhecimento e sobre os mitos que envolvem o fracasso escolar”. PERRENOUD abordando a necessidade de tratar diferentemente os alunos mais necessitados enfatiza que

O tratamento de certas diferenças favorece os desfavorecidos: em geral, isso não acontece por acaso, mas no contexto de um esforço de educação compensatório; por exemplo, quando se instituem zonas de educação prioritárias, dotadas de meios de ação mais substanciais (id., p. 23).

3.3 – PERCEPÇÃO DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O ALUNO INDÍGENA

Os professores são unânimes em afirmar que eles, juntamente com a escola, não estão preparados para garantir a aprendizagem dos alunos Xavante. Percebe-se ainda nas suas falas a dificuldade em aceitar o “diferente”.

Eles tem dificuldade de raciocínio, é um raciocínio lento demais, a gente explica, explica, no fim ele acaba deixado de lado, porque ele não acompanha aquilo que os brancos acompanha, com exceção de alguns, o resto é uma negação. Eles não tem aquela agilidade no raciocínio, os outros falou eles vai e faz, por mais que é lento o aluno branco ainda ele é melhor que o Xavante. Não tem como a gente deixar a turma atrasada, sendo que a maioria caminha, fica complicado. Acho que daí tem que pensar uma coisa seriíssima. O projeto que a FUNAI tinha mais ou menos esquematizado pra fazer funcionar não funcionou, que era ter professor índio para acompanhar a gente e que eu acho que teria um efeito bom né. Agora eles mandaram muitos embora por causa disso, do acompanhamento, aluno falta, eles vão para aldeia e esquecem de voltar, ficam lá uma semana, duas semanas, para eles não tem seqüência, não estão nem aí. É assim, a cultura dele, o jeito deles. Fica difícil. (professor).

SOUZA (1997, p. 186) enfatiza que a preparação inadequada do professor para o contato com alunos indígenas acaba promovendo relações altamente etnocêntricas. PERRENOUD (2001, p. 206) alerta que “o mais importante é reconhecer *nossa extrema dificuldade em aceitar espontaneamente a diferença* e trabalhar com isso na formação profissional”.

A atitude de preconceito fica mais evidente quando o professor fala sobre seu mundo fora da escola. Neste momento, deixa demonstrar sua insatisfação por ter de conviver com membros do povo Xavante. O que está claro quando dizem “fica difícil, às vezes, ir ao supermercado quando está cheio de índio, me sinto pouco à vontade...”. Acredita-se que tal sentimento transfere-se para as escolas onde estudam o aluno Xavante. É de se esperar que tenham esse mesmo sentimento de insatisfação para com o aluno indígena, apesar de muitos dizer que os “estudantes são diferentes dos demais” “são mais educados”, “são mais higiênicos”, “não incomodam”. Parece difícil não transferir para os alunos, no interior da escola, as impressões que se têm de membros do povo indígena, pois mesmo sendo estudantes, são também Xavante e

sujeitos aos mesmos estigmas. ALLPORT (*apud* JONES 1973, p. 02) afirma que “o preconceito étnico é uma antipatia baseada em generalização errada e inflexível. Pode ser sentido ou pode exprimir-se. Pode dirigir-se a um grupo como um todo, ou para um indivíduo por ser membro desse grupo”. E ainda enfatiza CROCHIK (1997, p. 42) que o preconceito “é um fenômeno que não se localiza somente no indivíduo que o contém e na sua vítima potencial ou real, mas também na sociedade que pode inibi-lo ou suscitá-lo. Ou seja, é fenômeno que aponta para dimensões distintas da realidade: a sociedade e o indivíduo”. SOUZA (1997), com relação aos alunos Paresí, comenta:

Minha opção tem sido não entender o ambiente da escola pública como diferente do ambiente das ruas, das lojas, dos hospitais, das igrejas que os Paresí freqüentam. As pessoas são as mesmas, filhos e esposas de fazendeiros, inimigos ou parceiros estão lá, são professores, são alunos (p. 182).

Verifica-se que os estigmas, os preconceitos, as discriminações, as resistências, os conflitos assim como as interações que ocorrem no meio extra-escolar fazem parte também do meio intra-escolar, pois a escola não é um espaço isolado da sociedade. Os atores, praticamente os mesmos, trazem para o interior da escola a sua vivência, os conhecimentos adquiridos e sua percepção do outro. Parece difícil que aqueles profissionais da educação que não reconhecem a diferença, mesmo que se esforcem para não levar ou não manifestar suas impressões no interior da escola, tomem atitudes contrárias às suas concepções, atitudes diferentes daquelas que tem no meio extra-escolar, que possibilitem o diálogo, o debate, ações a favor da igualdade de oportunidades, que levem ao combate de atitudes de preconceito, de etnocentrismo e de discriminação, que levem o ensino diferenciado ao “diferente”. Entende-se como ITANI (1998, p. 125) que “o preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou alguma coisa, revelando um imaginário social. Nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou alguma coisa, está apoiada num conjunto referencial de representações” e como MAZZOTTI (*apud* BARROS et al.) que

(...) as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas, as interações sociais. Assim as representações que os professores vão construindo, a respeito de seus alunos, fazem com que estes, por sua vez, estejam sujeitos a um processo que pode ser gerador de sucesso ou fracasso (1997, p. 35).

E ainda como OLIVEIRA e PESSANHA (1999, p. 07) “que há uma relação entre sociedade e educação, mas a reciprocidade existente entre esses dois contextos tem contribuído para manter a discriminação racial fator de seletividade em todos os setores sociais, em especial na educação” e como ROSENBERG (1984, p. 29) que “se a escola espelha a sociedade, deverá refletir também os conflitos dessa mesma sociedade”.

Em se tratando da finalidade da escola, percebe-se que grande parte de seus profissionais não se preocupam com o aprendizado e o futuro dos alunos Xavante. D’ADESKY (2002, p. 142) enfatiza que a escola “por ser um espaço de socialização e de formação que recebe alunos de horizontes religiosos e culturais diferentes, tem condições de assegurar, sob a luz da razão crítica, atitudes e valores que sejam a expressão da diversidade e não de um *modus operandi* homogeneizador”.

Diante do baixo índice de aproveitamento dos alunos Xavante no ano letivo escolar e a constatação de que raros são os que alcançam o Ensino Médio, entende-se que esses alunos necessitam de uma política afirmativa, no sentido de receberem tratamento diferenciado que possibilite a superação de suas dificuldades iniciais devidas principalmente à diferença cultural, e vise superar o alto índice de repetência e evasão e, conseqüentemente, possibilitar sua ascensão ao Ensino Médio. Acredita-se que os seres humanos possuem realidades diferentes, mas as potencialidades são iguais, assim todos têm capacidade de ter sucesso escolar.

SOUZA (id., p. 165) mostra trajetórias de alunos Paresí marcadas pela repetência e evasão numa seqüência que vai do ano de 1990 a 1997 sem nenhuma aprovação. A autora aponta que essa situação é resultante da falta de paciência, de quem não consegue se sentir discriminado e calar: “Por isso que ela sai da escola, ela não agüenta (...)”. (Mãe de aluno Paresí).

A escola, como parte inseparável da sociedade e uma das instituições responsáveis pela sua manutenção, parece contar com um certo respaldo social para exercer tal poder, reproduzindo, no seu interior, práticas presentes também fora dela

como, por exemplo, a discriminação, o preconceito e o racismo com os considerados “inferiores” “doentes”, “incapazes” ou, simplesmente, “diferentes”. Essas práticas de preconceito e discriminação impedem os classificados como tais de vivenciarem seus direitos de cidadãos.

Diante das observações que SOUZA faz entre os alunos Paresí e os alunos Tukuna estudado por Cardoso de Oliveira, percebe-se realidade semelhante entre alunos Xavante, Paresí e Tukuna:

Semelhante ao caso Tukuna estudado por Cardoso de Oliveira, os índices de repetência e desistência dos Paresí nas escolas urbanas funcionam como ‘fatores objetivos’, que tendem a caracteriza-los como não adequados para a vida escolar. Nas escolas públicas, embora se tornando menos freqüentes, ainda são comuns expressões: *ela é ótima aluna, nem parece Índia...* ou *não adianta nem tentar, eles não aprendem mesmo!* Para se referirem aos Paresí (id., p. 183)

HASENBALG (*apud* JACCOUD e BEGHIN 2002, p. 43), aborda que, “os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto-realizam”. Entende-se que esta abordagem serve também para os alunos Xavante, ora focalizados, assim como para outros grupos minoritários que porventura sofram dessa forma de preconceito e discriminação.

Professores afirmaram que os alunos indígenas na sua maioria são comportados, pois “ficam no canto deles e não atrapalham a aula”, mas que também não participam. Dizem que o problema dos alunos Xavante é a dificuldade de aprendizagem que a maioria apresenta, principalmente em função do domínio da língua portuguesa, de virem despreparados da aldeia e do despreparo dos próprios professores em lidar com eles. Anotam ainda que o aluno Xavante tem medo de fazer perguntas ou dar respostas e ser, por isso, motivo de chacotas vindas dos colegas não-indígenas.

Além da dificuldade que enfrentam os alunos Xavante na decodificação de palavras da língua portuguesa que, muitas das vezes, não encontram elementos comparativos com o seu universo cultural, sofrem ainda, por possuir linguagem diferente, atitudes de preconceito que de certa maneira se relaciona com o fenômeno do etnocentrismo. CÂMARA (*apud* SEKI 2000) esclarece que

Em relação à língua o etnocentrismo ainda é maior, porque a língua se integra no indivíduo e fica sendo o meio permanente de seu contato com o mundo extralingüístico, com o universo cultural, que o envolve, de tal sorte que se cria uma associação íntima entre o símbolo lingüístico e aquilo que ele representa (p. 158).

O fato de se isolarem em um canto da sala, de não participar das aulas, de o professor e o aluno não se aproximarem, de os alunos não se sentirem à vontade na sala de aula para se expressarem, de temer ser motivos de chacota, mostra o distanciamento entre aluno indígena/professor e aluno não-indígena. Mesmo que a atitude de preconceito e de discriminação contra o aluno Xavante seja praticada por alguns inconscientemente, quem sofre tais atitudes, sofre suas conseqüências de mesma forma. D'ADESKY (2002, p. 141), assinala que "(...) o preconceito que é profundamente enraizado no inconsciente da pessoa humana torna-se mais um desafio, já que sabemos que é uma atitude universal embasada na recusa da diferença e no sentimento de desconfiança do outro, visto como um estranho e até mesmo um inimigo em potencial".

A participação do aluno Xavante e a aproximação deste com o professor parece se dar apenas nos momentos de correção de algum exercício e de entrega de avaliações. Tal comportamento sugere que há muito pouca interação entre professor e esse aluno. Como esperar então, que este alunado que já conta com inúmeras dificuldades tenha sucesso. FERRARI (2000, p.93) alerta para a importância de se questionar sobre o que se ensina, como e que sentido dão aos alunos que aprendem, pois através da linguagem e dos gestos os professores se expressam e transmitem suas emoções, conhecimentos, podendo neste sentido, também expressarem o preconceito, o racismo e o etnocentrismo que, muitas vezes, estão incorporados nos mínimos gestos e, sobretudo, na linguagem, sem que se perceba.

Um professor ao ser questionado de como os professores se sentem diante do fato de que ao final do primeiro semestre boa parte dos alunos Xavante evadem da escola, diz que "sente mais tranqüilidade, porque no início é aquele agito, nossa, aí fica lá um a mais na sala pra dar um zero a mais. Então vai embora ajudar na aldeia, talvez, fazer alguma coisa né". A fala do professor ajuda a compreender como esse profissional percebe esse aluno em função das práticas de avaliação escolar.

Professores se dizem receosos de reprovar aluno Xavante por já ter havido, há algum tempo, ameaças a professores por parte de pais de alunos Xavante se reprovassem seus filhos, o que pode levar muitos professores a preferir a evasão desses alunos. Mas muitos são os que vêm reprovando e os professores não têm sofrido ameaças. Já aconteceram ameaças de pai indígena, como é comum também ser feitas por pais de aluno não-indígena. Pode ser até que esse receio nasça na sua maneira de ensinar e de avaliar, contribuindo com a evasão ou aprovando alunos sem as condições necessárias para aprendizado nas séries seguintes, evitando assim um possível confronto com os responsáveis, como se pode observar na fala de um professor:

Tem professor que fala assim: “eu não vou reprovar tal índio porque pode dar problema”, e eu digo pra eles que não é por aí. Eu mesma não tenho disso, como o assessor de educação da FUNAI já falou para nós, se chegar um índio bravo é para ligar para FUNAI, que o pessoal se encarrega de ir lá. Mais isso não acontece mais. (professor).

E o que se esperar do aprendizado de um aluno, cujo professor lhe tem receio? Que tipo de relação pode se esperar senão a “distância”, pois se cria laço de simpatia com desconfiança?. Apesar de se dizerem preocupados com a aprendizagem dos alunos Xavante e com o grande índice de evasão e repetência, não se verifica nenhum projeto educacional nessas escolas que vise encarar o problema da aprendizagem desses alunos. Nenhuma atitude eficiente foi tomada por parte das escolas, os próprios professores são unânimes em afirmar não estar preparados para lidar com “tal diferença”. PINTO (2002a) comenta que

(...) os depoimentos sobre o que está sendo realizado nas suas escolas a respeito do tema confirmam a suspeita de que o curso de magistério não está formando o futuro professor para refletir e lidar com as diferenças étnico-raciais. Ao que tudo indica, em praticamente nenhuma das escolas nos quais os professores foram entrevistados existe um plano, uma discussão sobre a relevância e a pertinência de se discutir essa questão e de como fazê-lo (p. 124).

3.4 – PERCEPÇÃO DO ALUNO NÃO-INDÍGENA SOBRE O ESTUDANTE INDÍGENA E SEU POVO

Ao entrevistar os estudantes não-indígenas, notou-se que estes se sentiram menos constrangidos em falar sobre seus colegas Xavante do que quando se referia a seu povo.

Eu acho eles educados, não fazem bagunça na sala de aula como os outros. Eles têm dificuldade com o português, são melhores de matemática e inglês, não é engraçado?!. Eles ficam mais no canto deles, às vezes a gente conversa um pouco, mas amigo mesmo não tenho, não tenho nada contra eles, mas tem colegas que não gostam de índio, eu acho que por causa dos outros índio . (aluno não-indígena).

Já tive colega índio de sala de aula no ano passado, era quieto, muito quieto, não fazia quase nada, eu acho que tinha dificuldade de aprender, geralmente não conversava. Eu via ele como mais um na sala, conversava um pouco, nunca tive muita intimidade com índio. Índio tem de todo jeito, tem índio sebooso, tem índio que é mais asseado, tem índio bom, tem índio ruim. Acho que os índios não tem a mesma capacidade que os brancos, sei lá, talvez pode até que sim ou não, mas eu acho que não, são muito burros, mais lento em certos pensamentos, um raciocínio meio, sei lá. Alguns colegas eu acho que evitavam ele. (aluno não-indígena).

Percebe-se que a maioria dos alunos não-indígenas entrevistados apresentava certa rejeição aos colegas Xavante. A maioria afirmou não ter amigos indígenas, que mesmo durante o recreio geralmente esses alunos formam seus grupos e são raras as vezes em que fazem atividades escolares juntos, mesmo dentro de sala de aula. Alguns afirmaram ter alguma relação de amizade com eles, mas que quase sempre se restringia aos momentos de jogos de futebol ou coisa assim. Nenhum dos entrevistados disse já ter convidado colegas indígenas para irem a sua casa, não saem juntos na rua e fora da escola apenas se cumprimentam. Alguns disseram que os pais os orientam a serem amigos, mas sem muita intimidade. Alguns dizem ter receio de se aproximar do aluno Xavante, outros são indiferentes. Com relação aos membros indígenas adultos (não alunos), o preconceito e a discriminação ficam bem evidentes pela maioria. Dizem existir

um certo distanciamento entre eles, que, em sala de aula, os alunos Xavante ficam reunidos em um canto da sala, não fazem bagunça, a maioria tira notas ruins e quase não participa das aulas com perguntas ou dão respostas ou faz brincadeiras. Alguns acham que são inteligentes e que apesar de suas dificuldades até conseguem bons resultados. Já outros acham que são lentos de raciocínio, violentos e que deveria ter escolas separadas para eles.

Percebe-se a pouca interação entre os alunos dos dois grupos e um clima desfavorável para tal. D'ADESKY (2002, p. 142) aponta que “o elo capaz de atenuar o mal-estar diante da diferença é justamente o exercício da tolerância e do respeito”.

Alguns estudantes não-indígenas apóiam que os Xavante estudem e afirmam: “quem sabe se estudando melhora a relação entre os dois povos”. Uma estudante não-indígena se diz indignada com as chacotas e palavras depreciativas que alguns fazem dos alunos Xavante, mas que, o que mais lhe chama a atenção, é o modo diferente como os professores tratam os alunos Xavante. Ela comenta:

Na minha sala vejo que os professores não dedicam a mesma atenção aos estudantes Xavante, raramente lhes dirigem a palavra ou se aproximam deles a não ser para verificar alguma atividade rapidamente e os índios também quase não falam a não ser entre eles que se isolam no fundo da sala, é como se não existissem. Se um de nós perde uma prova ou passa do dia para entregar algum trabalho e pede para o professor uma nova oportunidade, quase sempre conseguimos, mas se é um índio raramente consegue, acham que o índio não teve motivo justo e não acreditam neles. Um dia perguntei para um índio que havia perdido uma prova, que disse que o carro quebrou quando vinha da aldeia, porque não pedia outra prova, ele me disse que não ia adiantar que o professor não ia deixar, como já havia acontecido. (aluna não-indígena).

A mesma aluna citada anteriormente diz ter ouvido numa conversa entre profissionais da escola, um deles dizer que o aluno índio dá problemas para a escola. Os problemas realmente existem, mas só existem problemas onde ainda não se desenvolveram medidas que os solucionem. O bom desempenho e até o destaque de alguns alunos Xavante demonstram que eles são tão capazes quanto aos demais quando superadas suas dificuldades iniciais oriundas da diferença cultural. Mas, a indiferença, a generalização e o preconceito parecem ainda falar mais alto.

Nota-se a “distância” entre professores e alunos não-indígenas/alunos indígenas no espaço escolar, local por excelência que se deve trabalhar a diversidade cultural aproveitando a diferença como riqueza de valores e conhecimentos. Sobre a mudez do aluno, BISSOTO diz que

Mudas são as crianças que, introjetando o fracasso, o insucesso, perdem a voz. A voz, mas não a capacidade expressiva, pois, por meio de inúmeras atitudes, falam, pedem ajuda, rebelam-se...Surdos somos todos nós – técnicos, professores, diretores... – que, constituintes de uma mesma sociedade marcadamente classista e excludente, acabamos por introjetar também os preconceitos e cientificismo. Tornamo-nos surdos, pois acabamos “acreditando” da inexistência dessas vozes, inexistentes porque investidas de pouco valor, desqualificadas por inúmeros pré-julgamentos, que nós mesmos acabamos por produzir e acreditar (id., p. 113).

Percebe-se a generalização comum na relação Estabelecidos-Outsiders e como aponta AZEVEDO (1999, p. 117) essa atitude “é uma formação que leva à deformação da percepção do indivíduo; é lhe passada uma verdade que não é verdade. Por exemplo, que todo negro é pobre. Isso passa a justificar que o negro tem algo específico dele, que o leva ser pobre”. O mesmo autor ainda lembra que, “aquilo que é projetado no negro, no judeu, por exemplo, é aquilo que eles representam e não o que eles são” (id).

Ainda para verificar a percepção que o aluno não-indígena tem do aluno Xavante aplicou-se a dinâmica da adjetivação que consiste em pedir para que o estudante completasse rapidamente uma frase com um só adjetivo em um pedaço de papel, de maneira que ninguém identificasse a autoria, permitindo assim, respostas espontâneas e livres de constrangimentos. Pediu-se para os alunos completarem a seguinte frase: o aluno Xavante é?... Os alunos então escreveu no pedaço de papel o adjetivo que primeiro veio a sua mente a respeito do aluno Xavante. A dinâmica foi aplicada em quatro salas de 4ª série, quatro de 7ª série e quatro de Ensino Médio, sendo, dois 2º ano e dois 3º ano em três escolas, uma que oferece apenas a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, outra que oferece todo o Ensino Fundamental e a última que oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para as 4ª séries a pesquisa se realizou nas três escolas, as 7ª séries em duas escolas e o Ensino Médio em apenas uma,

lembrando que esta última recebe no Ensino Médio os alunos das demais escolas. A escolha das salas foi aleatória. Nas salas de Ensino Médio em que foi aplicada a dinâmica não havia alunos Xavante, nas demais, algumas contavam com a presença desses. Ao aplicar a dinâmica, verificou-se que praticamente todos os alunos convivem ou já conviveram com alunos Xavante, em sala de aula ou nos pátios da escola. Ao aplicar a dinâmica tomou-se o cuidado de não interferir nas respostas. Ao chegar na sala, após os cumprimentos, explicou-se a dinâmica e que se tratava de uma pesquisa, pedindo para que cada um respondesse à pergunta espontaneamente em cerca de dez segundos sem consultar o colega ao lado. Só depois da dinâmica ficar esclarecida e todos com o papel na mão foi feita a pergunta e recolhida em seguida.

Num primeiro olhar nos dados colhidos, percebeu-se grande diversidade de adjetivos utilizados, que foram classificados em apreciativos que simbolizam simpatia ao aluno indígena; depreciativos que simbolizam antipatia e preconceito e outros que não se enquadram nessas categorias. Observou-se a presença de adjetivos depreciativos já na 4ª série e o aumento crescente destes em percentagem e diversidade desta para a 7ª série e desta para o Ensino Médio. Entende-se que a comunicação oral e a escrita são importantes meios de relação e interação entre indivíduos e povos, e que as palavras como símbolos podem demonstrar atitudes etnocêntricas, preconceituosas e discriminatórias. MORENO e FERREIRA (2001) observam que

A linguagem é considerada elemento construtor da realidade, ao nomear como as coisas são/deveriam ser, de acordo com o ponto de vista de quem a emite. Na linguagem estão presentes, também, os estereótipos utilizados pelos racistas, com a finalidade de justificar situações de perseguição física e/ou moral de determinados grupos (p. 124).

Para se ter noção dos adjetivos apreciativos utilizados pelos alunos na dinâmica da adjetivação, cita-se: “bom”, “legal”, “inteligente”, “esforçado”, “estudioso”, “simpático”; para depreciativos: “ignorante”, “burro”, “agressivo”, “violento”, “porco”, “abusado”, “rolista”, “prepotente”, e aqueles que não se enquadram nessas duas classificações, chamados de outros, cita-se: “diferente”, “tímido”, “quieto”, “estranho”,

“custoso”, “afastado”. Os adjetivos foram, assim, categorizados em função de seu próprio significado. A tabela abaixo mostra os números dos adjetivos utilizados pelos estudantes nos três grupos de séries abordadas.

Tabela 3 - Número de adjetivos apreciativos, depreciativos e outros, utilizados por estudantes não-indígena dos grupos de 4ª séries, 7ª séries e Ensino Médio.

SÉRIES / ADJETIVOS	4ª SÉRIES		7ª SÉRIES		ENS. MÉDIO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
APRECIATIVOS	65	57	40	37	33	28
DEPRECIATIVOS	33	29	41	38	67	57
OUTROS	16	14	27	25	18	15

Discutindo a tabela, observa-se que no grupo de 4ª série, predominou os adjetivos apreciativos que foi praticamente o dobro dos depreciativos. No grupo de alunos de 7ª séries, houve praticamente uma igualdade entre adjetivos apreciativos e depreciativos. No grupo de Ensino Médio predominou os adjetivos depreciativos, praticamente o dobro aos apreciativos.

Os 29% de adjetivos depreciativos no grupo de 4ª séries indicam atitudes de etnocentrismo, de preconceito e de discriminação já presentes entre essas crianças. CROCHIK (1997) enfatiza que,

Se o preconceito não é inato, a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça o seu relacionamento com ele contudo, essa percepção é dificultada, pois é sob a forma de ameaça que o preconceito é introjetado. Ou seja, incorporamos os objetos aos quais devemos reagir preconceituosamente, através de nossas relações com pessoas das quais dependemos, e incorporamos por medo do que aconteceria, caso assim não fizéssemos (p. 15).

JONES (1973, p. 100) afirma que “para que possamos compreender o que é preconceito, precisamos compreender como, de modo geral, as atitudes e comportamentos se desenvolvem nas crianças quando passam de bebês para adultos”

e que “a atitude de preconceito não é inata”. O autor no mesmo texto (p. 105) ainda afirma que “o preconceito racial e o etnocentrismo são atitudes que constituem elementos para a prática do racismo”.

Diante de tais apontamentos, entende-se que a utilização de adjetivos depreciativos que indicam atitudes de etnocentrismo, preconceito e discriminação por crianças da faixa etária comum a 4ª série, estariam começando a se formar, possivelmente, na sua relação cotidiana que se dá mais estreitamente ao ambiente familiar e escolar. As idéias preconceituosas e discriminatórias que adentram a escola e não são questionadas acabam sendo reforçados no silêncio da indiferença.

O preconceito como atitude ou como comportamento, não existe nos indivíduos por ocasião do nascimento. As atitudes são orientações aprendidas com relação a fenômenos sociais e, para sua formação, exigem extenso período de socialização. Os comportamentos, em sentido amplo, dependem da maturidade física, desenvolvimento da linguagem e do pensamento, para que diferentes alternativas comportamentais sejam apresentadas pelos seres humanos. Portanto, tanto as atitudes quanto os comportamentos raciais são aprendidos (id., p. 99).

Verificou-se que diminui os adjetivos apreciativos, 57%, no grupo de 4ª séries para 37,% na 7ª série e aumenta os depreciativos 29% na 4ª série para 38% na 7ª série. Os adjetivos apreciativos e depreciativos, praticamente, se igualam dentro do grupo de 7ª séries e observa-se um acréscimo de adjetivos que denotam atitudes de etnocentrismo, preconceito e discriminação.

Voltando à compreensão de que tais atitudes não são inatas e observando que alunos de 7ª série, por sua faixa etária, já têm maior participação nas discussões, seja intra ou extra-escolar, entende-se que essas atitudes estão sendo formadas na convivência com o ambiente social que, nesse caso, se torna mais amplo do que o de alunos de faixa etária de 4ª série. Sobre tal fato FERRARI (2000 p. 92) enfatiza que “se deve pensar a importância da educação para a transformação do discurso da diferença e que o caminho indicado parece ser a desconstrução das palavras e das imagens associadas a elas – diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente”.

No grupo de Ensino Médio, verificou-se que os adjetivos apreciativos diminuíram os depreciativos aumentaram. Considerando os resultados obtidos no Ensino Médio os adjetivos apreciativos diminuíram de 37% na 7ª série, para 28% e os depreciativos, de 38% na 7ª série, aumentaram para 57%. Observa-se novamente um acréscimo de adjetivos denotadores de atitudes etnocêntricas, preconceituosas e discriminatórias. Novamente compreende-se que tais atitudes não são inatas e observa-se que alunos de Ensino Médio, por sua faixa etária, têm ainda mais participação que os alunos de 7ª série nas discussões, seja intra ou extra-escolar e pode-se atribuir, também, que tais atitudes estão sendo formadas na convivência de seu ambiente social que se torna ainda mais amplo e intenso, o que leva, assim, a um aumento dos adjetivos depreciativos.

Diante dos dados e análises feitas, percebe-se a necessidade de a sociedade e das instituições, principalmente a escola, trabalhar com seus alunos, temas referentes à diferença étnica, cultural, social. Diferenças que se não compreendidas e respeitadas geram o etnocentrismo, o preconceito e a discriminação. PINTO (2002b, p. 171) assinala “o quanto o mito da democracia racial está entranhado na maneira como os professores conduzem a sua prática pedagógica e o quanto não estão preparados para lidar com a questão racial. OLIVEIRA e SGARBI (2002, p. 14) entendem que “é fundamental que nossa formação escolar tenha admiração pela existência do “outro” e a compreensão de que, para o “outro”, o mesmo “outro” somos nós (...)”. TASSINARI (1995) esclarece que

Trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro. Um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica aos preconceitos, desenvolver a aceitação daqueles que não são iguais a nós, e exercitar o respeito à diferença em geral (...) (p. 445).

O trabalho desenvolvido por ISSAC (1998) fala da percepção que os “brancos” do município de Rondonópolis–MT, tinham dos Bóe-Bororo no início de seu Projeto didático-pedagógico contra o preconceito e a discriminação existente em meio à

sociedade envolvente. O trabalho traz discussões semelhantes às desenvolvidas na presente pesquisa, além do que apresenta resultados e sugestões de ações que visem o combate a tais atitudes. O autor, no mesmo texto (p. 216), diz que a percepção que os brancos tinham dos indígenas Bóe-Bororo e ainda a têm em grande proporção, (...) “era estereotipada, considerando-os bêbados, “povo que tem muita terra e não planta nada, ou seja, a idéia do índio indolente, ingênuo, incapaz, sujo e incompetente para administrar os recursos que possuem”. Percepção esta muito semelhante às verificadas entre a comunidade escolar ora pesquisada. PERRENOUD (2001) esclarece que

Sempre que a escola não impõe redes de interação, nos momentos de jogo, no recreio, em excursões, fora da escola, encontramos segregações e exclusões. Se o professor não censurá-las, as rejeições e as preferências também estarão presentes na própria sala de aula, indicando que a familiarização com a diversidade não é sinônimo de tolerância e de aceitação das diferenças. A diversidade de um grupo-classe alimenta trocas positivas e vitais, mas também provoca conflitos, dominações e discriminações (p. 70-71).

ISAAC (id., p. 216) constatou que não havia nas instituições de ensino, materiais que tratassem do povo Bororo e que pudessem ser disponibilizados para professores e alunos. Lembra, ainda, que a maioria dos pioneiros e políticos se orgulham de a cidade ter sido residência de quem eles consideram o mais ilustre indigenista da história de Mato Grosso, - Marechal Rondon - não justificando o descaso pelo povo Bóe-Bororo, integrantes do município. O autor lembra que a questão indígena só era tema de discussão no “Dia do Índio”, em que as comemorações ufanistas tentavam mostrar um índio genérico, diluído na sociedade nacional, com suas contribuições à formação do povo brasileiro e uma “peça” do passado.

Ele percebe que, no meio da juventude, o preconceito contra os indígenas não é tão arraigado, é mais fruto da desinformação do que de uma posição *conscientemente* etnocentrista.

Os jovens, embora possuidores de uma visão de mundo ideologicamente construída nos padrões da sociedade ocidental, têm um espírito aberto para conhecer coisas novas e conhecer o *outro*, na sua diferença. Viver essa realidade nas escolas e nas comunidades de jovens nos bairros foi gratificante (id., p. 220).

Pais de alunos não-indígenas contam que é comum adultos recorrerem a processos de intimidação com dizeres: “*Venha logo menino, senão o índio vai te pegar*”, “*olha lá vem o índio ...*”. Muitas vezes a imagem que é passada do indígena para a criança é de um ser mal, sujo, preguiçoso. Imagem que leva a criança a entender que se deve tomar cuidado e não se aproximar. Imagem que pode influenciar na sua formação e conduta frente aos colegas indígenas.

Este mesmo autor (id. p. 221) cita diálogo entre um professor e uma criança de sete anos:

- Professor, o meu pai falou que os índios são preguiçosos.
- E você, o que acha?
- Acho que o meu pai está errado, os índios são diferentes.
- Por que você acha isso?
- Foi o que entendi das explicações da minha professora.

Para o autor este diálogo mostra o efeito positivo do trabalho multiplicador que faziam junto aos alunos da Universidade e aos professores da rede estadual.

Ao término do trabalho, realizado de 1990 a 1995, ISAAC enumera várias conquistas nas relações entre indígenas Bóe-Bororo e não-indígenas do município da Rondonópolis – MT e ressalta:

Pudemos verificar que uma ação pedagógica, mesmo promovida por organizações não institucionais, propicia uma mudança significativa de atitude e de visão de mundo de alunos e da sociedade como um todo; que a educação tem uma força extraordinária como agente de transformação social e que o conhecimento proporciona uma mudança de comportamento (id., p. 223).

3.5 - PERCEPÇÃO DE PAIS DE ALUNO NÃO-INDÍGENA SOBRE O ESTUDANTE INDÍGENA E SEU POVO

Mesmo os pais de alunos não-indígenas que disseram se relacionar com os Xavante e não ter nada contra esses, mostram certa precaução com essa relação. Grande parte desses pais orienta seus filhos a respeitar os Xavante em geral, mas que evitem intimidades, ou seja, que não devem desagradá-los, devem, no entanto, manter uma “certa distância”. Dizem ter receio de que seus filhos se envolvam com os indígenas e por isso é melhor prevenir. O respeito parece se dar mais pelo receio, pelo medo do que pelo seu princípio moral. Os pais parecem se preocuparem também com o que os outros podem dizer de seus filhos, principalmente se forem meninas, de ter amigos Xavante. Ocorre até mesmo de pais que são também professores, orientar seus filhos a adotar atitude semelhante. Um deles disse:

Oriento meus filhos para que evite intimidades com os índios em geral, devem tratá-los com educação, se for preciso até fazer trabalhos de escola com eles, pode. Acontece que tenho medo, não conhece o caso da morte do Amelinho e dos pescadores, um dos pescadores era até esposo da professora X, além do mais não se pode confiar nos Xavante, eles são traiçoeiros, é melhor não se envolver muito e nem tratá-los mal. (professor/pai de aluno não-indígena).

Um outro pai disse: “não me preocupo com meus filhos a esse respeito, meus filhos não gostam mesmo de índio, não tem chance de terem amigos índios”. Outro ainda disse que “a amizade deve ser só dentro da escola, lá o professor cuida, na rua não deve enturmar”.

Alguns pais disseram que, apesar de seus filhos não terem amigos Xavante, nunca lhes fizeram nenhuma recomendação e opinam que se não mexendo com eles (os Xavante), não os tratando mal, não há o que temer, pois nos conflitos que já aconteceram sempre o não-indígena era culpado, mesmo quando é caso de indígenas bêbados, pois são os comerciantes que vendem a bebida para eles.

Entendendo que os pais exercem enorme influência no comportamento dos filhos, no modo de ver o mundo, na formação de opinião, é de se esperar que muitos alunos não-indígenas tragam de seu meio social a visão etnocêntrica e o preconceito a respeito dos indígenas. Atitudes que podem ser transferidas para a pessoa do aluno Xavante no dia a dia, na escola e na sociedade. CROCHIK (1997, p. 15) afirma que, “como o preconceito não é inato, nele está presente a interferência dos processos de socialização, que obrigam o individuo a se modificar para se adaptar”. E ainda aponta JONES (1973) que

Os julgamentos raciais apresentados por crianças se baseiam, em parte, na transmissão direta de julgamentos de adultos, irmãos mais velhos e colegas. Por exemplo, se um dos pais diz a uma criança que nunca deve chegar perto de um negro porque os negros transmitem doenças, temos a transmissão direta de uma atitude racial (p. 100).

Entende-se ainda como o autor (id., p. 105) que “o preconceito racial e o etnocentrismo são atitudes que constituem elementos para a prática do racismo”. A prática do racismo, no entanto, pode ocorrer com as crianças do município caso elas sejam influenciadas e não tenham acesso a opiniões diferentes e ou a discussões que possibilitem sua própria reflexão. Discussões que podem e devem iniciar na escola, principalmente em se tratando de escolas que recebem pessoas de culturas tão diferentes. Diante do distanciamento verificado entre professor e aluno Xavante, não parece que momentos de discussão, debate, diálogo com relação à compreensão do diferente, do outro, esteja ocorrendo de maneira eficiente dentro das escolas. CROCHIK elucida que

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o individuo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação destas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo (id., p. 16).

KRAMER (1995, p. 66) aponta que uma das questões cruciais da escola é garantir a igualdade e assegurar as diferenças e que “os profissionais da educação precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos”.

Muitos pais de alunos não-indígena afirmaram não possuir amigos Xavante. Justificam alegando os mesmos motivos com os quais orientam seus filhos. E usam frases como: “é melhor evitar pois não são confiáveis; é eles pra lá e eu pra cá; não temos o que conversar são diferentes da gente; evitar que fique pedindo ou mexendo nas coisas”. Alguns disseram ter amigos Xavante, mas parece que a relação não chega a ser mesmo de amizade, caracteriza-se melhor como um bom relacionamento de rua, de futebol ou de pescaria, mas frágil de ambas as partes, não sendo capaz, por exemplo, de sobreviver a um conflito que repercuta no coletivo dos dois grupos.

Nota-se que além do receio existente, por motivos aqui já ressaltados, há, pelos pais, um certo desconforto, incômodo na possibilidade de seus filhos vir a ter amigos Xavante.

3.6 - PERCEPÇÃO DE PAIS DE ALUNO INDÍGENA SOBRE A ESCOLA E COMUNIDADE NÃO-INDÍGENA

Nas palavras de pais de alunos Xavante, percebe-se suas expectativas em relação aos filhos e as dificuldades por eles enfrentadas. Percebe-se que além das dificuldades oriundas da diferença cultural, principalmente no que se refere ao domínio da língua portuguesa, esse estudante ainda tem de enfrentar o preconceito.

Preconceito? Existe sim. Quando eu estudava o branco falava, esse é um índio que ta estudando no meio da gente, professor da nota baixa pra ele por gentileza, ai já me sinto preconceito, porque muitas vezes acontece, o índio aprende muito mais que branco, não é só nota ruim. Hoje também acontece, só que eles num falam, eles já se afastam de uma vez sem achar nada, ai a pessoa pode sentir, pode perceber que ele num ta envolvendo mais, ta saindo de uma vez, o colega pode perceber isso, mas o Xavante não fala assim, não eu não quero que você faz aquilo, não gosto que você faz aquilo, ele se afasta logo, ele não fala. (pai de aluno indígena).

A minha esperança é que conhecerem, conhecer muitas coisas que hoje as pessoas conhecem muito mais né. Então a minha esperança é que conhecem mais. Encontram um pouco dificuldade, a maior dificuldade que tão tendo é linguagem, falar com português né. Dificulta muito, que as crianças vem sempre da aldeia e morando aqui, então as crianças encontram maior dificuldade é no português, dificuldade de linguagem. Eles sempre tiveram muita dificuldade, tiveram muitas reclamações que o pai esperava que ele tirava a nota boa, mais na falta de esforço e a falta de português, mal entendimento de as nossas crianças, penso assim como os professores. Então quando a gente acha, eu mesmo acho que o erro que tá acontecendo é na aldeia, então não vai adiantar primário dele, escolaridade dele, quando entra na escola da cidade já acha um professor mais adiantado Isso que eu acho diferente, muito direcionado a aula na cidade, totalmente bem diferente. (pai de aluno indígena).

Semelhante à realidade do aluno Xavante, SOUZA relata as dificuldades enfrentadas pelos Paresí:

A permanência na Cidade requer muita luta, muito esforço dos alunos Paresí, mas no entendimento de todos é fundamental para a sobrevivência como indivíduo e como povo. Eu vejo que a alternativa é o índio sair da aldeia, que viva uma vida desgraçada fora, mas com aquela perspectiva de aprender. Em função da vivência dele fora, hoje ele consegue entender com mais facilidade, mais do que os outros, ele consegue entender melhor algumas mensagens desse novo contexto vivido pelo povo Paresí. Daniel Cabixi, comentando sobre a atuação de seu irmão Mário Moreno, que morou 14 anos fora e voltou como professor na aldeia (id., p. 78).

Entende-se que o “diferente” é excluído dos privilégios dos grupos majoritários, seja ele índio, negro, judeu, cigano, encontram resistências e são discriminados pelos grupos dominantes, tendo, muitas das vezes, como arma de defesa o silêncio. Em MORENO e FERREIRA (2001, p. 127), Moreno relata sua experiência de cigano: “com o tempo fui aprendendo os predicados habituais da palavra cigano, que não fará enumerar, pois todos conhecem o conteúdo do preconceito. Os escutava com impotência e ressentimento, mas nunca respondi: a vexação me deixa ‘a voz abortada na garganta’(...)”.

Pais de alunos Xavante também disseram fazer recomendações para seus filhos. Dizem também que se preocupam quando eles estão nas ruas e esses pais recomendam a seus filhos: “falo não fazer amigo que ensina e dá bebida de álcool, que

usa droga, não ficar perto, tem branco mentiroso, não pode confiar muito, pode estudar, brincar de bola, não tem nada não”.

Um pai de aluno Xavante aponta para a sua realidade atual dizendo que “hoje, o índio precisa de muita coisa do homem branco, só o dinheiro dos velhos aposentados é pouco, por isso precisa estudar, muitos velhos se revoltam com branco, mas não tem mais jeito, o mundo pra nós agora tá diferente, mas muitos velhos não pensa assim”. Observa-se que vêem a educação escolar como um meio de se ajustarem a sua realidade. SOUZA (1997, p. 192) com relação às expectativas da comunidade dos Paresí em relação aos alunos diz que “ninguém estuda para si, a comunidade se interessa e pressiona os estudantes no sentido de que eles possam se comprometer com os projetos comunitários”.

Notou-se durante a pesquisa que o rol de amizade dos pais de aluno Xavante com o não-índigena limita-se aos comerciantes e às pessoas ligadas aos esportes. Mas mesmo assim, os pais de alunos indígenas, dizem que conversam pouco, e o assunto gira em torno de algo de que necessitam, que nunca foram convidados para alguma confraternização ou coisa assim. Perguntando porque acham que nunca foram convidados, não souberam responder, parecendo um pouco desconfortáveis com a pergunta. Parece tratar-se de uma amizade muito frágil e superficial. D’ADESKY (2002) reflete a possibilidade de pessoas que não compartilham as mesmas convicções viver numa mesma sociedade sem preconceito:

Acreditamos que a base de entendimento deve focalizar a humanidade que temos em comum e a necessidade da solidariedade como fator possibilitador ao reconhecimento da diferença. Pois o que está em jogo aqui é a afirmação da nossa mesma humanidade. Pouco importa que o outro seja negro ou branco, seja gordo ou magro (p. 142).

Um pai de aluno Xavante que estudou desde a 5ª série até Ensino Médio em escola de uma cidade de Mato Grosso, fala de sua experiência e relata como foi difícil adaptar-se, pois além de cultura e conhecimentos serem diferentes ainda teve que enfrentar o preconceito e a discriminação. Ele expõe: “é difícil, a gente novo sofre, mas foi bom estudar, no começo é mais difícil, tem saudade de aldeia, tinha um amigo

branco ainda lembro dele, mas na aldeia hoje está muito difícil”. Ele aponta que apesar de toda dificuldade e sofrimento, valeu a pena, pois hoje tem um bom emprego e seus filhos já iniciaram as primeiras séries primárias nas escolas da cidade. Para seus filhos, diz “falo para eles não escutar besteiras que branco fala e só pensar em estudo”. As besteiras de que fala se refere a algumas palavras obscenas ou palavras depreciativas que colegas não-indígenas aprendem a falar na língua Xavante.

3.7 - PERCEPÇÃO DO ALUNO INDÍGENA SOBRE A ESCOLA E COMUNIDADE NÃO-INDÍGENA

Nas palavras de um aluno indígena, nota-se suas dificuldades, suas expectativas, alegrias, tristezas e angústias. Alguns alunos apresentam grande dificuldade de se comunicar em português, o que fez com que em algumas entrevistas não se tenha obtido bons resultados, porém, valeu para comprovar a dificuldade que encontram em se comunicar, o que com certeza influencia bastante no seu aprendizado, questão fundamental a ser tratada pela escola.

Eu moro na pensão, é difícil porque moro sozinho, a vida na cidade é praticamente muito difícil. Pra se relacionar com branco, pra arrumar um emprego né, é muito difícil, eu já tentei, eu acho que é preconceito, aqui mesmo na escola, eles já diz, já diz que o índio não serve para nada, que não devia estar na escola, poderia estar lá onde é o lugar deles. Eu acho que não conseguimos comunicar com os brancos na conversa por causa da nossa timidez. (Mas entre vocês não tem timidez, é com o branco?) Com o branco, somente com o branco. Acho que nossos compatriotas, os alunos daqui, acho que eles não tiveram oportunidade de aprender melhor o português, conversar, por isso que eles tem dificuldade de conversar na sala de aula e fica com vergonha. Alguns eu já ouvi eles dizerem, tenho direito de ouvir, mas não de falar diretamente com o colega, então ficam calado, se isolam no fundo da sala porque são mais poucos, eu acho que é, eu não sei se é a diferença do branco e índio é assim mesmo ou por causa da discriminação, e o preconceito também né, ocorre mais com os alunos que não se comunicam muito bem, que tira notas ruins, eles são mais discriminados. Quando é para formar grupo de estudo somente com colegas Xavante. Não se misturam porque acho que eles num gostam de fazer em grupo com os índios, por isso que nós fazemos sempre separado, só com Xavante. (Já sentiu tristeza, ficou magoado, chorou por causa de branco?) Triste eu já fiquei, eu vejo o branco de uma forma diferente, eu sinto inveja deles porque o branco não dá satisfação pra a gente, parece que tem medo, eles faz de conta que não somos iguais, que não somos família deles, tem preconceito. Depois de um conflito fica muito

pior ainda, temos medo porque nós vamos a cidade, pode acontecer com a gente, pode o branco pode revoltar. Se encontrar aquelas pessoas com que fizemos eu acho que eles evitam elas. Como a cidade é pequena todos na escola ficam sabendo principalmente os que não são Xavante. Ai nas aulas fica sempre preocupados, os alunos brancos ficam com medo, os alunos né, com medo da comunidade né. Os brancos eu acho que eles pensam normalmente, aconteceu com eles, pensa que todos Xavantes é criminoso, faz coisa errada. Eu acho que ele [não-indígena] pensa assim: índio é essa coisa, bom ficar longe dele, acho que pensa assim. Longe de nós também, eles acham a mesma coisa, que somos como o que aconteceu. Na minha opinião eu acho que acontece as duas coisas, preconceito e discriminação dentro e fora da escola. (Tem amigo branco?) Tem um que acho que é amigo. eles são mais amigos na escola. (O que sonha, o que pretende com os estudos?) Ajudar meu povo, principalmente na minha aldeia, ajudando nas coisas que ainda temos dificuldades. Esperam de nós e que nós levamos coisas que aprendemos na escola para que pudesse ter progresso na aldeia. (aluno Xavante).

Moro com minha família. Sempre estudei na cidade, desde os 7 anos, no início quando eu comecei a estudar é difícil, não entender a língua português, então é difícil, com o tempo foi acostumando, aprendendo e entendendo. Alguns, to vendo que professores, diretores, até alguns alunos recebem bem o índio, como sabe a dificuldade no falar sempre existe, a preocupação é grande com isso, o aluno Xavante não sabe falar né. Sente alegre por aprender falar português, me esforço, realizar o que quero. A minha preocupação é com emprego, porque hoje em diante viver na cidade é difícil ter emprego, então para ter alguma coisa que eu ainda não tentei, para ter emprego mesmo. (Em que profissão você gostaria trabalhar?) Professora, porque é com professor que aprendendo né, a falar, se um dia chegar a formar seria mais fácil de ensinar os índios que não sabe para não ter dificuldade para falar, dificuldade em conversar. (Você tem amigos brancos)? Sim. Acho que sim. (Já ficou triste com algum colega branco?) Às vezes sim, né, tem discriminação, às vezes sentimos falando, alguns que não tem educação né, palavrões sobre nós, e isso as vezes sentimos triste é claro. Alguns tratam como não fosse gente, então agente pensa amanhã é outro dia, é isso que precisa melhorar na escola, ter mais educação com índio porque estudamos não falamos palavrão, temos educação com eles né, mas eles discriminam a gente. Falando besteira mesmo, chamam de burro, como fosse cachorro mesmo, isso é palavrão, eu não admito, entendo que é palavrão, isso eu já ouvi muitas vezes, não é pra mim é pra outros, mas eu não permito, somos humanos como os outros também. Na minha sala acontece, às vezes parece que eles perde a cabeça e fala palavrão para os índios, sempre tem algum sem educação, me deixa triste porque eu entendo, palavras de besteira me deixa triste. (Você acha que com os alunos Xavante que estão chegando agora, que entende e fala pouco o português essas coisas acontecem ainda mais?) Sim acontece ainda mais, dificuldade de falar de entender, continua acontecendo, se eles não entende nem sabe. Às vezes os professores pedem para gente fazer tarefa no quadro, porque não entende o que os professores falam ficam falando palavrões. (Os alunos brancos chamam vocês para brincadeiras, para estudar?) É, depende da brincadeira né, que ele chama a gente para brincar, acontece deles evitar, isso acontece, alguns que estão discriminando os índios são que não chamam. (E os professores, também acontece deles discriminar os indígenas, falar palavrões?) Não, alguns tem paciência. (aluno Xavante).

Como se pode notar nas falas dos alunos Xavante, além das muitas dificuldades que enfrentam, principalmente pela diferença cultural - a lingüística, uma das principais – são também tímidos e se sentem envergonhados, e o que é pior é que sofrem ainda o

peso do preconceito e da discriminação. Verifica-se a semelhança em vários pontos entre a realidade dos alunos Xavante e dos Paresí estudado por SOUZA (1997). Ela enfatiza (p.16) que “para quem já estudou na cidade, as lembranças não são boas, a partir de suas próprias experiências relacionam a dificuldade com o português e a timidez ou vergonha conseqüentes como elementos desencadeadores do insucesso”. E ainda que

O grande desafio que se apresenta, portanto, aos alunos Paresí que vêm para estudar na cidade, é manter os vínculos num contexto altamente discriminador. Suas falas revelam que o mais difícil ainda é suportar comentários sobre a incapacidade e a inutilidade da presença indígena na sala de aula. Às vezes até os elogios são carregados de preconceito (id., p. 16).

A maioria dos alunos Xavante mora em repúblicas superlotadas ou em pequenas pensões. Recebem assistência do setor educacional da FUNAI, porém essa assistência restringe-se praticamente às coisas materiais, pois conta com apenas um supervisor que não consegue acompanhar as atividades diárias dos alunos. Esses alunos, além de se encontrarem na cidade sem os pais, de terem estudado de 1ª a 4ª séries na aldeia e de não receberem um melhor acompanhamento ainda tem de se adaptar a uma nova cultura.

Alguns alunos Xavante, filhos ou parentes de funcionários da FUNAI ou da FUNASA moram na cidade. Muitos deles já iniciaram as primeiras séries nas escolas da cidade e, nesse caso, segundo professores, encontram menos dificuldades, há menos reprovação e desistências. Para surpresa de muitos, inclusive dos professores, alguns alunos Xavante se destacam o que causa exclamações, como se isso fosse algo fora do normal, esse fato foi presenciado pela sociedade durante homenagens aos melhores alunos do ano, nas escolas do município. Enfrentar a realidade e divulgá-la, pode ajudar a quebrar o mito de que todo aluno Xavante é fraco nos estudos e provar que mesmo com suas dificuldades são capazes de se sobressair junto aos demais, o que lhes dá maior mérito ainda. Isso sugere que o que estes alunos necessitam são de

diretrizes que os auxiliem a superar suas dificuldades oriundas da diferença cultural. SOUZA, em relação aos estudantes Paresí assinala que

Desses alunos alguns com muito esforço pessoal e renúncia vencem, mas há outras histórias, há alunos que desde 1990 vêm se matriculando na quinta série sem conseguir avançar. Quando a escola indiscriminadamente reprova esses alunos, inviabiliza não apenas projetos pessoais, mas muitas vezes projetos comunitários. Essa situação exige novos parâmetros de avaliação, e novas reflexões, porque impõe a um grupo de alunos, o fracasso, como única opção (id., p. 183).

Pode-se perceber na abordagem da autora certa semelhança nas dificuldades enfrentadas pelos alunos Xavante e os alunos Paresí. Os alunos Xavante na sua maioria não possui membros na família ou outros próximos que domine a língua portuguesa oral e escrita, só pode contar com a escola para lhes oferecer as condições necessárias para o domínio da língua. Nesse caso, parece ser a escola a instituição capaz e responsável para superar esse problema.

A produção da diferença e sua transformação em desigualdade, coloca a escola como um importante espaço de discussão e de possibilidade de transformação dessa prática, visto que ela é um dos espaços que ocorre a socialização das individualidades e, conseqüentemente, um espaço onde deve dominar a tolerância e o respeito às diferenças como exercício de liberdade e de formação de identidade emancipadas. Essas práticas de tolerância e respeito devem se constituir num aprendizado do cotidiano escolar entre diferentes e entre iguais (FERRARI, 2000, p. 99).

Questionando sobre a participação dos pais de alunos indígenas nas reuniões e no acompanhamento das demais atividades escolares, professores e direção disseram que apenas alguns pais que moram na cidade comparecem de vez em quando à escola. A maioria dos alunos Xavante são acompanhados por um supervisor (Xavante) da área de educação da FUNAI como já foi dito, mas que raramente comparece à escola. Geralmente só vai quando é chamado ou em final de bimestre para recolher as notas dos alunos, que, num determinado momento do ano, verificado a impossibilidade de aprovação ou desvio de conduta dentro ou fora da escola é levado de volta para a

aldeia. Essa prática não deixa de ser um modo de exclusão, ficando a escola livre de “alunos problemas”.

BISSOTO (1999, p. 115) afirma que “a escola como instituição que objetiva desenvolver potenciais e promover maior “igualdade” sociocultural, acaba por estigmatizar o não-aprendente, contribuindo para a produção de anormalidades”.

Em entrevista a um pai de aluno Xavante, percebe-se que, apesar das dificuldades que esses alunos enfrentam são lhes cobrados bons resultados sob pena de perder a oportunidade de estudar na cidade naquele ano letivo:

Os alunos que reprovam, se eles moram na casa própria das famílias dele ele pode voltar para a escola no ano seguinte, agora pessoas que está morando no internato a FUNAI não permite mais, mas ainda muitos voltam. Vai ficar só os que estão passando. Eu acho que tem muitos estudantes que não chegaram a esse ponto para estudarem na cidade e muitas vezes eles saem da escola, chega no internato, joga o material e já saem fazendo outra coisa, ai só vê material no horário que ele vai para escola, agente achava que ele tava estudando, quando chega no final as nota dele tá ruim, então eu acho que tá a falta de uma incentivação, a falta de chamar a atenção, você tá aqui é para estudar, não é pra você andar na rua, não é pra você fazer as coisas que não é bom, porque você tá aqui é para estudar, você tem que ver no futuro. (pai de aluno indígena)

Segundo relatos, o setor de educação da FUNAI determinou que para o ano de 2002, aqueles alunos que não apresentassem condições de ser aprovados seriam levados de volta para a aldeia antes do fim do ano letivo. E tanto estes quanto aqueles que ao final do ano letivo fossem reprovados não voltariam no ano seguinte. Mas esclarecem que nem sempre isso é cumprido. A decisão de recolher os alunos antes do término do ano letivo para as suas respectivas aldeias é justificada como medida de economia e para voltar ao convívio familiar.

A decisão de os alunos reprovados não poder retornar no ano seguinte é justificada pela necessidade de eles se preparar mais um ano na aldeia para depois retornar à cidade e assim dar oportunidades a outros, pois não se tem espaço e nem verbas suficientes para manutenção de todos na cidade. Percebe-se nisso uma seleção e exclusão de alunos “problemas”, que reprovam e desistem antes do final do ano letivo. Os alunos que ficam na casa dos estudantes e ou nas pensões e, mesmo os que possuem família na cidade, além de todas as dificuldades que enfrentam, não recebem

acompanhamento pedagógico fora da escola, encontrando-se praticamente sozinhos nessa caminhada. OLIVEIRA e SGARBI (2002, p. 14) assinalam que “é preciso que superemos uma dimensão de escola que promove a exclusão e que trata como ‘outro’ os que não se enquadram nos modelos por elas implementados para ‘educar’”.

Durante a entrevista, quando perguntado pelo paradeiro de determinado aluno que tem uma trajetória de desistências e reprovações, o colega Xavante disse que ele havia desistido justificando problemas pessoais. A verdade, porém, é que ele usava isso como artimanha para retornar no ano seguinte, pois ele achava que suas notas estavam muito ruins e corria o risco de ser reprovado, assim se livrava de ser visto como possível reprovado e neste caso retornaria no próximo ano. O fato de ter de deixar a escola mesmo antes do final do ano letivo e de receber o veredicto de reprovado e ainda perder a oportunidade de repetir a série no próximo ano, pode ser visto como atos discriminatórios. Diante da seleção e da exclusão, compreende-se que o social, o ser humano, não é prioridade da escola e da área educacional da FUNAI. Com relação aos estudantes Paresí, SOUZA observa que

Os estudantes Paresí, que na cidade conseguem superar o monoculturismo e toda uma série de impedimentos no interior da escola e avançar, revelam que mesmo processos tão cristalizados podem ser vencidos e reafirmam que todos eles têm condições e competência para a transculturalidade. Por outro lado, os que insistem em continuar apesar dos resultados negativos, demonstram para a escola a necessidade de se construir mais democrática e cidadã (id., p. 193).

É bem provável que esses alunos que não poderão retornar às escolas da cidade para repetir a série, não obtenham, na aldeia, neste próximo ano, as condições básicas de que estão propondo para seu retorno, uma vez que, são vários fatores que podem ter contribuído para o seu fracasso escolar. Dificilmente poderão superar suas dificuldades, principalmente as iniciais, sem o apoio diferenciado das escolas urbanas e da área educacional da FUNAI. Pode acontecer que o aluno se desestimele, considere-se incapaz, revolte-se, sinta-se discriminado, nunca mais volte à escola da cidade e projete seus ressentimentos e culpa na pessoa do não-indígena, não contribuindo, assim, a escola, na interação entre os dois grupos. COLLARES e MOYSÉS (1996, p. 227) com

relação ao fracasso escolar apontam que a criança “incorpora/resiste ao estigma em toda a sua vida, na maioria predomina a introjeção do rótulo, do estigma”.

Mesmo que se note o baixo rendimento do aluno e que possivelmente não consiga as condições necessárias para cursar a série seguinte, o melhor para esse aluno é prosseguir até o final do ano letivo com medidas de reforço. Neste ínterim, o aluno poderá se desenvolver um pouco mais, os professores poderão conhecê-lo melhor e identificar suas deficiências. E desse modo, direcionar ações com a finalidade de trabalhar as suas dificuldades. Mas pelo verificado isso não acontece e como ressalta FERRARI (2000, p. 90) “a educação como uma das práticas responsáveis pela formação dos indivíduos, desempenha um importante papel na construção, desenvolvimento, alteração ou perpetuação das diferenças e identidades sociais”.

Os pais e a comunidade em que esses alunos estão inseridos esperavam que eles obtivessem bom desempenho. Talvez não entendam que não foi falta de esforço, que não é por incapacidade, mas que muitos fatores possam no momento ter interferido no seu sucesso, que precisam de ações diferenciadas. Assim a escola parece não entender, ou mesmo, quando entendem não tomam iniciativas, seja por despreparo ou por indiferença fundada no preconceito e na discriminação pelo diferente.

Compreende-se que a atitude de preconceito, de discriminação e o conseqüente fracasso escolar influi sobremaneira na formação da personalidade. Para ERIKSON (*apud* SEIBERT 1998, p. 79) “o indivíduo define a identidade tendo por base as identificações formadas, mas convergindo aos parâmetros sociais e culturais”. GALLANTIN (*apud* SEIBER 1998, p. 82) acrescenta que “o meio social e cultural ao mesmo tempo em que viabilizam o crescimento também fornecem um conjunto de rótulos e diretrizes que permitem que o ego, à medida que se desenvolve, forme uma identidade”.

Mesmo não sendo o foco deste estudo, trabalhar com a formação de identidades, observa-se algumas das conseqüências do preconceito, da discriminação e do fracasso escolar na vida do aluno. PINTO (2002a) ainda enfatiza:

(...) emerge também a questão do preparo do professor para lidar com situações de discriminação, para entender o alcance e o significado desse fraco desempenho escolar

e, sobretudo, as repercussões que tais acontecimentos possam vir a ter no auto conceito desse alunado e, conseqüentemente, no seu desempenho na escola e na vida (p.117).

Os alunos Xavante são conscientes das dificuldades, preconceitos e discriminações que enfrentam para realizar seus objetivos e sonhos - que são adquirir conhecimentos, poder trabalhar, saber se defender e poder ajudar sua comunidade, adquirir experiência e conhecimentos para passar para aqueles que vão seguir o caminho dos estudos. Sonhos, expectativas e necessidades parecem ser objetivos comuns aos povos indígenas que procuram a escola do não-indígena. Pode-se verificar tal semelhança nos trabalhos de Secchi (2002), Isaac (1998), Souza (1997) e o presente trabalho.

SECCHI (2000, p. 97-108), em coletânea de textos produzidos por professores indígenas diante da questão: como é a escola que desejamos? O autor identificou e sintetizou cinco eixos de interesse principais como sendo a escola que:

- Informa sobre as coisas das outras culturas;
- Ajuda a gente a se virar no mundo do branco;
- Ajuda a gente a se defender do branco;
- Prepara para pleitear novos espaços e empregos;
- Ajuda a reconstruir nossa história.

Mesmo quando esses professores tratam de escolas diferenciadas, é possível identificar nas suas falas muitas semelhanças com o que os estudantes Xavante, que vão estudar na cidade buscam na escola.

ISAAC (id., p. 65) mostra depoimentos colhidos junto aos professores indígenas, de diversas etnias a respeito de como eles vêem a escola:

- "É preciso aprender a escola do branco, porque a nossa nós já sabemos";
- "Escola de branco é importante para aprender a conversar com eles, com governo, com madeireiros, com comerciantes, para não ser enganado";
- "Tem muito branco ganhando nas custas dos índios e precisamos saber onde está indo o dinheiro que vem para os índios";
- "Os índios tem que saber falar português e inglês para falar diretamente com o Banco Mundial".

SOUZA (id., p. 183) aponta que “para a maioria dos alunos e alunas indígenas a escolarização na cidade é parte de um projeto maior, a luta pela autodeterminação, eles e elas sonham em ser professores (as), agentes de saúde, técnicos e técnicas em agricultura”.

Percebe-se nas falas do indígena Xavante, a sua preocupação em compreender o mundo do não-indígena, não para adotá-lo, mas para se defender dele, para preservar sua própria cultura, para conquistar melhores condições de sobrevivência. Entende-se que a escola pode ser um instrumento de afirmação e de conquistas diante de sua realidade atual. LEEUWENBERG e SALIMON (1999) afirmam que

Nada poderia feri-los mais do que a assimilação total do modo de vida do homem branco. Nas diversas faixas etárias, homens e mulheres temem ser engolidos pela cultura daqueles que tantos problemas lhes causaram. Procuram com muito esforço encontrar o ponto de equilíbrio sobre o qual poderão usufruir dos benefícios vindos do warazu [não-indígena, branco] sem jamais deixarem de ser A'uwê [Xavante] (p. 59).

E ainda GIACCARIA (2000, p. 155) faz interessante reflexão sobre a atual situação do indígena Xavante:

Se o índio estivesse completamente isolado no seu habitat natural, seria suficiente a educação indígena, porém, na situação atual de novas realidades e exigências provocadas pelo contato com os não indígenas, a educação indígena não preenche todos os requisitos necessários para os indivíduos e a comunidade poderem sobreviver (id., p. 155).

CAPÍTULO IV

4.0 - ESCOLA E PROFESSORES NA DIVERSIDADE CULTURAL

4.1 - ENSINO PARA TODOS: DIVERSIDADE CULTURAL

A tabela abaixo mostra os índices de aproveitamento de estudantes Xavante em três escolas do município:

Tabela 4 – Índice de aproveitamento na soma de alunos indígenas das escolas, E. E. de 1º e 2º grau Couto Magalhães, E. M. de 1º grau Anastácio F. Alves e E. M. de 1º grau José G. da Silva nos anos de 1996 a 2002.

ANO/ SITUAÇÃO	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002	
	Nº	%												
Aprovado	6	54	3	27	7	50	20	62	50	56	71	60	64	41
Reprovado	2	18	3	28	4	29	5	16	15	17	20	16	41	27
Desistente	3	28	5	45	3	21	7	22	24	27	28	24	49	32

Fonte: atas de final de ano das escolas pesquisadas

Ao analisar a tabela acima, considera que designa-se alunos aprovados como aproveitamento positivo e a soma de alunos reprovados e desistentes como de aproveitamento negativo. Temos para o ano de 2000, 56% de alunos com aproveitamento positivo e 44% negativo; em 2001 60% positivo e 40% negativo; e para o ano de 2002, 41.% positivo e 59% negativo.

Verifica-se o grande número de alunos Xavante que não conseguem um bom aproveitamento, o que demonstra a impotência da escola frente a esse alunado. Na tabela abaixo, verifica-se o número crescente desses alunos que, mesmo diante de tais resultados continuam a procurar as escolas da cidade.

Tabela 5 – Número de alunos indígenas matriculados nas E. E. de 1º e 2º graus Couto Magalhães, E. M. de 1º grau Anastácio F. Alves e E. M. de 1º grau José G. da Silva nos anos de 1996 a 2002

Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Nº matrículas	11	11	14	32	89	119	154

Fonte: atas de matrículas das escolas

Verificou-se que a maioria desses alunos se concentram nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e não tem conseguido ingressar e permanecer no Ensino Médio. No ano de 1999 não havia nenhum desses alunos no Ensino Médio. Em 2000, havia três no primeiro ano. Em 2001, quatro no primeiro ano e em 2002 havia apenas dois alunos indígenas, também no primeiro ano do Ensino Médio. Em todos esses anos, nenhum desses alunos permaneceu até o final, todos desistiram.

Situação semelhante é verificada por SOUZA (1997, p. 164) entre os alunos Paresí. A autora relata que “80% dos alunos Paresí, já em outubro, haviam desistido, alcançando o maior índice em todos os anos”, e esclarece, “embora isso não caracterize o grupo como um todo, há casos de alunos que não conseguem avançar nas escolas urbanas”.

Os alunos Xavante, apesar das dificuldades enfrentadas, do preconceito e da discriminação sofridos, dos altos índices de reprovações e evasões, da pouca ascensão ao Ensino Médio e ao terceiro grau, vêm adquirindo conhecimentos que os possibilitam, de certa maneira, a se relacionarem com o mundo do não-indígena na defesa de seus interesses. Embora ainda insuficientes para romper as barreiras da discriminação, eles vêm conquistando vínculos de amizade e de respeito, e um espaço com muita perseverança. Acredita-se, contudo, que a escola poderia contribuir muito mais para com este povo.

Entende-se que a realidade escolar dos alunos Xavante nas escolas pesquisadas não é muito diferente também da realidade da maioria dos alunos negros, pois estes também são discriminados e acabam a maioria, fracassando e evadindo-se da escola com a conseqüente exclusão social. LOPES (*apud* BARROS, 1997, p. 43) enfatiza que

(...) para obter sucesso na escola, as crianças negras precisam “branquear-se”. A experiência da discriminação explícita ou velada, produz conseqüências no nível da subjetividade, como sentimentos de inferioridade e menos valia, até o fracasso e a evasão escolar, que são um prenúncio da exclusão social.

As dificuldades encontradas pelo aluno Xavante são semelhantes àquelas encontradas por todo aluno pertencente a qualquer grupo marginalizado pelo sistema escolar vigente em quase todo o país. Parece que esse sistema considera o baixo poder aquisitivo e a origem como defeitos congênitos que só atrapalha o bom andamento da escola. Ao considerar como a escola conduz essa situação e como ela tem entendido o que é “educar”, tal fato não deixa de ser verdade. Isso acontece porque a maioria das escolas não está preparada para receber pessoas diferentes daquelas consideradas dentro dos padrões que as escolas consideram “normais”.

Como foi verificado, ocorre, entre os alunos Xavante que estudam nas escolas da cidade, um grande índice de evasão e repetência. ARROYO (1997, p. 12) afirma que “o fracasso escolar e conseqüente exclusão de alunos se deve a uma cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe”. Para o autor, a causa do fracasso escolar e conseqüente exclusão social têm raízes profundas no sistema escolar.

(...) a cultura da exclusão esta materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino (id.).

Entende-se que os profissionais diretamente ligados aos alunos são as ferramentas utilizadas pela organização e estrutura do sistema de ensino para efetivar a seleção e exclusão que se verifica nas unidades escolares. Os profissionais das escolas pesquisadas não abordam a diversidade cultural e pouco fazem para reverter a situação de fracasso do aluno Xavante que passam por suas mãos.

Parece que o professor muitas vezes age preconceituosamente, sem ter, contudo, a intenção consciente de prejudicar seus alunos. Essa discriminação parece enraizada na estrutura mental coletiva. Não é só o professor que carrega tais sentimentos. A pesquisa mostra que o preconceito aumenta conforme aumenta sua idade, ou seja, a criança é menos discriminadora que o adolescente. O adolescente menos que o jovem, o jovem menos que o adulto. A pesquisa mostra também que o preconceito caminha em mão dupla: professor/aluno; aluno/professor; aluno/aluno; escola/aluno; aluno/escola; comunidade/escola; escola/comunidade. PERRENOUD (2001) aponta que

Em geral, a discriminação negativa não está enraizada na intenção de prejudicar ou na vontade assumida de favorecer certos alunos. Ela provém mais de um duplo inconsciente, o da psicanálise e o da antropologia, que subjaz uma parte das práticas pedagógicas, as quais escapam da percepção clara dos interessados. O currículo, como seqüência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com freqüência, essas diferenças reforçam as desigualdades (p. 25).

Como já foi elucidado, a comunidade escolar assim como a sociedade não-indígena do município, reclama de mal-estar (medos, receios, inconveniências) em se relacionar com os Xavante. Partindo de tal percepção, deve a sociedade entender então que, como a relação entre esses dois povos se torna cada dia mais intenso, um dos caminhos fundamentais para promover uma boa relação é o ensino escolar. Isso compreende, não só o acesso do indígena à escola do não-indígena, mas também a necessidade de possibilitar que estes obtenham sucesso tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, preparando-os para melhor enfrentar as dificuldades de seu

cotidiano e abrindo-lhes novos caminhos e novas opções. AMARAL (1998, p. 22), a respeito da necessidade de adaptação da educação de acordo com a realidade de cada comunidade, cita que, “o ‘Livro Branco’ espanhol é preciosa ilustração de uma reviravolta educacional, na qual o postulado maior é o de que *cabe a educação adequar-se aos educandos e não a estes adequar-se àquela*”.

Que a escola seja o meio, tanto para oferecer os conhecimentos de que os alunos indígenas necessitam para melhoria de suas condições de suas vida e comunidade, quanto para que esses alunos se tornem multiplicadores conscientes dos seus direitos e deveres, e da possibilidade de uma relação cada vez mais harmônica e proveitosa entre os dois povos. Que a escola deixe de ser um lugar de exclusão e passe a ser realmente democrática. Para isso, a escola deve começar a combater as atitudes etnocêntricas, de preconceito e de discriminação, uma escola que respeite e valorize o “diferente”. MOYSÉS (*apud* OLIVEIRA 1994) assinala que alunos que passam por sucessivas experiências de fracasso escolar podem ser levados a se sentirem menos capazes e menos aceitos:

Não se pode ignorar que paralelamente ao processo formal de ensino e aprendizagem, ocorre um outro processo que nem sempre é captado pelo professor: a criança que, por inúmeras causas, não consegue aprender o que lhe é cobrado, vai, no entanto, aprendendo o quanto é ‘incapaz’ e inferior aos que são promovidos para as séries seguintes. Nos anos em que frequenta a escola e que antecedem a sua exclusão da mesma, ela vai aprendendo a se sentir desvalorizada como pessoa e a se ver como alguém que não é digno de amor e de aprovação (p. 17).

4.2 - ALUNOS "DIFERENTES" MAS ESCOLA HOMOGÊNEA

Entende-se que a escola tem autonomia para propor e desenvolver medidas que busquem alternativas que possibilitem as mudanças necessárias de acordo com cada realidade. Mesmo diante do fato de que os professores se acham despreparados para lidar com o aluno Xavante, o conformismo e a indiferença diante das evidências de

dados levam a entender que esses alunos são discriminados. ROSENBERG (1984) aponta que

A expressão “autonomia relativa” da escola não implica que as possibilidades de mudança no terreno educacional só podem ocorrer após alterações profundas na sociedade que a mantém. A aceitação dessa tese tem levado muitos educadores comprometidos com um projeto de transformação social ao imobilismo, à posição de cruzar os braços e aguardar que a sociedade se liberte para libertar a escola (p. 30).

GADOTTI (1992, p. 67) assinala que “cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. Toda tentativa de uniformização desse processo significa diminuição da qualidade da escola”. Mas se privilegia o repasse e o acúmulo de conhecimentos e pouco relaciona os saberes e experiências trazidas pelos alunos na sua vivência, não valorizando assim os aspectos culturais de sua formação. O mesmo autor (id., p. 20) ainda relata que, “os nossos currículos ainda apresentam aos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles. Eles são avaliados – aprovados ou reprovados – em função da assimilação ou não desse pacote de conhecimentos”. De modo semelhante, elucida FREIRE (1987) quando fala da educação “bancária” que não liberta os oprimidos (pobres, negros, índios ...), em que os conteúdos são impostos, não valoriza o diálogo e não refletem os anseios e esperanças dos educandos:

na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (p. 59).

Na estrutura e organização do sistema de ensino permeia o preconceito e a discriminação étnica que gera a exclusão. ARROYO (1997, p. 13) esclarece que “a escola como instituição – não como boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua ainda hoje aquela estrutura

piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes”. BARROS et al. (1997, p.42) aponta que o desafio para a instituição escola “é romper com o rolo compressor homogeneizante que se traduz no perfil do bom aluno e do bom professor, no apego a escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem, a grades curriculares, no disciplinamento dos corpos etc.”. Nesse mesmo sentido ainda elucida ARAÚJO (1998):

(...) a homogeneização leva facilmente à discriminação e ao preconceito. Um professor que estabelece rigidamente valores que definem quem é o “bom” e o “mau” estudante, assim como padrões predeterminados para as condutas e respostas de seus alunos baseados em seus próprios valores, estará próximo de estabelecer discriminações e matizar preconceitos contra determinados tipos de alunos e de ações por eles realizadas (p. 44).

As escolas pesquisadas, mesmo vinculadas a um sistema burocrático e dependente de órgãos centrais, possuem autonomia para inovar, para buscar as condições necessárias que possibilitem aos alunos Xavante superação das dificuldades que enfrentam. Verificou-se que as escolas trabalham de maneira homogênea, não apresentam nenhuma iniciativa pedagógica diferenciada possibilitadora de igualdade de aprendizagem entre alunos indígenas e não-indígenas. Como assinala KRAMER (*apud* BARROS et al. id., p. 42), “a escola precisa garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo”. Acredita-se, assim, que as escolas pesquisadas não vêm promovendo a equidade de aprendizagem, pois como afirma GADOTTI,

Promover a equidade significa dar oportunidade a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isso significa, igualmente, melhorar a qualidade da educação oferecida hoje e eliminar todos os estereótipos e preconceitos de cor, raça, gênero, usos e costumes, etc. Por isso, o conceito de autonomia é indispensável como complemento da equidade (id., p. 66).

Entende-se que as escolas pesquisadas não estão preparadas para lidar com a “diferença”. Mas as diferenças e semelhanças fazem parte da sua vida diária. Como diz

GOMES (2002, p. 7) “a diferença é constituinte da subjetividade e do processo de humanização vividos pelos professores, e alunos. Ela também é considerada como uma forte dimensão da relação pedagógica (...)”.

Quando os “diferentes” chegam à escola, ficam deslocados, não conseguem compreender a linguagem que se usa para lhes ensinar. O objeto de estudo também não lhes diz respeito, está distante de seu mundo. Se não compreendem a linguagem, e se o objeto de estudo não faz parte de suas experiências de vida, a escola se torna um lugar estranho, onde não é possível sentir-se bem, nem à vontade. É como se a escola fosse um circo, onde as pessoas chegam, ocupam uma poltrona, assiste a um espetáculo, e, ao saírem de lá, vão viver suas vidas que nada tem em comum com o espetáculo apresentado e que, portanto, quase nada se aproveita para os desafios do dia-a-dia.

A escola deve remodelar sua metodologia, ampliar seus objetivos, ter como meta o êxito escolar de todos e não apenas de alguns. GOMES assinala que

(...) diante da realidade social como cidadãos e cidadãs nos exige muito mais. Cobra-nos uma postura, uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (id., p. 08).

A escola não assume posturas que possam envolver ações e acarretar mudanças positivas no que se refere à verdadeira democratização da escola. Como bem diz o autor já citado (id., p. 8) “na educação escolar, as diferenças devam ser o mote das ações pedagógicas e não a tolerância, há que se tornar a diferença uma positividade, uma afirmação, para que as práticas escolares sejam realmente educativas”.

Entende-se que o aluno que encontra dificuldade deve receber ensino diferenciado enquanto isso for necessário. PERRENOUD (2001, p. 28) afirma que é necessário “romper com a *indiferença às diferenças* analisada por Bourdieu e, portanto, de neutralizar um dos principais mecanismos de fabricação do fracasso escolar”.

As escolas da cidade de Campinápolis–MT, tem uma população considerada “diferente”, comuns em todas suas escolas, que são os alunos Xavante que, como já foi dito, deixam as aldeias e vêm morar na zona urbana para estudar. A referência feita por FERREIRA (2002) quanto à escolarização das crianças ciganas na Espanha, guarda semelhança com as representações dos docentes das escolas estudadas quanto ao atendimento ao aluno Xavante:

A posição majoritária parece ser aquela que prevê o insucesso escolar e social dos alunos, como resultado natural de sua origem sócio-econômica e cultural. A cultura não é considerada distinta, mas inferior e logo, nenhuma intervenção pedagógica apresentaria possibilidades de retirá-los de seu ‘estado primitivo’. Demonstram este primitivismo não só o péssimo desempenho intelectual dos ciganos, como também seus comportamentos cotidianos tais como ‘a falta de higiene’, ‘a facilidade para envolver-se em brigas’, a incapacidade de ‘manter-se quietos, falar no momento adequado e serem pontuais’, enfim de obedecer a uma lógica própria da escola ocidental, ‘paya’ (não-cigana) e construtora de indivíduos adaptados. Toda esta elaboração está condimentada por pitadas de racismo: o ‘efeito pigmalião’ não se reduz a alunos em particular, mas se dirige à minoria cigana; quando algum cigano destaca-se positivamente no colégio, atribui-se isto às (boas) influências de não-ciganos sobre sua família (p. 97).

Conforme acontece com os ciganos, acontece também com os indígenas. Os professores das escolas pesquisadas acrescentam que não conseguem compreender a linguagem dos Xavante, bem como se fazer compreendidos por eles. Em nenhum momento, vislumbra-se a reflexão sobre o lugar que as culturas populares ocupam dentro da instituição escolar, e nem está presente em suas considerações e ações, a clareza de que a desconsideração da diversidade cultural significa colaborar com processos de desigualdade educativa e social. FERREIRA conduz a importantes reflexões quando diz:

(...) porque existem determinadas características em alguns grupos que estão inscritas neles, e que como tal são usadas para atribuir-lhes posições inferiores na sociedade. Essas diferenças são, por exemplo, as de gênero, as étnicas, as de geração. Deste modo, por meio do que Fernando Enguita (1993) chama de relações de privilégio, os positivamente privilegiados melhoram suas chances de converterem-se em exploradores ou, ao menos, explorados mas integrados ao sistema de produção e de distribuição, enquanto os negativamente privilegiados dobram suas chances de converterem-se em explorado ou, na pior das hipóteses em excluídos (id., p. 99).

Se os “positivamente privilegiados” melhoram suas chances de converterem-se em exploradores ou explorados, integrados ao sistema de produção e distribuição e os “negativamente privilegiados” são cada vez mais explorados e excluídos, a escola - instituição que deveria ser foco de discussão das diferenças culturais para que estas não fossem transformadas em desigualdades - faz justamente o contrário: contribui para manutenção das situações de desigualdade. Como entende PERRENOUD (id., p. 66) “ao tratar os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura”. É necessário a diferenciação do ensino, como enfoca o mesmo autor:

Diferenciar é colocar essa margem, integralmente, a serviço dos alunos mais desfavorecidos. É enfrentar a diferença em suas aparências menos abstratas, distâncias culturais e pessoais, conflitos, rejeições. Portanto, é aceitar trabalhar consigo mesmo, com preconceitos e imagens do aluno aceitável (id., p. 138).

Diante da diferença cultural entre os dois grupos, pergunta-se: Qual desses dois segmentos deveria parar para pensar em suas atitudes e mudar de postura? A quem cabe acabar com a demarcação de “fronteiras”? Obviamente, quem primeiro agrediu ou gerou o conflito.

A escola tem uma grande responsabilidade e deve mediar o processo de normalização das relações indígena/não-indígena. Por ser detentora do conhecimento, deveria adotar postura não discriminatória e respeitadora. Entretanto, ainda não é o que acontece.

O que se ouve por parte de pais e alunos tanto indígena, quanto não-indígena atesta a distância da escola atual e a escola “ideal”. Mas cada um atribui a culpa ao outro. Há um desencontro de idéias e não se consegue chegar às causas do fracasso. Os professores se sentem cansados e frustrados, falam de seu despreparo para lidar com o aluno indígena e do despreparo desse quando chegam em suas mãos. Os alunos Xavante insistem nos estudos, numa trajetória que apenas alguns, dos poucos

que adentram a 2ª fase do Ensino Fundamental chegam ao seu final, e um ou outro alcançam o Ensino Médio. E a sociedade envolvente vê a escola como uma escada para subir na vida e discrimina quem não chega aos últimos degraus.

Existe um abismo profundo entre o que se espera da escola e aquilo que ela de fato oferece. Essa escola trata uns melhor que outros e chega a convencer aos que não conseguem o sucesso a acreditar que são menos capazes menos dotados e que precisam se conformar e procurar uma atividade condizente com suas possibilidades. A escola dirige-se a uma minoria, aquela positivamente privilegiada. A maioria - índio, pobre, negro, cigano, circense - é excluída e marginalizada, agravando cada vez mais as desigualdades, porque o destino dos excluídos é aceitar o que lhes sobram. SISS (2002) enfoca que não basta a escola apenas reconhecer a diversidade e o caráter multicultural da nossa sociedade:

Se esse reconhecimento não se fizer acompanhar por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles, dificilmente essa escola será capaz de criar mecanismos potentes para transformar as relações de dominação e de exclusão, tanto no seu interior, quanto na sociedade ampliada (p. 158).

É hora de começar responder e resolver essas questões que são colocadas sempre: a culpa do fracasso é do aluno, é da família do aluno, é dos governantes, é das leis, é da pobreza? Ou será que a culpa é da maneira como cada um e todos ao mesmo tempo, olha a escola?

Faz-se necessário adequar a escola à expectativas de vida da maioria e esta maioria não é classe média e alta. Essa maioria são os excluídos, cujo poder de reivindicação calou-se em suas gargantas. As crianças pobres aprendem uma porção de coisas fora da escola. Inventam brinquedos porque não têm dinheiro para comprar, aprendem a sobreviver vendendo coisas nas ruas. O indígena vai para escola da cidade levando uma grande bagagem cultural. Mas pouco disso é aproveitado pela escola. Por isso, essa maioria se sente deslocada, sem ambiente. A maneira como a escola está organizada tem pouco a ver com a vivência, com a preocupação, com o jeito de falar e de se comportar dos indígenas.

Se a escola aproveitasse a rica e diversificada experiência dessa maioria discriminada. Experiência esta adquirida na rua, na casa, na aldeia, no campo, no trabalho; com certeza, o aluno se sentiria mais à vontade e se convenceria que é possível aprender sempre mais, como aprende sempre mais a minoria positivamente privilegiada, para a qual a escola é um prolongamento de sua vida diária. ISAAC (1998, p. 223) enfatiza que o “respeito à diferença enobrece e dignifica a sociedade, porque a pluralidade abre um leque de alternativas de vida para as pessoas”.

Mas entende-se que da forma como a escola está organizada ela não consegue atender as necessidades da maioria negativamente privilegiada. Seu currículo - entendendo-o como todas as atividades desenvolvidas pela “escola” - está voltado para contemplar as necessidades da minoria positivamente privilegiada da população, uma vez que padroniza os valores, costumes, comportamentos da classe dominante; tendo como objetivo promover uma minoria de alunos que ela considera mais espertos e capazes de “aprender”. Essa minoria que chegará ao final do funil é que vai mais tarde dar continuidade a esse sistema, usando seu “poder” de mando; de escolhas; de planejamento e, talvez dará ordens para que sejam cumpridas pelos próprios professores que foram responsáveis por sua formação. A escola instrui a minoria e exclui a maioria e nesta maioria está inclusa o indígena, ainda mais discriminado. É reduzidíssimo o número de alunos Xavante que conseguem superar a corrida de obstáculos da escola e chegar até o final do Ensino Médio, como já se afirmou.

Se a escola não está existindo para a maioria, e se, além disso, não cumpre com sua missão de oportunizar ensino de qualidade para todos, sem distinção de cor, raça, cultura; ela “precisa ser mudada”. Como, porém, promover essa mudança? Por onde começar essa mudança? Quem deve começar?

Não é possível negar ser de responsabilidade de todos, a decisão de mudar. É inquestionável que essa mudança deve começar pelo respeito e aceitação do “outro”, tal como ele é, permitindo que o “outro” seja “diferente”, como bem ilustra PARDO (*apud* SILVA 2000):

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o

outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, entre duas identidades (p. 101).

Entende-se que é necessário compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola e reconhecer que esta é um espaço da diversidade étnico-cultural.

4.3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL

Nota-se falta à escola brasileira, criada para atender aos interesses de um determinado grupo - a burguesia ascendente - uma política de preparo do professor, sobretudo daqueles que atuam em contextos em que as diversidades culturais e sociais estão sempre presentes, como é o caso das escolas pesquisadas. NÓVOA (*apud* GOMES e SILVA 2002) enfatiza que

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos a formação de professores é o momento crucial da socialização e da configuração profissional. Essa pode desempenhar um papel importante na formação de 'uma nova profissionalidade' docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional entre o professorado e de uma cultura organizacional entre as escolas (p. 16).

Os professores das escolas pesquisadas parecem ter sua formação profissional voltada para a priorização de técnicas e de conhecimentos, que não consideram a necessidade de superar a demasiada valorização do conteúdo em detrimento de valores, saberes, competências que cada um traz consigo. Assim, não priorizam as diversidades sociais e culturais nos cursos de formação e nem preparam os professores para atuarem em contextos com diversidades sociais e étnico-cultural. Sobre o que PERRENOUD (2001) assinala:

É claro que a profissão docente exige, assim como acontece com os enfermeiros, a capacidade de entrar em relação com pessoas e famílias de todas as culturas, de todas as classes sociais, de todas as condições econômicas e de todas as crenças. Em contrapartida, precisamos reconhecer que a tarefa é muito difícil, que exige qualidades de abertura, de escuta, de diálogo, de reconhecimento do outro em sua diferença, qualidades que estão na antípoda daquilo que aprendemos desde a nossa infância e que são pouco trabalhadas na formação inicial e contínua (p.205- 206).

Ao se tratar da diversidade social étnico-cultural em contextos educacionais em que o indígena é minoria discriminada e quase sempre excluída, nota-se a falta de preparo do professor para lidar com tão delicada situação, conforme já exposto.

BARREIROS e SGARBI (2002) com relação à diversidade cultural no espaço escolar fazem interessantes observações:

Na escola, o/a aluno/a convive com uma multiplicidade de manifestações culturais: as identidades. Porém, não adquire, na sua formação geral, uma postura multicultural, o que lhe permitiria criar formas solidárias de vivência numa sociedade plural. Sendo assim, observamos no cotidiano das escolas brasileiras, em diversos contextos, comportamentos preconceituosos, que fragmentam relações, isolam grupos. O/A professor/a reconhece a importância do trabalho coletivo, como também a difícil tarefa de realizá-lo. Esta dificuldade em contemplar a diversidade na prática pedagógica indica a real necessidade de reformulação na formação desse profissional de educação (p. 96).

Portador de rica cultura herdada de seus ancestrais deveria o indígena ser tratado e considerado como depositário fiel do bem inalienável da humanidade: o conhecimento da natureza. A escola - instituição responsável por administrar e repassar a cultura de um povo – deveria privilegiar esse saber e não desconsiderá-lo.

A escola não procura analisar nem conhecer os valores, saberes e competências do indígena. Pretende unicamente que este aprenda, no mesmo ritmo, os saberes e valores do não-indígena, mais claramente dos positivamente privilegiados, sem refletir que a sociedade em que atua é pluricultural, que alunos, professores, funcionários da escola, são seres humanos e, em síntese, todos iguais. Embora pertençam a grupos étnicos diferentes e integrantes de diferentes grupos sociais. As escolas analisadas não refletem que cada um escreveu nas páginas da vida

uma história absolutamente própria, com experiências, valores, representações, identidades, crenças, costumes, absolutamente individuais.

O não reconhecimento da importância da história de vida do indígena e de sua cultura dificulta uma política pedagógica que seja capaz de contemplá-lo como formador e integrante da nação brasileira, como participantes de um mesmo espaço. Como lembra SILVA (2002, p. 113) “concebe-se repensar esta escola não como único lugar de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”. Sobre a formação do professor multicultural, PINTO (1992) afirma que

Os estudos sobre o professor não procuram dimensionar como está se efetuando sua formação no campo das relações raciais, seja ao nível da informação, seja ao nível da aquisição de atitudes e habilidades para lidar com um alunado plural do ponto de vista racial e mesmo cultural, ou ainda, como se efetua sua interação com alunos de diferentes segmentos raciais no cotidiano da sala de aula. Tecem-se a pobreza, ou proclama-se a inadequação dos cursos de formação de professores para lidar com o alunado pobre, sem jamais se ponderar que esse alunado também se diferencia em termos de raça e de cultura (p. 47).

Entende-se que a escola tem o compromisso de desenvolver ações que visem obter uma convivência sem preconceito e discriminação entre os povos. Que a escola é espaço de produção de possibilidades de relacionamentos que favoreça a interação no meio intra e extra-escolar, afirmando e projetando a postura antidiscriminatória e não excludente.

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas e racistas ainda existentes” (GOMES e SILVA, 2002, p. 25).

As escolas pesquisadas têm se preocupado tão somente com o cumprimento de programas de disciplinas isoladas, monocultural. Não parecem evidenciar os povos indígenas como totalidades sócio-culturais que fazem parte deste país pluricultural, da

mesma sociedade e deixam claro que os cursos de formação de professores não os preparam para trabalhar com heterogeneidades, tão comuns e freqüentes nas escolas brasileiras.

Os professores, indiferentes à diversidade cultural, não tomam iniciativa para mudar o tratamento com o aluno Xavante. Este que se adapte ao modelo dominante, ou simplesmente é excluído dentro de uma “normalidade”. CANEN (*apud* PINTO, 2002a, p. 119) enfoca que "nos cursos de formação de professores não se discute as condições concretas enfrentadas pelos diferentes grupos de alunos, parte-se do pressuposto de que nossa sociedade é homogênea”.

Para GOMES (1996, p. 88), um dos caminhos para a superação da discriminação racial na escola, bem como a consideração dos diferentes sujeitos que a compõem, refere-se à formação de professores. É necessário que estes “reelaborem as suas propostas curriculares e incluam a questão racial como um tema a ser estudado e discutido”.

E ainda, como enfatiza D’ADESKY (2002, p. 143), a escola deve ser um espaço onde o professor possa se tornar “o verdadeiro mediador de uma educação que contempla a presença marcante no país de diferentes etnias, grupos culturais, regiões etc.”; onde aprenda a compreender o ser na sua totalidade, na sua essência, respeitando sua diferença; onde a relação entre os indivíduos seja de reciprocidade, de mutabilidade, possibilitadora de um diálogo mais fecundo entre os vários saberes; onde os valores éticos e morais se façam presentes na multiculturalidade; onde a troca de informações e de críticas construtivas, amplie a formação geral e questione a acomodação dos pressupostos implícitos em cada área, fortalecendo o trabalho de equipe e de construção do saber a partir do saber já alcançado pelo educando; onde a prática seja atrelada à teoria, pois esta leva à reflexão teórica e eleva o nível de consciência perante as diversidades, que possibilite um fazer com entusiasmo, com confiança inabalável na capacidade de cada aluno, independente de sua raça, credo, cultura, conforme elucida TRINDADE (2000):

O que importa deixar bem explícito é que qualquer aprendiz precisa ser estimulado, incentivado, encorajado; afinal, aprender é aproximar-se do novo, do desconhecido, e é

muito importante nesse caminho ter alguém que nos diga: 'vai / vá'; alguém que nos diga: 'vem'; ou alguém que seja capaz de dizer: 'vamos'. Mas para isto, nós educadores (as), professores (as), temos que ter confiança inabalável na potencia de vida dos nossos (as) alunos (as), olhá-los e sermos capazes de nos fascinar com a vida e as múltiplas possibilidades que ela nos apresenta (p. 13).

O aluno Xavante, como todo aluno de etnia diferente, necessita de que a sua “diferença” seja preservada; de que seja respeitado o seu direito de ser diferente, possuidor de uma cultura diversa. Verifica-se que estas escolas não conseguem desempenhar seu papel social e se tornam aliadas da exclusão social e da reprodução das desigualdades.

Uma prática docente que valorize não só a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes de saber, o coração, a pele, o olfato, etc. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos ... e que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população (id, p. 15).

Os professores das escolas pesquisadas estão muito aquém dessa afetividade. Foi possível perceber o receio do professor em se aproximar de aluno Xavante. Parece que o receio se funda no preconceito histórico contra o indígena e se firma nos conflitos já ocorridos entre indígena Xavante e sociedade não-indígena do município em décadas recentes como já foi citado aqui. Enxergar o aluno indígena como igual passa pela necessidade de tê-los como filhos da mesma mãe-pátria e com iguais direitos. O não-indígena demonstra medo, receio do Xavante. Medo de quê? De ser superado pelo indígena, de que se abra espaço para esse indígena crescer? Medo de perder o domínio político e social? Alegam muitos membros comunidade escolar, que o Xavante é anti-social, que tem características violentas e traiçoeiras e por isso, demarcam território. No entanto o indígena sai de suas aldeias em busca de conhecimento, até mesmo para saber como defender sua cultura e seu espaço. É necessário ver nessas características citadas de violência e traição, o reflexo das ações governamentais e civis que sempre foram desencadeadas em desfavor do povo indígena.

Pensar na mudança de postura é um primeiro passo pra quebrar esse círculo vicioso: o indígena foi tratado com violência sempre, por isso trata com restrições o não-indígena, pois tem medo e receio desse. Por sua vez o não-indígena se sente ameaçado e trata o indígena com receio e medo.

O despreparo do professor para trabalhar com a diversidade cultural e o preconceito, fundado principalmente no receio que se tem do Xavante, explicam em parte a distância entre o professor e o aluno indígena. Além disso PERRENOUD (2001, p. 25), afirma que “os professores e equipes pedagógicas são bastante dominados pela sua ‘própria personalidade’, deixando de lado uma verdadeira profissionalização no registro das relações, sejam elas interpessoais ou interculturais”, o que pode também contribuir para o citado distanciamento. No mesmo texto, o autor (p. 57) aponta que não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Esse choque influencia o fracasso escolar: “as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos”. Mas deve-se trabalhar para que, principalmente no interior da escola, a diferença cultural não seja motivo de rejeição; pelo contrário ser motivo de aproximação pelo interesse em se conhecer e entender o “outro”. O mesmo autor (id., p. 57), ainda lembra que “para além da didática, é preciso formar o professor para que ele domine a distância cultural na relação pedagógica e na gestão de sua classe”. Entende-se que o professor, na luta contra o fracasso escolar, deve ajustar o ensino às diferenças sociais e culturais.

Parece que a maioria dos professores pesquisados esperam que o aluno Xavante deixe de ser diferente, ou seja, se torne igual ao não-indígena para que possa ter sucesso escolar, social, cultural. Em oposição a tal modo de pensar essa realidade, SILVA (2000, p. 101) aborda que

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar em pedagogia como diferença (p. 101).

Acredita-se que há um problema de estrutura funcional. Para a maioria dos professores das escolas pesquisadas, o aluno Xavante, que não acompanha a turma, “é por que não foi bem preparado nas séries anteriores”. Esses alunos são reprovados sem que suas dificuldades sejam trabalhadas. No ano letivo seguinte, repete-se a mesma estória, ou seja, não há um olhar diferenciado, individualizado. O tratamento é igual para todos. Os professores alegam ter de cumprir os planejamentos para não correr o risco de prejudicar aqueles que estão “aptos” a prosseguir. Nota-se que os professores se mostram desestimulados com a problemática, reconhecendo que o aluno Xavante fica em sala sem assimilar quase nada. Os que conseguem aprovação para as séries seguintes, só conseguem graça a muito esforço próprio.

Além do mais, trabalhar de modo diferenciado é mais difícil, exige conciliar tempos diferentes de aprendizagem e reconstruir noções básicas. Essas ações requerem compromisso e boa vontade para com os alunos que possuem dificuldades, requer maior empenho, agilidade e criatividade. É preciso, no entanto, ousar, isso não é simples e o profissional depara-se com muitos obstáculos, como elucida PERRENOUD:

Entretanto, o que parece simples em seu princípio é muito menos simples na sua prática devido aos obstáculos que estão ligados aos limites de nossas teorias de aprendizagem, de nossa reflexão didática sobre as modalidades da diferenciação. Também se relacionam ao fato de que a vontade política de lutar contra o fracasso escolar e a desigualdade nem sempre é claramente afirmada ou nem aplicada com a constância e os recursos necessários (id. p. 50).

O professor não deve sentir que está sendo injusto com os demais por dedicar mais tempo aos mais necessitados. Deve sim, resistir à tentação permanente em dedicar mais tempo aos mais ativos, mais interessados e considerados por isso mais “gratificantes”. Necessário se faz repensar esse “aluno gratificante”. Ver também como é gratificante levar um aluno com dificuldades de aprendizagem a conseguir superá-las e atingir seus objetivos, assim como o médico que dedica mais cuidados aos pacientes mais graves. Entende-se assim que, são os alunos que apresentam maiores dificuldades, são os que mais precisa do apoio dos professores. O autor (id., p. 51) ainda esclarece que “a diferenciação do ensino significa inevitavelmente *romper com*

uma forma de equidade. Interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades”, é responsabilidade daquele que ensina.

Parece fazer parte da mentalidade escolar, o pensamento de que indígena não precisa se escolarizar, uma vez que vai viver na aldeia, negando assim sua necessidade de crescimento e desenvolvimento psico-social e intelectual. Também não parecem acreditar na capacidade do aluno Xavante. Eles são desacreditados desde o início do ensino e não recebem atenção diferenciada como já demonstrado. A repetência e evasão desses alunos parecem ser percebidos como algo natural conforme também já exposto.

O sucesso de alguns alunos Xavante parece justificar a não culpabilidade da escola no fracasso desse aluno, levando cada vez mais à acomodação quanto a evasão e repetência. Os alunos Xavante que começam a acompanhar os alunos não-indígenas no que se refere ao rendimento escolar, passam a receber mais atenção dos professores, sofrem menos preconceito, conseguem de certa maneira “embranquecer” no olhar do não-indígena. Entende-se que uma das condições para o sucesso da ação educativa é a construção de uma relação positiva entre professor e aluno. PERRENOUD assinala que

(...) ninguém é responsável nem tem de encontrar sozinho a solução, mas pode trabalhar com os outros para colocar e resolver o problema no contexto de um estabelecimento, de uma equipe, de uma rede, de uma associação profissional, de um centro de pesquisa ou de formação. A primeira mudança é refutar a escolha redutora entre o fatalismo (biológico e sociológico) e a megalomania (id., p. 206).

Parece que muitos profissionais e membros da comunidade escolar preferem acreditar que a capacidade para o desenvolvimento intelectual é hereditária, adotando assim uma concepção inatista já ultrapassada para os dias atuais. Tal atitude justifica mais facilmente as adotadas frente ao aluno Xavante, pois assim fica creditado apenas a eles o seu fracasso e isenta-se a escola de qualquer responsabilidade e, portanto, nada há que necessite ser mudado.

Mudar essa linha de pensamento implica a capacitação do professor através de cursos de formação no trato com as diferenças étnico-culturais. No trato, enfim, com os negativamente discriminados. Implica também em fazer o professor acreditar no potencial que todo indivíduo possui. Implica, ainda, em o professor aceitar o aluno como ele é, sentindo suas dificuldades e possibilidades pessoais, considerando as experiências de seu mundo, como bem coloca NÉRICE (1989):

A educação tem de levar em conta as reais possibilidades do educando, em sua ação formativa, a fim de melhor integrá-lo na comunidade.

Formar segundo a realidade de cada um, a fim de possibilitar a cada educando desenvolver-se de acordo com as suas efetivas condições e possibilidades biopsíquicas, em correspondência com as possibilidades e necessidades sociais.

A educação tem de voltar-se, pois, para o educando, vê-lo, senti-lo e compreendê-lo para oferecer-lhe as oportunidades de formação que mais lhe convenham e melhor o realizem.

Desde a escola primária, a educação deve preocupar-se em descobrir o educando para melhor orientá-lo na tarefa de atualização de suas possibilidades pessoais, em consonância com a realidade social.

A educação deve favorecer a diferenciação dos educandos, de maneira a desenvolver o máximo as possibilidades de cada um.

Assim, a educação não deve perseguir a uniformidade, mas a diversificação, segundo as reais virtualidades de cada um, discriminando aptidões e caracterizando vocações (p. 18).

Diante das dificuldades no relacionamento escola/aluno Xavante, encontra-se um problema que foge à responsabilidade da escola da cidade e necessita de que seja empreendida uma discussão ampla: os professores das escolas que recebem o aluno Xavante para a 2ª fase do Ensino Fundamental reclamam que o aluno chega despreparado para seqüenciar seus estudos. Isto é um fato. Sabe-se que o aluno que não demonstra pré-requisitos para dar seqüência aos estudos fica discriminado em sala de aula. Desse modo, o aluno Xavante, que já é discriminado por ser indígena, passa a ser discriminado também por não entender o que o professor está trabalhando. O professor da escola da aldeia precisa preparar esse aluno não só para o mundo que os rodeia, mas também para o mundo do não-indígena que será seu palco de ação quando sair da aldeia. Isso porque o aluno indígena não tendo vivenciado o mundo não-indígena, traz pouca informação a respeito dele. Assim, vê-se a necessidade da

escola da 2ª fase, que recebe o aluno Xavante, se preparar profissionalmente para recebê-lo; bem como a necessidade da escola de 1ª fase da aldeia preparar melhor o seu aluno.

Nota-se a necessidade de se abrir o debate com as comunidades indígenas que devem ativamente participar do processo educacional. Percebe-se a necessidade de um trabalho de planejamento e debate das duas escolas juntas. O professor da aldeia e o professor da escola poderiam, juntos e sem preconceitos buscar alternativas para superar as dificuldades que os alunos indígenas encontram nas escolas da cidade, e, quem sabe, a partir daí ampliar os horizontes. O fracasso escolar existe, mas existem também soluções como discute AEBLI (1982):

Desde Ziller (1876) tem-se repetido que o ponto de partida (preferimos dizer colocação do problema) deve relacionar-se com o mundo das experiências da criança. Isso sem dúvida é verdade. Pergunta-se, entretanto, o que se entende por esta expressão. O mundo das experiências da criança não abrange só os conhecimentos que ela adquiriu no seu ambiente extra-escolar. Certamente no ensino não deixaremos de referir-nos às suas experiências cotidianas sempre que isso for conveniente. Sabemos bem que um professor inteligente e que vive na realidade terá muitas oportunidades para isso. Contudo, permanece o fato de que inúmeros problemas são muito bem aceitos pelo aluno mesmo que não se relacionem diretamente com o seu mundo. O problema também pode originar-se do ensino precedente. Deve ser formulado em conceitos e basear-se em fatos familiares ao aluno, quer os tenha aprendido no ensino anterior, quer na sua experiência extra-escolar (p. 87).

Além das reflexões feitas anteriormente, PERRENOUD nos convida a pensar: o assunto, começando por indagar: o fracasso escolar incomoda você? Talvez seja possível fazer algo, mas em primeiro lugar, é preciso negar a fatalidade do fracasso, e isso incomoda, ou seja, o fato da pessoa saber que o fracasso escolar não é uma fatalidade, faz com que ela tenha a consciência de que precisa começar a fazer algo, o destrua (id., p. 16-25). Esse é o ponto chave de uma discussão necessária nos cursos de formação ou capacitação do professor e no interior dos organismos escolares.

Entende-se que alunos que experimentam o fracasso escolar e são excluídos não serão os construtores de uma sociedade mais harmoniosa, pois não receberam a atenção e formação para possibilitar isso. Deve-se pensar uma escola na perspectiva da superação da discriminação e da superação da intolerância. Deve-se pensar uma

escola que construa uma sociedade igualitária em suas diferenças. Entende-se, como ARAÚJO (1998, p. 45) que “necessitamos pensar uma escola mais democrática, baseada em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento, de conduta e do corpo de seus membros”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o indígena Xavante e o não-indígena no município de Campinápolis-MT, é de interdependência e ainda marcada por conflitos. Essa interdependência move a relação entre os dois povos. O preconceito historicamente construído contra o indígena se reforça diante dos conflitos ocorridos nas últimas décadas entre esses dois povos e se exterioriza em forma de discriminação racial, tornando-os “distantes” em sua relação cotidiana.

O indígena Xavante, por causa dos danos sofridos ao longo dos anos e por suas atuais dificuldades, também mantém certa “distância” do não-indígena.

Percebe-se que grande parte dos não-indígenas se vê como superiores e com maiores direitos ao espaço que ocupam. Os conflitos ocorridos entre os dois povos e a percepção que a sociedade não-indígena tem do Xavante, refletem no interior da escola e influenciam o aprendizado do aluno indígena.

Entende-se que se perceber diferente ao “outro” é atitude natural do ser humano, o que, no entanto, não justifica o desrespeito à cultura desse “outro”. Parece difícil para muitas pessoas compreenderem que os seres humanos possuem as mesmas constituições biológicas, apesar das diferenças fenotípicas e, portanto, sentimentos e capacidades semelhantes. Talvez, por sentimentos de orgulho e egoísmo, o ser humano tenha tanta dificuldade em aceitar o “outro” e tais sentimentos acabam culminando em atitudes etnocêntricas, de preconceito e de discriminação. Talvez, ainda, por medo do “diferente”, da perda de domínio, da competição com o “desconhecido”, utiliza-se a discriminação como arma contra o “outro”.

Este trabalho mostrou que as escolas das aldeias só oferecem a primeira fase do Ensino Fundamental. Parte destes alunos, que encontram oportunidade, mudam para cidade para dar seqüência na segunda fase do Ensino Fundamental na expectativa de

adquirirem conhecimentos e conhecer a cultura do não-indígena e, na esperança de conquistar melhoria de vida e poder exercer profissões, além de defender os interesses de seu povo. Adentram, assim, num “universo” de certa forma diferente e um tanto hostil para eles. O índice de evasão e repetência entre esses alunos é muito grande, chegando, conforme mostrado, no ano de 2002 à cerca de 60% na sua soma. Esses alunos se concentram nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e não conseguem avançar para o Ensino Médio. Alunos que na sua maioria, moram em casas de estudantes e não possuem apoio pedagógico diferenciado por parte da escola e do setor educacional da FUNAI para que possam desenvolver com êxito suas atividades escolares cotidianas.

Mostrou-se aqui que vários são os fatores que contribuem para com o fracasso escolar do aluno indígena Xavante. Esses fatores têm suas raízes na diferença étnico-cultural: Xavante e não-indígena se encontram ainda numa “situação de fronteira”; o preconceito historicamente construído contra os indígenas se fortalece nos conflitos; a realidade da escola indígena e do professor na aldeia contribui com que seu aluno chegue à escola da cidade com defasagem de ensino para o modelo de ensino adotado; o fato de o aluno Xavante não dominar a língua portuguesa dificulta a comunicação; o aluno Xavante mora na cidade longe dos pais e sem acompanhamento pedagógico; e, principalmente, o preconceito e discriminação da comunidade escolar contra o indígena; a desqualificação do professor para lidar com a “diferença” e a falta de ações pedagógicas de discriminação positiva. Diante desses fatores, enxerga-se uma escola hegemônica, de exclusão, que não visa os menos privilegiados, que não promove a equidade.

A escola e professores não foram e não estão preparados para trabalhar com a diversidade étnico-cultural. As escolas pesquisadas não têm conseguido ensinar o aluno Xavante. Como pode esse professor ter capacidade para lidar com essa “diferença” sem ter sido preparado para tal? É necessário repensar os cursos de licenciatura no que diz respeito à diversidade cultural.

Também é necessário que a escola de 1ª fase da aldeia prepare melhor o aluno Xavante. Nota-se a necessidade de se abrir o debate com as comunidades indígenas

que devem participar ativamente do processo educacional. Para tanto, é preciso um trabalho de planejamento e debate entre essas duas escolas.

O indígena busca a escola como mais um meio de aprender a cultura do não-indígena numa tentativa de entender o mundo que o rodeia, de se defender e para sobreviver nesta nova realidade. Mas parece que a escola da cidade não tem dado resposta à altura de suas expectativas. No entanto, entende-se que essas escolas e seus docentes fazem parte de um contexto maior; que estão inseridos num sistema de ensino e estrutura organizacional historicamente construído.

Mas se quer alertar para a realidade social e a necessidade de se ter um novo olhar para o “diferente”, para o menos privilegiado, na construção de uma escola mais humana, que busque acabar com as desigualdades, que leve a inclusão, que se torne verdadeiramente democrática.

Acredita-se que as escolas da cidade, mesmo com suas deficiências e dificuldades em trabalhar com a diversidade cultural, têm de certo modo, por ser um espaço de encontro, dado alguma contribuição para o povo Xavante, mas pode contribuir muito mais e de modo mais eficaz.

As escolas das aldeias e as escolas da cidade devem se aproximar e refletir sobre as dificuldades do aluno Xavante. Juntas, muito podem contribuir para combater as atitudes etnocêntricas, de preconceito e de discriminação existentes, e acabar com o medo e receio existente entre os dois povos. Para tanto, escola e professores há de estar preparado para trabalhar com a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, Hans. **Prática de ensino**: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior. São Paulo: EPU, 1982.

AMARAL, Lígia Assunção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In* AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O *déficit* cognitivo e a realidade brasileira. *In* AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. *In*: ABRAMOWICK, Anete e MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

AZEVEDO, Cleomar. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. **Revista UNIFIEO**: revista semestral do Centro Universitário FIEO – Ano 1, n. 1 (1999) –

BANDEIRA, Maria de Lurdes. **Território negro em espaço branco**: estudo antropológico de Vila Bela. s.l.: Brasiliense, 1988.

BARROS, Fernando et al. De como a escola participa da exclusão social: trajetória e reprovação de crianças negras. *In* ABRAMOWICK, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BARREIROS, Débora; MORGADO Vânia. Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre a multieducação. *In* OLIVEIRA, Barbosa Inês de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BISSOTO, Maria Luisa. Fracasso ou latrogênese Escolar. **Impulso** – Piracicaba/SP, v. 11, n. 25, p. 1-174, 1999.

BORGES, Edson. Os caminhos do preconceito. *In* D'ADESKY, Jacques (Org.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São paulo: Atual, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1981.

- COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceito no Cotidiano Escolar: Ensino e Medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COMAS, Juan; LÉVI-STRAUSS, C. et al. **Raça e Ciências**. Perspectiva: São Paulo, 1970.
- CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2. ed., São Paulo: Probel, 1997.
- Da MATTA, Roberto. Notas para uma pedagogia antropológica. **Fórum** – Rio de Janeiro, 3(1): 13-29, jan./mar. 1979.
- D'ADESKY, Jacques. (Multiculturalismo e educação *In* OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FERNANDES, Joana. **Índio - Esse Nosso Desconhecido**. Cuiabá: EdUFMT, 1993.
- FERRARI, Anderson. Diferença, igualdade e formação de identidade no contexto escolar. **Instrumento**: revista de estudo e pesquisa em educação/Universidade Federal de Juiz de Fora – v. 1, maio de 2000.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Mas, afinal, para que interessam a um cigano as equações?”. *In* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FONSECA, Silvio da. **Frente a frente com os Xavantes**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, editores, s/d.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GIACCARIA, Bartolomeu. **Xavante – ano 2000: reflexões pedagógicas e antropológicas**. Campo Grande:UCDB, 2000.
- GIACCARIA, Bartolomeu; HEIDE, Adalberto. **Xavante (auwe uptabi: povo autêntico): Pesquisa histórico-etnográfica**. São Paulo: Dom Bosco, 1972.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. *In* DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Apresentação. In GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, nº 63, nov. 1987.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 73, São Paulo: Cortez, maio, 1990.

ISAAC, Paulo Augusto Mario. **Autonomia e autodeterminação**: o novo discurso da diferença. Revista de Educação Pública. Cuiabá: UFMT, v.7, n. 12, jul.-dez. 1998.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. São Paulo: EDUSP, 1973.

KRAMER, Sonia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, nº 93, maio 1995.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LEEUWENBERG, Frans; SALIMON, Mário. **Os Xavante na balança das civilizações**. Rio de Janeiro, 1999.

LIBÓRIO, Renata M. Coimbra. Fracasso Escolar: Reflexões sobre suas Repercussões na Vida do Estudante. **Nuances** – vol. V – jul. de 1999.

MAYBURY-LEWIS, David. **A sociedade Xavante**. São Paulo: Francisco Alves, 1974.

MACENA, João Marcelo de Oliveira; COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **A “preguiça” do indígena no discurso missionário**. In: *Reunião Anual da SBPC, 54*. [CD_ROM]. Goiânia: SBPC/UFG, 2002. (Anais/Resumos).

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: A degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Não há terra para Plantar neste verão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Educacionais**: Estado de Mato grosso. Cuiabá, 1998.

MORENO, José Heredia; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Discutindo a Produção de Identidade e diferenças. **Cad. Educ. FaE/UFPEl**, Pelotas (16): 123 – 138, jan/jun. 2001.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na primeira república. *In* OLIVEIRA, Iolanda de (Org.) ... [et al.]. **Relações raciais e educação**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999.

NÉRICE, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino**: uma introdução. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

NEIBURG, Federico. Apresentação à edição brasileira: a sociologia das relações de poder de Norbert Elias. *In* ELIAS, Norbert; SCOTSON John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

OLIVEIRA, Ana Carolina; COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Cultura e representação**: A imagem de índio na obra de Gilberto Freyre. *In*: Reunião Anual da SBPC, 54. [CD_ROM]. Goiânia: SBPC/UFG, 2002. (Anais / Resumo).

OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. Apresentação. *In* OLIVEIRA, Iolanda de (Org.)... [et al.]. **Relações raciais e educação**: alguns determinantes Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. *In* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. *In* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 80, Fev. 1992.

_____ A questão racial e a formação de professores. *In* OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos** Niterói: EdUFF, 2002a.

_____ Educação e diferença étnico-raciais: a visão das revistas da área de educação. *In* OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos** Niterói: EdUFF, 2002b.

RAMOS, Alcida Rita. **Hierarquia e Simbiose**: relações intertribais no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1980.

REZENDE, Gerson Carlos. **Hábito Alimentar do povo Xavante da aldeia São José**. 2001. Especialização (Ecologia do Cerrado) – Faculdade de Biologia do Campus Universitário de Nova Xavantina, Fundação Universidade do Estado do Mato Grosso, Nova Xavantina.

REVISTA TERRA. São Paulo: Abril, 1992-

RIBEIRO, Darcy. **Configurações Histórico-Culturais dos Povos Americanos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1975.

RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. *In* SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Atemática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHROEDER, Ivo; POZ, João Dal. **Diagnóstico Etnoambiental das Terras Indígenas Xerente e Funil**. Cuiabá: 2000. OPAN e GERA/UFMT.

SEIBERT, Vicente. Formação e Originalidade da Identidade. **Revista Educação** v. 23, nº 2 – 1998.

SECCHI, Darci. Professor Indígena: **A formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso**. 2002. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso** - Piracicaba/SP, v. 12, n. 12, p. 1 – 194, 2000.

SHILS, Edward. **A Sociologia de Norbert Elias**. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal quem educa os educadores indígenas? *In* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença; a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Teodorico Fernandes da. **Novas terras, novos céus: a educação escolar entre os Xavante de Sangradouro (1970 – 1980)**. *Revista Educação Pública*. Cuiabá/MT v. 7, n. 12, p. 127 – 175, jul.-dez. 1998.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. *In* DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SISS, Ahyas. Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. *In* OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.

SOARES, André Luis R. Educação Formal entre os Índios? Uma Reflexão. **Revista Educação**, v. 23, n. 2, 1998.

SOUZA, Hellen Cristina. **Entre a aldeia e a cidade**: educação escolar Paresí. 1997. Mestrado (Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. *In* LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus – Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In* TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.