

# **As crianças indígenas em escolas da cidade: os conflitos e as tensões nas relações escolares**

## ***Indigenous children in city schools: conflicts and tensions in school relations***

Carlos Magno Naglis Vieira\*

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(10\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(10))

### **Resumo**

O artigo, que resulta de uma pesquisa de doutorado, busca descrever os conflitos e as tensões nas relações entre as crianças indígenas e os demais atores que circulam no espaço de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. Com uma metodologia de caráter qualitativo que estabelece uma relação entre identidade, diferença e cultura(s), tendo como eixo de interpretação os processos históricos que produzem sentidos e os significados que realçam ainda mais as relações de poder que hierarquizam as diferentes culturas, o texto está amparado por reflexões teóricas que situam-se no campo dos estudos da Antropologia da Criança, das teorias pós-coloniais e dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade. Como os estudos com crianças indígenas em contexto urbano, foco desse artigo, ainda despertam pouco interesse dos pesquisadores, apesar de nos últimos dez anos verificar um crescimento, ainda tímido, sobre a temática, o estudo pretende criar visibilidade para futuros debates envolvendo uma temática, ainda vista, como marginalizada, subordinada e silenciada no espaço da academia.

### **Palavras-chave**

Crianças indígenas em contexto urbano; espaço escolar; conflitos e tensões.

### **Abstract**

This paper which results from a doctoral research intends to describe the conflicts and the tensions between the indigenous children and other actors who walk round in the space of a municipal school in Campo Grande in the State of Mato Grosso do Sul. Under a qualitative methodology which determines a relationship between the identity, difference and culture(s), and by having, the historical processes which make senses and the meanings that further emphasize the relations of power which form the different cultures into a hierarchy, as interpretation axes, the text is supported by theoretical reflections which are within the field of the Children's Anthropology studies, post-colonial theories and of the authors of the Modernity/Coloniality's group. As the studies with indigenous children in urban context, focus of this article, still arouse researchers' little interest on the subject, despite a slight growth has been verified in the last ten years, the study intends to create visibility for future discussions involving the subject which is still seen as marginalized, subordinated and silenced in the Academy scope.

### **Key words**

Indigenous children in the urban context; school environment; conflicts and tensions.

---

\* Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitas pesquisas com populações indígenas foram produzidas no cenário acadêmico, perpassando as várias áreas do conhecimento. Essas produções destacam e apontam questões fundamentais de uma diversidade de epistemologias que são construídas ao longo do processo. No meio desse universo de pesquisas cujo tema se refere às populações indígenas, ainda é possível observar um tímido estudo produzido sobre os índios em contexto urbano.

Nesse contexto, escrever um artigo sobre as crianças indígenas nas cidades, em particular, nesse texto, em uma escola do município de Campo Grande, MS, requer uma exposição sobre povos indígenas em contexto urbano que residem no local, o que não é uma tarefa muito fácil, pois significa estar diante de um campo em construção e ressignificação, com uma temática escorregadia, em movimento, na qual os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes (VIEIRA, 2015).

Como estamos diante de uma temática de muitos “cenários”, seria essa uma justificativa para a carência de estudos na área de Educação sobre a criança indígena em contexto urbano? Realizando um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2010 a 2015, foi possível encontrar um pouco mais de dez pesquisas, entre teses e dissertações, em torno do assunto. Nesse sentido, é provável que,

além da difícil tarefa de mapear as produções acadêmicas, o pesquisador ainda necessita de compreensão dos discursos e teorizações que tentam elaborar explicações para ajudar a entender as situações dessas crianças indígenas, como também de muita dedicação, atenção, ousadia para se aventurar e adentrar no assunto e de percepção para verificar o quanto “a criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real” (KRAMER, 2010, p. 190).

Assim, o texto “As crianças indígenas em escolas da cidade: os conflitos e as tensões nas relações escolares”, fruto de uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup>, além de criar visibilidade para futuros debates envolvendo uma temática marginalizada, subordinada e silenciada no espaço da academia, pretende descrever os conflitos e as tensões nas relações cotidianas observadas, em um período de dois anos de pesquisa, entre as crianças indígenas e os demais atores que circulam no espaço de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS.

Para o tratamento desse objetivo se faz necessário uma aproximação das produções já realizadas sobre o tema, na intenção de sempre se rever atentamente a escrita da produção. Esse movimento é apresentado por Meyer e Paraíso (2012) como “zigzaguear”. Segundo

<sup>1</sup> A pesquisa de doutorado realizada no período de 2011 a 2015 teve apoio da CAPES com a concessão de uma bolsa de estudos pelo programa CAPES/PROSUP.

as autoras, ele seria o movimento entre “os nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí se estranhar, questionar, desconfiar”. Em outras palavras, elas definem o zigue-zague como um

espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos, que construímos nossas metodologias de pesquisa [...]. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Assim, a partir desse zigue-zague, procurou-se empregar cuidadosamente as palavras, principalmente analisando seus sentidos, significados, silenciamento e controle para, com isso, encontrar mecanismos para a desconstrução de um olhar armado de superioridade, “regulação e controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros” (SKLIAR, 2003, p. 71).

Amparado por reflexões teóricas que se situam na convergência entre os estudos da Antropologia da Criança, das teorias pós-coloniais, pós-estruturalistas e dos inúmeros intelectuais de naciona-

lidade latino-americana e americanista que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, o texto nos convida a flexibilizar ferramentas metodológicas tradicionais e adotar uma metodologia que procure

cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto. (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Ainda para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se de observações no espaço escolar e das aldeias indígenas urbanas de Campo Grande, além de entrevistas e depoimentos de professores indígenas e não indígenas da escola. A flexibilidade dessas ferramentas metodológicas nos trabalhos realizados com crianças indígenas permite ao pesquisador o exercício de “produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos [...], aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto” (PARAÍSO, 2012, p. 40).

Com o propósito de apresentar as relações cotidianas vivenciadas entre as crianças indígenas e os demais sujeitos das escolas, num primeiro momento contextualiza-se a presença de populações indígenas no espaço urbano, em especial no município de Campo Grande, MS, destacando a formação das aldeias

indígenas urbanas constituídas nos bairros da cidade. Por fim, na segunda parte do texto, descrevem-se os conflitos e as tensões nas relações escolares entre as crianças indígenas, os professores e os demais atores da escola.

## **2 OS POVOS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, MS**

A presença de populações indígenas circulando e vivendo no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, é registrada desde 1920. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1968) escreveu que a primeira migração de indígenas para a cidade foi de mulheres, “as irmãs Juliana e Carolina” (p. 131). De acordo com o autor, após dez anos do deslocamento das irmãs para a cidade, ambas casadas e com famílias constituídas, outros membros do seu grupo familiar que residiam na aldeia decidiram migrar para o município. Mas, com base nas produções de Cardoso de Oliveira (1968), Mussi (2006), Sant’Ana (2010) e Vieira (2015), é a partir do período de 1960 que os indígenas se estabelecem com maior intensidade na periferia do município.

Os principais motivos para o deslocamento de indígenas para o espaço urbano podem ser justificados pela falta de trabalho nas comunidades indígenas, busca por escolarização, necessidade de um tratamento de saúde, desentendimento com lideranças e degradação da terra (MUSSI, 2006; SANT’ANA, 2010;

VIEIRA, 2015). Segundo Melo (2009), a migração dos grupos indígenas para a cidade “ganha sentido quando os índios passam a acreditar que a vida na aldeia é inviável, ou quando se dão conta de que as possibilidades de acesso [...] é bastante limitada” (p. 87). Assim, um convite dos parentes, a necessidade de um tratamento de saúde ou algum desentendimento ou conflito com lideranças ou membros da comunidade são fatores que influenciam inúmeras famílias a migrarem para as cidades e provocarem um crescimento populacional indígena no espaço urbano (MUSSI, 2006).

Analisando o deslocamento dos indígenas, principalmente os Terena, é possível verificar que o contexto urbano revela um novo mundo a esse grupo, possibilitando a reorganização de um modo de vida. O “estar na cidade” traz uma alternativa econômica, por meio de outras fontes de rendimento (venda de produtos oriundos da aldeia e emprego em atividades informais). A cidade parece ter certo prestígio para alguns grupos locais, principalmente aqueles que ocupam algum cargo administrativo na FUNAI, na FUNASA e em outras instituições que trabalham diretamente no atendimento às populações indígenas (VIEIRA, 2015).

A antropóloga Michelly Espíndola (2013) explica que os índios Terena que estão na cidade, especificamente em Campo Grande, MS, já dominam determinados códigos urbanos. Segundo a autora, essa facilidade de inserção e aprendizagem trouxe um certo tipo de

encantamento e sedução pelo meio urbano, o que sempre estava acompanhado pelo desejo e a necessidade de mudar de vida, e, ainda, pela possibilidade de que seus filhos, ao trabalhar, não “estragassem os corpos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968).

Os estudos de Cardoso de Oliveira (1968) nos mostram que muitos indígenas possuíam uma representação e uma imagem alienante da cidade, especialmente quando passavam próximo das lindas casas de vidro. De acordo com o autor, essas “casas de vidro compunham na imaginação indígena uma paisagem citadina impregnada de tal maravilhoso que poucos índios seriam capazes de eludir” (p. 126). No diálogo com Bhabha (1998), percebemos o quanto “esse posicionamento é em si problemático, pois o sujeito encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí potencialmente fonte de confrontação” (p. 119). Bauman (2004) chama atenção para o quanto “a vida urbana exerce uma atração constante sobre as pessoas de fora, e estas têm como marca registrada o fato de trazerem novas maneiras de ver as coisas e talvez de resolver antigos problemas” (p. 128).

Mesmo com o crescimento da população indígena em contextos urbanos e as produções acadêmicas com relação ao assunto, é possível identificar que não existe um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em

contexto urbano. Outro modelo de classificação muito encontrado em trabalhos acadêmicos para denominar a presença de índios no espaço urbano, ou seja, fora das Terras Indígenas (TI) é “índios desaldeados”. Segundo Albuquerque (2011) e Nakashima (2009), esse modo de denominar os índios na cidade, além de simplista, não é suficiente para a complexidade da questão. Ainda de acordo com os autores, isso se torna evidente pelo fato de não haver uma legislação de assistência às populações indígenas em contexto urbano. O que temos, enquanto política pública para indígenas, designa apenas o atendimento daqueles que vivem em aldeias mais afastadas do perímetro urbano.

Albuquerque (2011) escreve que as poucas políticas públicas que foram construídas para amparar os povos indígenas em contexto urbano foram criadas e implantadas por alguns estados e municípios, sendo, em sua maior parte, ações da Secretaria de Direitos Humanos. Segundo o livro da Comissão Pró-Índio de São Paulo, *A cidade como local de afirmação dos direitos indígena*, publicado em 2013, os municípios com políticas públicas voltadas para a população indígena na cidade são: Campo Grande, MS, São Paulo, SP, Osasco, SP, Porto Alegre, SP, Manaus, AM e Florianópolis, SC.

O fato de o governo federal não elaborar leis que amparem as populações indígenas em contexto urbano pode ser entendido como estratégia para manter esses povos invisíveis e, de

alguma forma, silenciados. Com essa prática de controle, o governo procura manter nas cidades bons cidadãos, ou seja, “identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81). Ainda, contribui para a colonialidade de silenciar o “outro”, o que reforça o pensamento moderno, que legitima apenas um conhecimento, escuta apenas um lado e reforça o imaginário de que se trataria de uma população habitante de floresta, preguiçosa e incapaz de viver nas cidades (VIEIRA, 2015).

No diálogo com Bhabha (1998), a presença indígena na cidade pode ser vista como um motivo de desordem, pois “seu passado amarrado a traíçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil [...]” (p. 73). Para o autor, essa

repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes, embasa suas estratégias de individualização e marginalização, produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 1998, p. 106).

Analisando a mesma situação a partir de Zygmunt Bauman (1998), podemos compreender que a presença de índios na cidade causa, além de uma “desordem”, também uma “estranheza”. Para o autor, a modernidade trouxe

consigo uma exaltação da ordem na tentativa de construção de um mundo estável. Sendo assim, tudo aquilo que estiver fora de “lugar” ou fora da “ordem” deve ser retirado do convívio, sendo considerado algo “sujo”, “imundo”, “impuro”, “estranho” ou “agente poluidor”.

Dentre as etnias indígenas que vivem no cenário urbano de Campo Grande, MS, a população Terena se destaca em maior número, cerca de 90% da população, mas é importante ressaltar que, além dos Terenas, o município ainda possui indígenas da etnia Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Kiquiniquin, Xavante e Bororo.

A capital do estado de Mato Grosso do Sul possui aproximadamente 6 mil índios na cidade, segundo dados do IBGE, 2010. Com esse quantitativo populacional indígena, Campo Grande, MS é o sétimo município com maior contingente de índios vivendo na cidade. É importante evidenciar que os dados apresentados pelo IBGE, 2010 são questionados e colocados em dúvida pelo Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígena de Campo Grande. Segundo o Conselho, a população indígena de Campo Grande está estimada em aproximadamente 10 mil índios, mas que essa variável populacional apareceu porque muitos indígenas não assumiram sua identidade étnica no momento de responder ao censo.

Para as lideranças do Conselho Municipal dos Povos Indígenas que lutam pelo direito e defesa dos povos indígenas em Campo Grande, MS, o maior número

de indígenas que não se autodeclararam no censo estão residindo em moradias fora das aldeias urbanas e ainda não mantêm o contato com a sua aldeia e, muitas vezes, negam sua origem. Essa estratégia da população indígena que reside em contexto urbano de inventar outra cidadania para se manter inserida na sociedade não indígena, pode ser entendida como uma “negociação” para se tornar um “cidadão de direito”, projeto consolidado pela colonialidade e desenhado pelos manuais da urbanidade. Com essa prática homogeneizante, o Estado transformava as inúmeras identidades indígenas em identidades homogêneas o que facilitava o projeto moderno da governamentalidade (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Esse contexto nos convida a perceber a dificuldade, a luta e os desafios das populações indígenas em viverem na cidade. Os indígenas em contexto urbano seriam os “habitantes urbanos da camada inferior”, como escreve Bauman (2004), aqueles que tendem a sempre esperar até o momento em que suas reivindicações, sonhos e descontentamentos sejam acrescentados aos assuntos da cidade. Isso seria como em um jogo de poder, no qual você enquanto jogador não pode estar despreparado e ainda deve sempre estar munido de fichas suficientes para permanecer jogando (BAUMAN, 2005).

Atualmente no município de Campo Grande, MS existem seis núcleos populacionais, ou seja, bairros da cidade onde vive um expressivo número de

indígenas, que compõem uma rede de parentesco, regras e relações. Por esse motivo, os indígenas denominam essas áreas territoriais de aldeias indígenas urbanas, e o poder público as reconhece e aprova. Desde de 2014, o Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígena de Campo Grande observa que, no município, estão se formando os acampamentos indígenas urbanos. Esses acampamentos estão sendo organizados em áreas próximas das aldeias indígenas urbanas e são constituídos de duas famílias que migraram de um mesmo local.

As aldeias indígenas urbanas em Campo Grande, MS são: Aldeia indígena urbana Marçal de Souza (fundada em 1995, possui aproximadamente 115 casas e mais de 500 moradores); Aldeia indígena urbana Água Bonita (fundada em 2001); Aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro (fundada em 2006, possui aproximadamente 98 casas e 233 famílias indígenas) e aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral (fundada em 2008, possui aproximadamente 225 famílias indígenas), aldeia indígena urbana Indubrasil (em organização desde 2006) e a aldeia indígena urbana Santa Mônica (localizada no bosque Santa Mônica II, na região oeste da cidade, mais especificamente entre os bairros Nova Campo Grande e Popular, possui mais de 100 famílias, ou seja, 400 pessoas).

### 3 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS COM OS DEMAIS ATORES DA ESCOLA

Pensando nas escolas em que estudei, trabalhei e naquela que pude observar mais de perto para o desenvolvimento desta pesquisa, vejo que a escola é um espaço plural por onde circulam sujeitos de diferentes identidades e de muitas marcas. É um território de encontros e de interações sociais entre sujeitos. É um espaço de trânsito de culturas de interesses diferentes. Nesse sentido, amparado por autores como Candau (2002, 2009, 2012), Dayrell (2001), Mubarac Sobrinho (2009), Calderoni (2011), Dickel (2013) e Santos (2014), procuro “ver” a escola como um ambiente de “diversidade étnico-cultural” e de construção e produção de identidade/diferença e da alteridade dos indivíduos.

Nessa mesma direção, Dayrell (2001) nos convida a olhar a escola pelo viés da cultura e entendê-la como um espaço sociocultural.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (DAYRELL, 2001, p. 137).

Nesse sentido, olhando a escola como um território plural ou um “espaço sociocultural”, apresento e problematizo

como se dá a relação entre as crianças indígenas e não indígenas. Se fosse apenas registrar os meus primeiros dias de observação na escola, poderia começar a escrita mencionando a relação de convivência entre esses dois grupos. Trata-se de uma relação de trocas e parcerias, principalmente no espaço da sala de aula.

Com o passar do tempo, conforme adentrava no campo de pesquisa e direcionava mais os meus olhares, pude perceber que o clima de harmonia deu espaço a tensões, incompreensões e conflitos que começaram a aflorar com mais frequência. O que parecia ser homogêneo começou a se fragmentar. Assim como na pesquisa de Santos (2014), as manifestações se apresentavam mais aparentes, sempre no intervalo (recreio), nas aulas de Educação Física e na saída da escola.

As manifestações apareciam com um certo teor de estereotípias, preconceito e discriminação, em que se transformava o “outro”, até há pouco tempo amigo, em um sujeito colonial, inferior, ignorado e excluído. Segundo Skliar (2003, p. 43),

O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso.

Durante o conflito de terras que ocorreu em 2013 envolvendo índios Terena e fazendeiros, na região de Sídrolândia, em Mato Grosso do Sul, pude presenciar entre os estudantes não indígenas do 5º ano inúmeros discursos para com os estudantes indígenas: “Vai estudar, moleque, pra não ficar invadindo terra”. “Vai, guri, vai se pintar e procurar o seu povo!” “A escola não é lugar para índio! Uh, uh, uh, uh!”.

Nos discursos, observa-se um intenso preconceito com relação aos povos indígenas. Esse preconceito é reproduzido ao ser amparado por relações de poder, em que se vê neles uma inferioridade, ou seja, um olhar armado de superioridade, regulação e controle que define para onde olhar (SKLIAR, 2003). Trata-se de um discurso hegemônico produzido dentro da ótica da colonialidade que silencia e oculta a diferença e impõe e reafirma o seu imaginário. Um discurso em que a imagem do índio ainda continua associada a um estereótipo que causa desordem, abre as fantasias mais selvagens da posição de dominação e posiciona o sujeito em um determinado lugar social e cultural (BHABHA, 1998).

Nesse caso, o estereótipo pode ser compreendido como discurso que é produzido no cotidiano das pessoas e está fixado, preso e naturalizado na identidade do sujeito. É um aspecto importante do discurso colonial, pois procura, de alguma forma, negar e camuflar a percepção da diferença do Outro (BHABHA, 1998).

Segundo Bhabha (1998, p. 125), o ato de estereotipar

não é o estabelecimento de uma falsa imagem que torna [a criança indígena] o bode expiatório de práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão dos saberes “oficiais” e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista. (*grifo do autor*).

Uma outra manifestação que me chamou a atenção ocorreu durante o intervalo (recreio). Uma criança não indígena do 3º ano pergunta à sua colega indígena: “Lá na aldeia aonde você vai, todos usam roupas? Minha mãe falou que os índios não usavam”. A criança indígena respondeu de maneira agressiva: “Todos nós usamos!”

Nessa manifestação, é possível observar que o imaginário de índio que a criança e a sua família possuem é equivocado, “pois o sujeito encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí potencialmente fonte de confrontação” (BHABHA, 1998, p. 119). Ainda com base nas discussões do autor, percebe-se que a imagem do sujeito indígena é construída dentro de um discurso, alicerçado pela colonialidade e amparado pelas relações de poder, em que os sujeitos

são sempre apresentados de maneira desproporcional.

No momento em que a criança pergunta se os índios usam roupas, ela está voltando a uma imagem do passado, procura produzir o diferente como alguém não civilizado, bárbaro, selvagem e inferior. Esse seria um discurso colonial que subalterniza, hierarquiza e inferioriza o colonizado e exalta, engrandece e consagra o colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Um discurso que mostra a continuidade das formas de dominação e exploração mesmo com o fim das administrações coloniais (GROSFOGUEL, 2010; MALDONADO TORRES, 2007; MIGNOLO, 2007). Um discurso que

busca unificar e governar, agregando sujeitos e práticas em uma totalidade reconhecível. E tanto os sujeitos quanto os acontecimentos são posicionados e ordenados em narrativas que colaboram para fixar determinados sentidos. No entanto, essa é uma edificação fraturada continuamente pela própria instabilidade da linguagem. O discurso colonial não é fechado e coerente. O poder que nele opera não funciona como estímulo ou interdição apenas, uma vez que as relações de poder/saber são instáveis e ambivalentes. (BONIN, 2007, p. 90).

A pergunta da estudante reflete a imagem de índio ainda presente e bastante viva no espaço escolar e nos

manuals didáticos. É uma imagem construída dentro da lógica hegemônica que sempre está visível para tornar-se reconhecida e encenada todos os dias nas sociedades coloniais. Uma imagem exótica, presa ao passado e com uma representação equivocada de uma realidade (BHABHA, 1998). Uma imagem que a escola não procura problematizar e desconstruir. De acordo com Candau e Russo (2010), é no espaço escolar, por meio dos processos educativos, que essa visão colonizadora começa a ser questionada, principalmente a partir do momento em que os estudantes são estimulados a reconhecer “os diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos [...] favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades ‘outras’” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Com os conflitos e as tensões tornando-se cada vez mais presentes no espaço escolar, as crianças indígenas, mais especificamente as meninas, acabam se aproximando cada vez mais umas das outras. Procuram sempre andar em turma e transitar pelos mesmos lugares, conversar entre si e não dialogar com outras pessoas. Nas atividades em sala de aula em que o trabalho precisa ser realizado em grupo, quando não conseguem se reunir com a outra colega indígena, optam por trabalhar individualmente, segundo relata o professor indígena A.

As meninas indígenas são sempre mais quietinhas. Elas estão sempre em grupo. Quase não falam. Quando têm dificuldade

no português, na matemática ou com outro professor, conversam entre elas. Difícil algum professor falar que a menina foi perguntar. Mais fácil é o professor ir até ela para tirar dúvida. [...] Ele fica sabendo da dificuldade quando pede o caderno ou na hora da prova. (Entrevista, agosto de 2013).

Por mais que exista uma visão estereotipada sobre as populações indígenas, os estudantes não índios observam outras questões que lhes causam um certo desconforto. Muitos ficam incomodados com o silêncio, a tranquilidade e o comportamento das crianças indígenas em sala de aula. “Parece que estão com a boca costurada, não falam nada” (Estudante do 5º ano). Sobre essa questão, a criança indígena do 4º ano relatou: “Não posso falar enquanto minha professora explica, preciso escutar e aprender. Aprendi assim com os meus pais” (Entrevista, maio de 2013). Diante da fala da criança não indígena, fica evidente a tensão que existe com relação ao jeito de ser indígena, pois o comportamento tranquilo, principalmente na hora de se expressar, de agir e falar em sala de aula, provoca uma certa irritação. Essas características comuns nas crianças indígenas, tanto na cidade quanto na Terra Indígena, também podem ser observadas nos estudos de Cohn (2005), Mubarrac Sobrinho (2009), Dickel (2013) e Santos (2014).

Durante o trabalho de observação na escola, pude perceber que a tran-

quilidade de agir das crianças indígenas ocorria somente no espaço da sala de aula, pois ao sair para o intervalo ou durante as aulas de Educação Física, quando elas tinham contato com outras crianças, mostravam-se agitadas, conversando muito e se movimentando bastante. Segundo o professor indígena C, isso acontece porque elas sabem que esse é o momento delas extravasarem, quando podem brincar, correr, gritar e falar, pois, no período em que estão em sala de aula, é preciso ter silêncio e respeito com o professor.

O respeito pela autoridade do professor representa a importância que os povos indígenas dão às pessoas com mais idade. É importante mencionar que essa postura que as crianças indígenas trazem para dentro da escola é característica da educação tradicional. Além dessa particularidade, os povos indígenas também trazem consigo

o respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, o que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas as observem e as acolham em suas características próprias, que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa [...]. (BERGAMASCHI, 2008, p. 233).

Alguns professores não se incomodam com o comportamento e o silêncio das crianças indígenas em sala de aula, algo que pode ser associado à imagem

do índio bom, gentil e dócil, empregado em muitos manuais didáticos e livros de literatura brasileira. Outros docentes mencionam que esse modo de agir das crianças indígenas acaba prejudicando seu desempenho em sala de aula, pois alguns professores não conseguem perceber se as crianças estão realmente aprendendo.

Realizando uma análise breve, percebo que o aprendizado das crianças indígenas é um fator que desencadeia conflitos e tensões entre elas e os professores. Isso se deve principalmente ao fato de que o outro está

capturado em uma mesmidade que se mascara em maneiras ligeiras de dizer, de nomear e de olhar. Um outro anunciado, mas a distância, isento de toda a relação, ignorado em seu olhar, em seu dizer, em seu respirar. (SKLIAR, 2003, p. 80).

Isso foi observado durante algumas práticas pedagógicas que não permitem ao professor verificar que o tempo da criança indígena é outro, principalmente por conta da sua especificidade. Segundo o professor indígena B, os docentes não compreendem a importância de certos costumes tradicionais nem as atividades que correspondem à cultura indígena.

Lembro que meu filho foi representar o nosso povo em uma exposição que estava ocorrendo em Campo Grande/MS. Ele dançou durante alguns dias. Para isso eram precisos

ensaios. Durante três dias não trouxe ele para a escola e expliquei para a professora o que estava acontecendo. A resposta dela foi para que eu pensasse no que era mais importante para o menino. O mais importante, para mim, foi o meu povo, a minha dança e a minha cultura. (Entrevista, Agosto de 2013).

A fala do professor indígena B mostra que, mesmo vivendo na cidade, a cultura e a tradição indígena ainda continuam presentes para ele. Mas também, demonstra a dificuldade dos professores em aceitar esse outro que vem marcado pela alteridade.

A alteridade revela-se no fato de que o que sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual olhamos. (GUSMÃO, 2003, p. 91).

Conversando com os professores não índios sobre o dia a dia das crianças indígenas na escola, eles informaram

que não observam diferença; são muito parecidos, “são todos iguais”. No momento em que os professores recorrem a essa postura, estão deixando de respeitar a identidade e a singularidade das crianças, colocando-as em uma mesmidade. Tendo essa atitude, os docentes estão realizando dois tipos de negação: a negação da existência do outro e a negação de que essa postura possa ter sido assumida.

Candau (2011, p. 248) explica que igualdade e diferença

são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam. No entanto, também as investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática, mas traduzi-la nas práticas cotidianas continua sendo um grande desafio.

Partindo desse pressuposto, os professores podem considerar que os alunos que ali estão são de diversos lugares e possuem diferentes culturas, histórias e possibilidades de aprendizado. Com o conhecimento desse contexto, eles podem reconhecer a diferença das crianças e ressignificar práticas pedagógicas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais que são assumidas pela escola. Além disso, os docentes “promovem ou podem promover o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160).

Durante um grupo de discussão, um professor relatou a seguinte situação:

Preparei uma atividade sobre jogos indígenas na Semana do Dia do Índio. Pesquisei muito na internet. Levei alguns materiais. Durante a aula na quadra de esporte perguntei: Quem é índio? Quem é índio? Ninguém respondeu. Depois mudei a pergunta: Alguém sabe algum esporte indígena? As crianças indígenas não responderam. Eu sabia quem era índio. No final acabei me irritando porque ninguém respondeu. Percebi que ninguém sabia nada (Professora de Educação Física, outubro de 2012).

No discurso da professora pode se observar que ele não percebeu que iniciou sua fala excluindo a criança indígena e, de alguma forma, silenciando-a. No momento em que perguntou sobre a identidade étnica das crianças, acabou separando o outro “diferente” dos demais colegas da sala. Diante desse cenário, é importante mencionar que a inferiorização e subalternização das crianças indígenas na escola nem sempre ocorrem por meio de palavras e atitudes; muitas vezes, quando são assumidas, aparecem disfarçadas em representações construídas pela modernidade colonizadora. Essas seriam visões que instituem posições subalternizadas, marginalizadas e estereotipadas, produzindo imagens cristalizadas e congeladas das identidades do sujeito (BHABHA, 1998).

De acordo com Skliar (2003, p. 111), essas imagens do outro estão adequadas a uma representação

que está fabricada longe do território do outro e perto do território do colonizador, uma imagem do outro que lhe é conveniente, que está feita a sua medida, enquanto está ao seu alcance representacional, que resulta em um simulacro do outro e uma corporificação de sua mesmidade, a repetição do mesmo.

Nesse contexto, a escola passa a ser muito mais um lugar de desencontro do que de encontro para as crianças indígenas (MUBARAC SOBRINHO, 2009), pois o espaço escolar e a prática pedagógica, que precisam discutir e sinalizar questões relacionadas ao reconhecimento da identidade e da diferença indígena, do diálogo entre as culturas, da construção do pensamento crítico e da descolonização da imagem do outro, acabam realizando uma ação contrária, onde é visível a percepção de um reforço da exclusão, homogeneização e inferiorização.

Como se pode observar, a relação das crianças indígenas na escola com os diversos atores é movida por tensas e intensas relações de confronto, relações de negociações e traduções, de aproximação e distanciamento, de controle e subversão. Enfim, relações marcadas na vida, no cotidiano e na identidade da criança indígena em contexto urbano.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Enquanto professor/pesquisador, penso que essas linhas finais se caracterizam não somente como uma síntese do texto, mas uma tentativa de lançar pistas e despertar a novos pesquisadores e leitores, possibilidade de novas leituras e reflexões no que se refere aos estudos com relação à criança indígena em contexto urbano.

No artigo é possível verificar que, mesmo antes de entrar no espaço escolar, a identidade do indígena em contexto urbano vem sofrendo deslocamentos, mesmo com as crianças indígenas matriculadas nas escolas da cidade. Muitos desses deslocamentos ocorrem a partir do contato com outro(s), das negociações que ela realiza e das tensões e dos conflitos vividos no seu dia a dia (LIMA, 2013). Em outras palavras, o que se percebe é o fato de que as identidades e diferenças são construídas em meio a relações de poder. Assim, observa-se que não é só a escola que contribui para o silenciamento e o enfraquecimento da identidade e da diferença da criança indígena, mas a discriminação e o preconceito de professores e alunos com relação à cultura dos povos indígenas são elementos significativos para que isso ocorra.

As tensões e conflitos mencionados no texto são marcados pela colonialidade do poder, do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2007; CASTRO-GOMEZ, 2005; VIEIRA, 2015). Essa colonialidade leva ao preconceito,

à discriminação, à subalternização e à inferiorização do outro. Ela deixa e produz marcas. Ainda está muito viva e presente nos discursos de professores e alunos da escola. Mas é importante ressaltar que é nesse ambiente de conflitos e tensões que se dá a relação entre as crianças indígenas e os diversos atores da escola.

Essa relação é marcada por um processo colonial, em que a identidade e a diferença indígenas são produzidas como subalternas e inferiorizadas,

convenientes aos interesses dos colonizadores. Mas, mesmo estando diante de toda essa situação, as crianças indígenas em contexto urbano conseguem, ainda que de maneira tímida, fabricar e afirmar sua identidade e diferença indígena. É vivendo nessa colonialidade, nas fronteiras da exclusão, em meio a crises e perturbações, que a produção da identidade e diferença indígena da criança se fortalece e intensifica (VIEIRA, 2015).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. *O regime imagético Pankararu*: tradução intercultural na cidade de São Paulo. 2011. 422 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- BAUMANN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringue. *Contexto e Educação*, Unijuí, n. 79, p. 223-247, jan./jun. 2008.
- BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2007
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*. 124 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2011
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. *A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas*. São Paulo, SP: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DICKEL, Katia Simone Muller. *Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena*. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

ESPÍNDOLA, Micheli Aline Jorge. *Jovens Terena na cidade de Campo Grande (MS): política e geração*. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRN), Natal, RN, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento de fronterizo y colonialidad global. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP e Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 17-40.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP e Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 187-194. v. 1.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. “Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/(IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168. (Serie Encuentros).

MELO, Juliana. *Identidades fluidas: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea*. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/(IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46. (Serie Encuentros).

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. *Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (dês) encontros com as culturas da escola*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC, 2009.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)*. 2006. 332 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2006.

NAKASHIMA, Edson Yukio. *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo*. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-30.

SANT'ANA Graziella Reis de. *História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena*. 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2014.

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

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças*. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

**Sobre o autor:**

**Carlos Magno Naglis Vieira:** Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. **E-mail:** cmhist@hotmail.com

**Recebido em dezembro de 2016.**

**Aprovado para publicação em março de 2016.**