

CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA

**A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE
CAMPO GRANDE/MS: IDENTIDADES E DIFERENÇAS**



Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Campo Grande/MS

Março de 2015

CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA

**A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO
GRANDE/MS: identidades e diferenças**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dra. Adir Casaro Nascimento



**Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande/MS
Março de 2015**

Dados Internacionais de Catalogação – Publicação (CIP)

Vieira, Carlos Magno Naglis
V657c A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças / Carlos Magno Naglis Vieira; orientação Adir Casaro Nascimento.-- 2015.

228 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Crianças indígenas – Educação 2. Integração social 3. Espaço escolar
I. Nascimento, Adir Casaro. II. Título

CDD – 371.97

Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco

“A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO
GRANDE/MS: IDENTIDADE E DIFERENÇA”

CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento – UCDB

Prof. Dr. Beatriz dos Santos Landa – UEMS

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri – UFSC

Prof. Dr. José Licínio Backes – UCDB

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza – UCDB/UFMS

Adir Casaro Nascimento

Beatriz dos Santos Landa

Reinaldo Matias Fleuri

José Licínio Backes

Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Campo Grande/MS, 11 de março de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Àqueles que souberam lidar com as ausências e compreender as dificuldades da escrita do trabalho.

À Suzana, meu eterno amor, pelo carinho, paciência e dedicação.

Aos meus filhos Julian e Vicente

Às crianças indígenas em contexto urbano de Campo Grande – MS

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas (companheiros e amigos) que se fizeram presentes nessa caminhada acadêmica. A realização dessa conquista iniciou desde os primeiros anos de graduação, quando aluno de Iniciação Científica. Por isso, muito tenho a agradecer àqueles que estiveram nessa jornada e àqueles que compartilharam as marcas, principalmente da escrita da tese. Como foram inúmeras pessoas, peço desculpas, desde já, por conta do lapso se esquecer alguém.

Antes de qualquer escrita, tenho que dirigir meus agradecimentos àquele que me ajudou nos momentos de dificuldade, ansiedade, insônia e solidão e me proporcionou a finalização desse trabalho. A Deus agradeço pelo dom da vida, pelo amparo, pela inspiração, pela luz quando somente enxergava escuridão e, principalmente, pela fortaleza na construção dessa pesquisa de doutoramento.

Aos professores e colegas

Ao professor Neimar Machado de Sousa, pela amizade e por ter me apresentado o mundo acadêmico. Suas primeiras orientações, ainda como aluno de Iniciação Científica, foram fundamentais para a construção desse pesquisador.

Ao professor Antonio Jacó Brand (*in memoriam*), agradeço pela oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica junto ao Programa Kaiowá e Guarani, hoje NEPPI/UCDB. Na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, suas palavras sempre inspiradoras e seus profundos conhecimentos sobre as populações indígenas foram ferramentas importantes para a continuidade da pesquisa junto aos povos indígenas.

Quero deixar registrado os meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB pela seriedade no processo de seleção e no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Agradeço ainda aos professores do programa, especialmente àqueles que contribuíram mais diretamente nessa minha formação de pesquisador: José Licínio Backes, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Leny Rodrigues Martins Teixeira (disciplina de Teoria do Conhecimento), Jefferson Carriello do Carmo, Ruth Pavan e Adir Casaro Nascimento (disciplina Educação Brasileira Contemporânea), Mariluce Bittar (*in memoriam*) (Seminário de Tese I) e Maria Cristina Lima Paniago Lopes

(Seminário de Tese II). Às secretárias Juliana, Vanessa e Priscila, que sempre estavam dispostas a ajudar e colaborar com as informações e as documentações solicitadas.

À minha orientadora, professora Adir Casaro Nascimento, que acreditou na pesquisa e me proporcionou muitos conhecimentos, devo agradecer pela amizade, o carinho, o conforto, a cumplicidade e a confiança na realização desse trabalho. Agradeço pela oportunidade de aprender com suas palavras durante as aulas e orientações e, principalmente, pela participação nos projetos de pesquisa. Agradeço por me levar a problematizar a minha percepção do “ver” e ensinar, a desconstruir e ressignificar determinadas “verdades” impostas pela modernidade. Agradeço pelas revisões e discussões no período de férias. Seus ensinamentos, seus conselhos, sua capacidade intelectual e, principalmente, sua clareza nas orientações sempre foram fatores importantes e determinantes não somente para a construção desse trabalho de doutoramento, mas para a formação desse jovem pesquisador. Obrigado, Adir, por permitir caminhar todos esses anos junto com você.

Aos meus colegas da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, Andréa Natália da Silva e José Francisco Sarmiento Nogueira. Juntos fomos responsáveis por estranhar, ressignificar, problematizar e construir pensamentos, e, acima de tudo, partilhar angústias, alegrias, sonhos e esperanças. A Claudia Mara Stapani Ruas, Nadia Bigarella, Laura Marcia Rosa dos Santos, Rosimeire Martis Regis dos Santos e Suzete Rosana de Castro Wiziack, agradeço pelas contribuições acadêmicas durante os debates nas disciplinas cursadas, além do companheirismo e das alegrias.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, Claudia Xavier, Valéria Calderoni, Antônio Carlos, Genivaldo e os outros.

À banca

Aos professores Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Beatriz dos Santos Landa, José Licínio Backes e Reinaldo Matias Fleuri agradeço pela leitura criteriosa do texto de qualificação, sinalizando contribuições que foram importantes e fundamentais para os caminhos que foram trilhados e percorridos para a finalização desse trabalho.

Aos pais e à família

Aos meus pais: Adalberto (*in memoriam*), que sempre me ensinou a lutar e ter persistência e paciência para conquistar o caminho que desejava trilhar. À minha mãe, Marta, que sempre foi uma incentivadora dos meus estudos e ajudou a superar a dor da perda durante o desenvolvimento do doutorado. A ambos quero registrar meus agradecimentos por reconhecer a ausência/presença e pelo carinho e o amor que me fizeram chegar até esse momento.

Ao meu irmão, Victor Hugo, agradeço pela gratidão, companheirismo, as ajudas e os “socorros” solicitadas nos momentos de dificuldades e o incentivo no desenvolvimento da pesquisa.

À minha esposa, Suzana Naglis, com quem compartilho toda essa conquista, que somente foi possível graças à sua ajuda, parceria, sabedoria e cumplicidade. Agradeço pela inspiração, o amor, a dedicação, o carinho, a paciência, a compreensão e a tranquilidade nos momentos de dificuldade da escrita do trabalho. Suas contribuições acadêmicas sempre pontuais foram fundamentais durante a pesquisa de campo e a escrita da tese. Agradeço pelo respeito, a torcida e a maneira como conseguiu conciliar as ausências. Obrigado pela sua colaboração na revisão dos textos que compõem essa produção.

Aos meus filhos Julian e Vicente; embora crianças, souberam no inconsciente lidar com as ausências do pai durante importantes momentos de suas vidas.

A Aparecida, minha sogra, que sempre ajudou nas dificuldades de organização da casa e do cuidado com as crianças.

Aos amigos que ganhei durante a pesquisa...

A Suelise, que acompanhou de perto na construção do trabalho, agradeço especialmente pelo diálogo, a disponibilidade de me acompanhar na escola e principalmente apresentar os personagens que foram fundamentais para desenhar o cenário dessa tese. Ainda agradeço pelas informações, as reflexões e as discussões que foram realizadas durante o desenvolvimento do projeto e da pesquisa.

Ao índio Terena Esmael, a Silvia e Lúcia, companheiros que contribuíram e dialogaram comigo durante a pesquisa.

Ao professor Itamar Jorge, professor indígena, agradeço pelas contribuições e a parceria construída durante a pesquisa do doutorado. Ressalto que suas sábias palavras sempre foram inspiradoras para refletir sobre a minha percepção de como ver o "outro".

A Eliane Lima, grande estudiosa da educação indígena e companheira das angústias e das alegrias durante o desenvolvimento do Mestrado em Educação. Agora, interlocutora e a pessoa responsável por me proporcionar inúmeros olhares sobre a temática de pesquisa. Agradeço pela discussão do campo teórico, principalmente pelo fato de estar morando na cidade desde quando nasceu e viver em um espaço de fronteira entre a aldeia e a cidade.

Aos indígenas e às crianças indígenas de Campo Grande - MS

Agradeço àqueles que ajudaram no desenvolvimento da pesquisa contribuindo para a construção desse trabalho.

Às escolas ...

Quero agradecer pela sempre afável e disponível acolhida da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, que abriu as portas para o desenvolvimento e a realização da pesquisa por meio de seus alunos, professores e funcionários . Agradecimento especial a Lucimar, diretora da escola.

Quero registrar aqui o meu agradecimento à direção da Escola Visconde de Cairu, que soube aceitar a minha decisão de deixar as aulas no momento em que fui contemplado com a bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

À CAPES

Agradeço pela concessão da bolsa de estudo durante o período de estudos do doutorado.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS: identidades e diferenças*. Campo Grande, 2015. 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

RESUMO

Esta tese de doutoramento está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. A pesquisa tem como objetivo geral identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, no município de Campo Grande/MS, e como objetivos específicos: a) Identificar as concepções sobre o ser indígena em contexto urbano dos atores envolvidos na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono; b) Identificar as relações entre as crianças indígenas e os diversos atores que compõem o espaço escolar não indígena da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono; c) Verificar se a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono trabalha com elementos interculturais considerando a presença das crianças indígenas e os saberes não indígenas. Como suporte teórico inspiro-me nas contribuições teóricas que podem ser localizadas na versão pós-estruturalista dos estudos culturais, nos pós-coloniais e nas discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade. A pesquisa de caráter qualitativo tem como procedimento metodológico a realização de entrevistas, a observação participante, a análise documental e bibliográfica e outros recursos, como desenhos, redações, fotografias e vídeos. Presenças culturais marcantes e significativas no espaço escolar do município de Campo Grande/MS, as crianças indígenas em contexto urbano constituem um segmento pouco pesquisado nos meios acadêmicos, em especial no que se refere a aprender a ouvir as vozes que foram silenciadas e invisibilizadas pela modernidade homogeneizante. A pesquisa evidencia que as crianças indígenas que estudam nas escolas urbanas de Campo Grande/MS sofrem com uma prática pedagógica de exclusão, silenciamento, subalternização e marginalização do diferente e, por isso, fazem do espaço escolar um “entrelugar”, constituindo estratégias próprias para garantir e afirmar o modo de ser indígena.

Palavras-chaves: crianças indígenas em contexto urbano, identidade e diferença, espaço escolar.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Indigenous children in the school space in Campo Grande/ MS: identities and differences. Campo Grande, 2015. 228 p. Doctoral Dissertation in Education, Dom Bosco Catholic University / UCDB.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is linked to the Research Program on Cultural Diversity and Indigenous Education and to the Research Group on Education and Interculturality of the Graduate Studies Program in Education at the Dom Bosco Catholic University / UCDB. Its main goal is to identify elements that contribute to the production of identity and difference of indigenous children living in an urban context vis-à-vis the conflicts and tensions in the Sulivam Oliveira Silvestre – Tumune Kalivono Municipal School in the municipality of Campo Grande / MS. Its specific goals are: (a) to identify the views on indigenous people in an urban context among the actors involved in the Sulivam Oliveira Silvestre – Tumune Kalivono Municipal School; b) to identify the relationships between the indigenous children and the various actors present in the school; c) to identify the elements and knowledge of the indigenous culture present in the daily lives of indigenous children in the school. The dissertation's theoretical basis is constituted by the theoretical contributions found in the post-structuralist version of cultural studies, in post-colonial studies and in the discussions conducted by the Group on Modernity/Coloniality. The research project has a qualitative nature and its methodological procedure consists of interviews, participatory observation, analysis of documents and literature and other resources such as drawings, photos and videos. The indigenous children have a significant presence in the school space of the municipality of Campo Grande / MS, but are an insufficiently researched segment in the academia, particularly in terms of learning to listen to the voices that have been silenced and rendered invisible by homogenizing modernity. The dissertation shows that the indigenous children who attend the schools in Campo Grande / MS are subjected to a pedagogical practice of exclusion, silencing, subalternization and marginalization of those who are different/that which is different. For this reason, they turn the school space into an “in-between space” by constituting strategies of their own to guarantee and affirm the indigenous way of being.

Keywords: indigenous children in an urban context, identity and difference, school space.

LISTA DE SIGLAS

- ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais
- AM – Amazonas
- AMIAUMS - Associação dos Moradores Indígenas da Aldeia Urbana Marçal de Souza
- APMS – Arquivo Público de Mato Grosso do Sul
- ARCA – Arquivo Histórico de Campo Grande
- CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDR – Centro de Documentação Regional
- CEDOC – Centro de Documentação
- CHPI – Curso de Cultura e História dos Povos Indígenas
- CMDDI – Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS
- CNBB – Campanha da Fraternidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- EMHA – Empresa Municipal de Habitação
- FIC – Feira indígena Cultural
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
- FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISA – Instituto Socioambiental
- MEC – Ministério da Educação
- MS – Mato Grosso do Sul
- MT – Mato Grosso
- NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
- OBEDUC – Observatório da Educação
- ONG's – Organizações não governamentais
- OPAN – Operação Amazônia Nativa
- PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
- PE – Pernambuco
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PLANURB – Instituto Municipal de Planejamento Urbano
RO – Rondônia
SC – Santa Catarina
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SP – São Paulo
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
T.I. – Terra Indígena
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNISINOS – Universidade Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 – Localização do município de Campo Grande/MS p. 108

MAPA 02 – Localização do perímetro urbano de Campo Grande/MS..... p.109

MAPA 03 – Localização das aldeias indígenas urbanas no município de Campo Grande/MS p. 114

MAPA 04 – Localização das escolas municipais de Campo Grande/MS com maior número de matrículas de crianças indígenas..... p. 167

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 01** – Estados com maior população indígena urbana – Censo 2000 p. 99
- GRÁFICO 02** – População indígena urbana por faixa etária – Censo 2000 p. 100
- GRÁFICO 03** – População indígena – Brasil 1991/2010..... p. 101
- GRÁFICO 04** – População indígena urbana por faixa etária – Censo 2010 p. 104
- GRÁFICO 05** – População indígena em Campo Grande/MS (1991-2010) p. 110
- GRÁFICO 06** – População de Campo Grande/MS p. 112
- GRÁFICO 07** - Escolas municipais de Campo Grande/MS dividida por regiões p. 163
- GRÁFICO 08** – Número de alunos matriculados nas escolas municipais de Campo Grande/MS p.164
- GRÁFICO 09** - Alunos indígenas matriculados nas escolas municipais de Campo Grande/MS p.165

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Terras indígenas homologadas no Brasil (1985 a 2013)	p. 103
TABELA 02 – Estados com maior população indígena urbana – Censo 2010	p.106
TABELA 03 – Municípios brasileiros que não possuem indígenas autodeclarados (1991-2010)	p. 107

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 01** – Principal rua da aldeia indígena urbana Marçal de Souza p. 117
- FIGURA 02** – Modelo de casa da aldeia indígena urbana Água Bonita p. 118
- FIGURA 03** – Local da reunião dos indígenas urbanos na aldeia Água Bonita p. 119
- FIGURA 04** – Rua da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro p. 120
- FIGURA 05** – Casa dos indígenas da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro p. 121
- FIGURA 06** – Modelo de casa da aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral p. 122
- FIGURA 07** – Feira indígena de Campo Grande/MS p. 125
- FIGURA 08** – Casa dos indígenas que recém chegaram à cidade de Campo Grande/MS: aldeia indígena urbana Darci Ribeiro p. 137
- FIGURA 09** – Modelo de casa dos indígenas que recém chegaram à cidade de Campo Grande/MS: aldeia indígena urbana Darci Ribeiro p. 138
- FIGURA 10** – Imagem das crianças e adolescentes indígenas da aldeia urbana Marçal de Souza atendida pelo projeto Córrego Bandeira p. 157
- FIGURA 11** – Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” p. 174
- FIGURA 12** – Muros da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” p. 175
- FIGURA 13** – Parede da biblioteca da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” p. 177

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 01 – A escola	p. 187
DESENHO 02 – O prédio da escola	p. 187

*Prisioneiro como tu,
Combativo como tu,
Consciente como tu,
Odiado como tu,
Pacífico como tu,
Esperançoso como tu,
Desprovido como tu.*

*Mas minha prisão,
Meu combate,
Minha consciência,
O ódio que me nutre,
A paz que busco,
A esperança da conquista
Duram mais de 500 Anos!*

*Cacique Juvenal Payayá
Poema “Como tu”, de 2010*

SUMÁRIO

RESUMO	p. 09
ABSTRACT	p. 10
LISTA DE SIGLA	p. 11
LISTA DE MAPAS	p. 13
LISTA DE GRÁFICOS	p. 14
LISTA DE TABELAS	p. 15
LISTA DE FIGURAS	p. 16
LISTA DE DESENHOS	p. 17
ABRINDO AS CORTINAS: situando a tese	p. 21
CAPÍTULO 1. Entrelaçando os fios da pesquisa – Histórias, memórias e os percursos metodológicos	p. 28
1.1. Histórias, memórias e trajetórias de um pesquisador em processo de descolonização	p. 28
1.2. Iniciando a pesquisa	p. 39
1.3. Os “ditos e escritos” do campo de pesquisa: a produção do conhecimento sobre crianças indígenas em escolas da cidade	p. 44
1.4. Por onde andei e com quem dialoguei: as inspirações e contribuições teóricas .	p. 57
1.5. A criança indígena em contexto urbano e os desafios da pesquisa	p. 70
1.6. Os caminhos e os descaminhos metodológicos: trajetórias e procedimentos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa	p. 72
CAPÍTULO 2. O índio e o espaço urbano	p. 87
2.1. Situando o contexto indígena na cidade: breves considerações	p. 88
2.2. A população indígena em contexto urbano no município de Campo Grande/MS	p. 108
2.2.1. Migração aldeia-cidade: um estudo a partir dos índios Terena	p. 125
2.2.2. O que é ser índio em contexto urbano no município de Campo Grande/MS?	p. 142
CAPÍTULO 3. As crianças indígenas no contexto urbano e nas escolas	p. 150
3.1. As crianças indígenas no município de Campo Grande/MS	p. 151
3.2. As crianças indígenas nas escolas municipais de Campo Grande/MS: breve mapeamento	p. 162

CAPÍTULO 4. As crianças indígenas e a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”: múltiplos olhares de encontros/desencontros	p. 169
4.1. Situando o cenário escolar pesquisado	p. 170
4.2. A Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” para as crianças indígenas	p. 185
4.3. As relações das crianças indígenas com os diversos atores na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”	p. 192
4.4. As manifestações das crianças indígenas frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”	p. 199
CONSIDERAÇÕES FINAIS: um caminho em aberto	p. 205
REFERÊNCIAS	p. 210
ANEXOS	p. 221

ABRINDO AS CORTINAS: situando a tese

*Um homem catava pregos no chão.
Sempre os encontrava deitados de comprido,
ou de lado, ou de joelhos no chão.
Nunca de ponta.
Assim eles não furam mais – o homem pensava.
Eles não exercem mais a função de pregar.
São patrimônios inúteis da humanidade.
Ganharam o privilégio do abandono.
O homem passava o dia inteiro nessa função de catar pregos enferrujados.
(Poema O Catador, de Manoel de Barros)*

Abro a minha caminhada trazendo a poesia de Manuel de Barros, um escritor de origem cuiabana, mas de alma sul-mato-grossense. Um escritor que procura apresentar em seus poemas um encanto e uma liberdade de pensamento, ou seja, um despertar, despertar de ideias, sonhos e palavras. Palavras que são significativas e inspiradoras para a escrita dessa tese. Sentia-me como esse homem em busca desses pregos sem ponta no chão. Pregos que, nesse texto, podem ser entendidos como informações desarticuladas, procedimentos que não deram certo e análises que muitas vezes não se encaixavam. Os pregos sem ponta podem ser as palavras que não se ajustavam na partitura do texto e provocavam um deslizamento entre os seus sentidos e os significados. Mergulhando e caminhando pela escrita, os pregos sem ponta também

podem ser compreendidos como as angústias, os desafios e as incertezas que muitas vezes provocaram uma vontade de desistir.

Analisando esses momentos, entendo que muitos deles foram provocados pelos deslocamentos e ressignificações que realizei durante o desenvolvimento da pesquisa. Esses deslocamentos e ressignificações que menciono foram importantes para a trajetória da pesquisa, principalmente porque sinalizaram a maneira de interrogar (PARAÍSO, 2012).

O primeiro deslocamento que realizei foi o epistemológico, que me fez reconhecer como a identidade do sujeito é construída e formada pelos discursos que o atravessam ao longo do tempo. Ou seja, aquela identidade essencialista de sujeito moderno, iluminista e cartesiano começa a sofrer com o crescimento das identidades do sujeito pós-moderno, o que Hall (2004) apresenta afirmando que

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (p. 12).

Na esteira desse deslocamento, pude perceber que “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55) e nossa subjetividade. Esta fez ressignificar, desconstruir e repensar a partir de novos “olhares” a ideia de “verdade”, conceito que, segundo Costa (2007), pode ser entendido como “sonho e pura ficção” (p. 15). Desconstruir as minhas certezas contribuiu para repensar “as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’” (WOODWARD, 2000, p. 55) e construir outras histórias e outros modos de fazer pesquisa.

Inspirado ainda pelo escritor Manuel de Barros na simbologia dos pregos – “*Assim eles não furam mais*” –, em diversos momentos dessa produção, perguntei-me se não estava vendo as crianças indígenas em contexto urbano, foco de minha pesquisa, como esses pregos sem ponta. Pois, conforme adentrava nos caminhos mais singulares da temática de pesquisa, deparava-me com posições que colocavam as crianças indígenas em contexto urbano como sujeitos fora de um lugar na escola, como “alienígenas na sala de aula” (SILVA, 2009), e ainda, no momento em que reconheciam sua presença, elas acabavam sendo homogeneizadas no ambiente escolar, fazendo com que seus saberes, conhecimentos e culturas ficassem silenciados e subordinados a um

grupo escolar que legitima somente um conhecimento, o europeu. Assim, diante dessa realidade, perguntava-me: por que pesquisar crianças indígenas em contexto urbano nas escolas da cidade? Essa e outras perguntas sempre surgiam no momento de dificuldade e angústia com a investigação e a escrita do texto da tese.

Não pretendo, nesse texto, “esconder”, “silenciar” ou “ocultar” as marcas, os sabores e os dissabores que se fizeram presentes durante o desenvolvimento da pesquisa (BACKES, 2005; BONIN, 2007), mas deixar evidente que esses elementos irão compor o texto e, ainda, trazem consigo a afinação e a sintonia, apresentando detalhes da investigação e realizando a articulação com o campo teórico. Por isso, ao escrevê-los e apresentá-los, entendo que estou sendo coerente com os autores que servem de inspiração teórica nessa tese (BACKES, 2005; PARAÍSO, 2012; BONIN, 2007).

Além de ilustrar o cenário da pesquisa, pretendo mostrar que as palavras que compõem a partitura do texto estão vivas e recheadas de sentidos, significados e histórias. Utilizando outros escritos, “a palavra dá corpo ao conceito, ao pensamento, à sensação, à emoção, à invenção [...] é, ao mesmo tempo, uma arena política, uma arma e um efeito da negociação” (PEREIRA, 2013, p. 213-214).

Diante de toda a situação que foi se desenvolvendo na construção da tese, a problemática vem sendo pensada, discutida e analisada desde o primeiro ano do curso de doutorado (2011) do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, por meio das reuniões de orientação e das disciplinas cursadas ao longo dos semestres. Por isso, apresento uma escrita que

resulta de um movimento dinâmico de disputa e luta no qual muitas vezes sei como começar, mas, porque escrevo negociando com diferentes condições (inclusive com o *vazio* da escrita ainda-não produzida – a tela em branco ou a folha em branco), não sei ao certo aonde vou chegar (PEREIRA, 2013, p. 216).

O que estou tentando passar ao leitor é que a escrita dessa tese é de minha inteira responsabilidade, assim como “a habilidade de convencer o outro de que os caminhos investigativos trilhados foram os melhores possíveis e os mais promissores” (BACKES, 2005, p. 14-15). A escrita é algo desafiador, denunciante e escorregadio. É algo que me fez rever palavras, expressões, verdades cristalizadas e, principalmente, sair de uma zona de conforto para ver de forma “diferente” algumas situações do cenário de pesquisa, especialmente com outras lentes que o campo me proporcionou.

A pesquisa apresenta a temática da criança indígena em contexto urbano nas escolas da cidade de Campo Grande/MS com reflexões teóricas e metodológicas, estando vinculada à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação e Interculturalidade. A pesquisa parte do pressuposto de que a cultura produz identidades e diferenças. As identidades e as diferenças são produções culturais múltiplas e inacabadas, ou seja, produzidas na relação do eu com os outros. No sentido das identidades e diferenças, as pessoas são produzidas em múltiplos contextos: em casa, na escola, no trabalho, em uma partida de futebol, etc. Para a criança indígena que veio da aldeia e atualmente está em contexto urbano esse processo pode ser muito mais impactante.

Nessa trajetória, as questões que contribuíram para entretecer os fios dessa investigação foram:

- O que é ser indígena no espaço urbano da cidade de Campo Grande/MS?
- Tendo como referência a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, como é a relação entre as crianças indígenas e os diversos atores que compõem o espaço escolar?
- Como a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” tem discutido os conceitos de diferença e interculturalidade, considerando a presença de crianças indígenas no espaço da escola?
- Como têm sido produzidas as identidades das crianças indígenas residentes no espaço urbano de Campo Grande/MS no contexto da escola pesquisada?

As perguntas que apresento “são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa” (COSTA, 2005, p. 200).

Orientado por estes questionamentos, o problema dessa pesquisa pode ser assim resumido: **Quais os elementos que contribuem para a produção das identidades e das diferenças das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, no município de Campo Grande/MS?**

Diante dos questionamentos e do problema de pesquisa, a tese que defendo é que o contexto marcado pela colonialidade produz conflitos e tensões que ressignificam as identidades/diferenças das crianças indígenas em contexto urbano na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”.

Considerando o problema, o objetivo geral consiste em **identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, no município de Campo Grande/MS.**

Assim, para fins de análise, procuro nos objetivos específicos entrelaçar a intenção geral da pesquisa e dar contorno, sentido e significado à escrita dessa tese.

a) Identificar as concepções sobre o ser indígena em contexto urbano dos atores envolvidos na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”;

b) Identificar as relações entre as crianças indígenas e os diversos atores que compõem o espaço escolar não indígena da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”;

c) Verificar se a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” trabalha com elementos interculturais, considerando a presença das crianças indígenas e os saberes não indígenas.

Para analisar as questões mencionadas e buscar alcançar os objetivos apresentados, situo a pesquisa nas contribuições teóricas dos Estudos Culturais, nos estudos pós-coloniais e nas discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Com isso, adquiro referência nessa tese os estudos de Homi Bhabha, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward, Tomás Tadeu da Silva, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleuri, entre outros. Na intenção de compreender a criança indígena em contexto urbano, destaco os trabalhos desenvolvidos por Clarice Cohn, Adir Casaro Nascimento, Antonella Tassinari, Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Ângela Nunes, pois muito auxiliaram no desenvolvimento do trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário buscar novos caminhos e percorrer inúmeros trajetos. Caminhos e trajetos “que têm como base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Nesse sentido, baseado nos estudos de Meyer e Paraíso (2012), a metodologia nesse trabalho é entendida

como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (p. 16).

Antes de apresentar a organização da pesquisa de doutoramento, sinto a necessidade de recordar a epígrafe do poema “O catador”, do escritor Manuel de Barros, logo no início da tese. Vejo que agora é o momento de mostrar como esses pregos sem ponta que estavam no chão foram reunidos e organizados e, acima de tudo, deram sentido, vida e sabor às palavras, às frases, aos parágrafos e aos capítulos que formam o texto.

O trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “Introdução: Entrelaçando os fios da pesquisa – histórias, memórias e os percursos metodológicos”, apresento a minha história de vida, evidenciando alguns momentos e mostrando como a temática indígena foi se constituindo um elemento de estudo e pesquisa em todo esse processo. O capítulo ainda expõe os motivos que me levaram a realizar pesquisa com crianças indígenas em contexto urbano nas escolas de Campo Grande/MS, os caminhos e os descaminhos metodológicos que foram percorridos para a realização do trabalho e um panorama das principais produções acadêmicas realizadas com crianças indígenas em escolas da cidade. O mesmo ainda traz o campo teórico por onde naveguei, indicando e apontando os caminhos que foram trilhados e os companheiros de viagem que se fizeram presentes e me ajudaram a elaborar as discussões, as subversões e a construção do trabalho de pesquisa.

No segundo capítulo, “O índio e o espaço urbano”, apresento um panorama dos povos indígenas em contexto urbano no cenário nacional, contextualizo 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 e dados referentes à população no que se refere ao aspecto demográfico. A realização desse panorama não tem a intenção de desviar os olhares do estudo para a situação dos povos indígenas em contexto urbano tanto em nível nacional quanto municipal, mas de compreender o cenário em que esta criança indígena urbana está situada. Nesse capítulo, procuro ainda, por meio dos estudos históricos, apresentar a migração dos índios Terena para a cidade, destacando os principais motivos do grupo. No final, elaboro uma discussão sobre o que é ser índio em contexto urbano, apontando mais notadamente os principais desafios.

No terceiro capítulo, “As crianças indígenas no contexto urbano e nas escolas”, trago o início de um diálogo com as crianças indígenas, mostrando o cotidiano delas na cidade de Campo Grande/MS. Por meio das conversas foi possível apresentar algumas brincadeiras, lugares por onde circulam e situações vivenciadas no dia a dia. Por fim, ainda elaboro um mapeamento das crianças indígenas matriculadas nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, destacando as regiões urbanas e as escolas com maior número de matrículas.

No quarto e último capítulo, introduzo o cenário escolar da pesquisa, destacando a história da escola, a arquitetura e os professores que ali circulam. Apresento a percepção das crianças indígenas sobre a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, a partir de desenhos e redações. Descrevo a inserção das crianças indígenas no espaço escolar, as relações de preconceito e discriminação e a visibilidade dos professores e dos demais atores da escola. Ainda procuro escutar as crianças para verificar as suas manifestações e a produção da identidade indígena frente aos conflitos e às tensões produzidas na escola, principalmente àquelas que se fazem presente no seu cotidiano.

Por fim, nas considerações finais, retorno às questões iniciais, ao problema e aos objetivos, na intenção de entrelaçar os dados empíricos com o referencial teórico utilizado.

1. Entrelaçando os fios da pesquisa – Histórias, Memórias e os percursos metodológicos

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico e fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação.

O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos

(COSTA, 2007, p.148).

1.1. Histórias, memórias e trajetórias de um pesquisador em processo de descolonização

Estudar a temática indígena é estar diante de inúmeros olhares. Olhares que perpassam a ótica do colonialismo e da colonialidade, que apresenta os indígenas como sujeitos subordinados, marginalizados, incapazes e inferiorizados, ou seja, em uma fixidez¹ que permite enclausurar e construir essa população como degenerada para

¹ O conceito de fixidez apresentado é entendido como “um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca” (BHABHA, 1998, p.105).

depois normalizá-la (BHABHA, 1998). E trata-se de “olhares – outro” que, mesmo diante da dominação colonial, conseguem desconstruir a visão eurocêntrica de mundo, questionando a negação dos índios, compreendendo novos conhecimentos inferiorizados e negados pela colonialidade, promovendo o diálogo entre eles (WALSH, 2009), e, ainda, mostrando o quanto essa população é protagonista e autora de sua própria história.

Desconstruir nesse sentido seria questionar as “formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade [...] [*seria como*] uma experiência de descentramento, de se sair das próprias certezas e verdades construídas a partir do pensamento hegemônico” (AZIBEIRO e FLEURI, 2010, p. 286).

Cercado pelas pistas, olhares e caminhos que uma pesquisa com populações indígenas pode tomar e buscando ser coerente com as inspirações teóricas que escolhi para serem companheiras nesse trajeto, considero fundamental descrever como os fios da temática indígena se entrelaçaram e adquiriram relevância para mim enquanto pesquisador. Sendo assim, tomando como regra o mito de origem, ou seja, o início da relação entre o autor e a temática, apresento fragmentos de minha história pessoal e profissional, além de indicar a posição do sujeito que escreve e desenvolve essa tese de doutoramento (SKLIAR, 2003b).

Filho da cidade de Campo Grande/MS, criado e formado dentro de uma cultura hegemônica e colonizadora, cresci acreditando que esse lugar não era terra de índio. Índio era apenas uma figura genérica que estava presente nos livros didáticos da escola, nas reportagens exibidas pelo Jornal Nacional e nas telas dos cinemas com os filmes norte-americanos de faroeste.

Como Bonin (2007), entrei pela porta dos fundos na temática indígena, pois sempre escutei de meus pais que na cidade de Campo Grande não existia indígena; havia apenas em um determinado lugar, ou seja, um pequeno espaço, um número expressivo de “bugres”. O bugre no imaginário nacional é o índio rotulado de preguiçoso, indolente, traiçoeiro, que, em vez de contribuir para o desenvolvimento e o progresso da cidade, acaba atrapalhando².

Utilizando outras palavras, o índio bugre também é um produto das marcas da cultura hegemônica e das relações assimétricas de poder impostas pela colonialidade,

² Essa é a visão regional sobre o bugre, um olhar que realça um estereótipo associado ao índio “deteriorado”, aquele que de alguma forma está ligado à ideia de pobreza, de imundície, de preguiça, etc.

por meio de manifestações negativas e relações desiguais, onde é apresentado como sendo o transtorno, o baderneiro, a sujeira, o estranho e o impuro da cidade. É aquele que sempre traz algum tipo de desordem, dúvida e incerteza aos que dominam e controlam o poder. É o segregado, o excluído, o ocultado, o subalternizado e o silenciado. É o outro, que, segundo Bauman (1998), não estava, desde o início, previsto pelos sujeitos que idealizaram uma determinada ordem.

Revivendo esse passado que agora se torna tão presente, recordei-me dos homens e mulheres que comercializam seus produtos (guavira, manga, mandioca, palmito, pequi e flores) batendo de porta em porta nas residências, presenças marcantes nas feiras livres e na frente do Mercado Municipal da cidade. Assim, enquanto criança não me lembro de escutar de “meus primeiros professores”, “meus pais”, a explicação de que as pessoas que eles e uma grande parcela da população de Campo Grande chamam de “bugre” são, na “verdade”, populações indígenas que estão residindo na cidade. Desta forma, voltando e dialogando com as memórias do passado, percebe-se que a presença de indígenas na capital do Mato Grosso do Sul não é um fato recorrente.

Nesse sentido, após uma ligeira tentativa de ilustrar o cenário de minha infância e a relação que nela se estabeleceu com as populações indígenas, percebo que cresci sob a ótica da colonialidade, em que essas populações (na cidade ou na terra indígena) foram marcadas pelo silenciamento, subordinação, dominação, hierarquização, estereótipo e pela ausência/presença de mostrar suas diferenças e identidades. Em outras palavras, são grupos populacionais que

têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas (período colonial propriamente dito), sufocadas/incorporadas [...] (BACKES e NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Esta situação somente reforça que a colonialidade não se esgotou com o colonialismo, pois ainda permanece muito presente nos dias atuais. Segundo Porto Gonçalves e Qental (2012), a colonialidade tem influenciado e provocado a criação de um “padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial que afeta todas as dimensões da existência social, e que tem no conceito de raça seu eixo estruturante” (p. 07). De acordo com Quijano (2005), esse processo é denominado de colonialidade do poder, conceito que será discutido e apresentado mais à frente na construção do texto desta tese.

Na juventude, a minha relação com os povos indígenas ficou estritamente ligada aos trabalhos escolares, por meio das pesquisas na internet com conteúdos estereotipados e desarticulados da realidade, aos materiais didáticos com figuras folclóricas e aos livros de literatura, como *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), ambos de José de Alencar. Durante o período em que cursei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, recordo que foram poucos os momentos em que estudei sobre as populações indígenas do Brasil e do Mato Grosso do Sul. Em muitas situações, o professor, ao chegar ao conteúdo direcionado à temática indígena, ignorava-o e passava diretamente a um outro tema (VIEIRA, 2008). Durante a pesquisa de mestrado, pude perceber que esse fato era recorrente em ambas as escolas pesquisadas; segundo os discursos de alguns professores, isso acontecia devido à falta de informação e formação dos docentes para o trabalho com a temática indígena. Recordo que nas escolas, quando a temática era trabalhada, sempre estava construída dentro de um aparato de poder, como escreve Bhabha (1998), ou seja, na perspectiva eurocêntrica da história.

Relembrando esse período, percebo o quanto a identidade indígena é inventada pela classificação racial da população. Uma classificação que aponta “um conjunto de relações de poder que hierarquizam os lugares e suas gentes, classificando-os de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário” (PORTO GONÇALVES e QUENTAL, 2012, p. 07).

Após um longo período de 18 anos, é na Universidade que a relação com o tema se aproxima; em outras palavras, esse foi o momento no qual os fios começaram a se entrelaçar. Conforme os fios iam ganhando formas, ressignificando “verdades” por meio dos estudos, das visitas às comunidades indígenas, mais notadamente às aldeias indígenas Guarani, e das discussões com pesquisadores que dedicavam seus estudos às populações indígenas, via que estava ocorrendo em minha pessoa uma descolonização. Uma descolonização no sentido de uma compreensão crítica, consciente de passado e presente, que se abre e levanta questões, perspectivas e caminhos (WALSH, 2010). Seria como uma

abertura e liberdade de pensamento a outras formas de vida, (outras economias, teorias políticas, etc.), limpeza da colonialidade do ser e do saber, o afrouxamento da retórica da modernidade e seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

Para ilustrar esse momento, lembro-me do escrito de Walsh (2009) apoiado em Fanon (1963/2001). A autora mostra que “a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres” (p. 35). Ainda nessa discussão, Mignolo (2003) aponta que

esse longo processo de subalternização do conhecimento está sendo radicalmente transformado por novas formas de conhecimentos para as quais o que foi subalternizado e considerado interessante apenas como objeto de estudo passa a ser articulado como novos *loci* de enunciação (p. 36).

Tomando como regra o “mito de origem”, percebo que o interesse em estudar a questão indígena iniciou durante o curso de graduação em História, pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Logo no primeiro ano do curso, em 2002, percebi a importância que essa temática tinha para a Universidade³ e para o curso de História, principalmente no que se refere à trajetória acadêmica, à experiência e o comprometimento de alguns professores do curso.

Portanto, reconhecendo a lacuna de conhecimento que possuía sobre os povos indígenas, posso afirmar que, após a entrada no curso de graduação em História e até a finalização dessa tese de doutorado, foi se construindo outra pessoa, outro sujeito, outro homem e até mesmo outro pesquisador. Se existe um começo, observo que o curso foi a divisão, o marco e o início para as minhas ressignificações, deslocamentos, percepções e olhares com relação às questões hegemônicas, fantasiosas e colonialistas que envolvem não somente as populações indígenas, mas também as populações e os grupos que são marginalizados, subordinados e silenciados pela lógica dominante.

Quanto a essa nova situação em que estava vivendo – não sei se conseguiria colocar no papel, mas, revivendo esse passado tão próximo, penso que esse momento perturbador pode ser visto como incerteza em algumas ocasiões. Seria uma mudança, uma transformação, que estava acontecendo principalmente com algumas “convicções” e “verdades” que trazia como absolutas. Parece que, conforme adentrava no curso e as literaturas, percebia que estava ocorrendo uma liquidez, uma

³ A Universidade Católica Dom Bosco/UCDB tem como sua mantenedora a Missão Salesiana de Mato Grosso. Essa missão tem uma forte presença entre as populações indígenas Xavante e Bororo de Mato Grosso, realizando projetos e ações pastorais por meio de missões religiosas. Maiores informações na página eletrônica: <www.missaosalesiana.org.br>.

reconstrução/ressignificação da minha identidade, ou seja, uma “crise de identidade” (SILVA, 2000). Em outras palavras, Hall (2004) explica que

estas [crises] transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentramento do sujeito (p. 9 – *grifo meu*).

De acordo com Hall (2004), o descentramento do sujeito é um fenômeno positivo, pois desarticula as identidades estáveis do passado e abre possibilidade para que novas identidades possam ser criadas e novos sujeitos produzidos, agora não mais com identidades fixas e estáveis, mas sujeitos fragmentados com identidades inacabadas, abertas e contraditórias.

Até o final dessa seção, procuro voltar às memórias do passado, principalmente para apresentar alguns momentos e fatos que foram fundamentais e contribuíram para essa mudança. No primeiro ano de graduação, mais especificamente nos dois primeiros meses como acadêmico do curso de História, tive a oportunidade de conhecer um pouco da realidade indígena do Mato Grosso do Sul assistindo a um vídeo sobre as populações indígenas Guarani e Kaiowá. Justamente, nesse ano, de 2002, a Campanha da Fraternidade⁴ da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB tinha como tema: Fraternidade e os Povos Indígenas e o lema: “Por uma terra sem males”. Esse o assunto escolhido pela Igreja Católica, que tinha como reflexão questões voltadas à discriminação e marginalização desses povos, a defesa dos seus direitos à terra e as suas necessidades sociais e culturais.

Assim, devido à Campanha da Fraternidade de 2002, o curso de História, em parceria com o Programa Kaiowá/Guarani da UCDB, reuniu seus alunos e outros acadêmicos de diferentes cursos das demais áreas do conhecimento para assistir a um documentário produzido pelo historiador Antônio Jacó Brand e pela antropóloga Katya Vietta sobre os índios Guarani e Kaiowá sob o título “Por uma terra sem males”. Ao final do documentário, Brand e Vietta, ambos docentes do curso de História da UCDB, iniciaram uma mesa de discussão sobre o filme envolvendo questões mais direcionadas às populações indígenas no estado de Mato Grosso Sul.

⁴ É um tema concreto que a Igreja Católica nos convida a refletir e reconsiderar, sobretudo nossa atitude com o próximo, durante o período de 40 dias denominado de Quaresma (entre a Quarta-Feira de Cinzas – logo após o Carnaval – e a Semana Santa, que se inicia com o Domingo de Ramos). Maiores informações pelo site da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/CNBB: <www.cnbb.org.br>.

Por conta do tema da Campanha da Fraternidade, o curso de História realizou outra atividade para reflexão sobre o assunto. Durante dois dias foram realizadas algumas mesas de discussões sobre a temática, com a presença de professores/pesquisadores de outras instituições de ensino do Mato Grosso do Sul. Lembro-me de que foi durante esse encontro que passei a conhecer alguns pesquisadores, como os professores Levi Marques Pereira, Gilson Martins e Emília Kashimoto. Durante as palestras, as conversas e as reflexões se pôde compreender por que os povos indígenas vivem nas fronteiras da exclusão. Exclusão que hierarquiza, subalterna os indígenas e tenta eliminá-los como se fosse uma erva daninha (BAUMAN, 1998).

Em 2003, no segundo ano do curso de graduação em História, iniciei na docência. Recordo-me de que nesse momento da vida, quando ingressei no magistério, estava muito empolgado com o curso superior e deslumbrado com as muitas teorias e os diversos conhecimentos que adquiria com as inúmeras leituras. Sentia a necessidade de repartir o conhecimento com os demais e fazer algo pela educação, principalmente pela escola pública, onde atuava. Nesse momento da vida, quando pude adentrar na profissão docente, lembrava muito das sábias palavras de Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* (1996): “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...] ninguém pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (p. 77). Enfim, como muitos profissionais da área diriam, eu era mais um jovem sonhador, que pensava em “revolucionar” a educação.

Depois de alguns meses ministrando aulas em duas escolas da cidade de Campo Grande, sendo uma da Rede Municipal e outra da Rede Estadual, recebi o convite de um professor do curso de História, Neimar Machado de Sousa, para compor a equipe de estagiários do Centro de Documentação, do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (NEPPI) na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Após o convite, o professor me deixou alguns dias para pensar e tomar as decisões necessárias. Voltando às memórias do passado, lembro-me de que fiquei muito dividido entre a docência e a pesquisa.

Passado poucos dias, entrei em contato com o professor e decidi aceitar o convite. Assim, em agosto de 2003, iniciava as pesquisas com populações indígenas no Centro de Documentação do NEPPI. Junto com outros acadêmicos do curso de História,

na condição de voluntários, iniciamos as pesquisas sobre e com populações indígenas. Meses depois, já realizando atividades de pesquisa, como leitura e catalogação de documentos e vídeos, fomos contemplados com bolsas de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UCDB).

Após aproximadamente dois anos de pesquisa com bolsa do CNPq pelo PIBIC/UCDB no Centro de Documentação do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (NEPPI) na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pude ampliar os conhecimentos e os estudos sobre as populações indígenas, mais especificamente do Mato Grosso do Sul; lá tive a oportunidade de realizar estudos com professores de outras áreas do conhecimento em cursos e palestras promovidas pelo NEPPI; presenciar e vivenciar realidades de algumas áreas indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso e participar de inúmeros eventos acadêmicos no campo da História, Antropologia e da Educação, apresentando e publicando trabalhos científicos.

Em 2005, cursando o último ano de graduação em História, voltei a atuar novamente como professor na Educação Básica. Nessa nova realidade, busquei conciliar alguns dias no Centro de Documentação do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e alguns dias na escola. Desde então, percebi que o curso de História seria pouco para o aprendizado; foi assim que iniciei algumas leituras direcionadas para a construção do projeto de pesquisa para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Com as leituras que estavam sendo realizadas e a experiência no magistério, percebi que a temática indígena na escola era um assunto pouco estudado no meio acadêmico. O cenário ficou mais evidente com o levantamento das produções sobre esse assunto nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação no Mato Grosso do Sul (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Católica Dom Bosco) e no Mato Grosso (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT).

Recordo-me de que, nesse período de construção do projeto de pesquisa para o mestrado, os trabalhos encontrados sobre a temática indígena na escola estavam em programas de pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), em São Paulo (Universidade de São Paulo – USP) e

no livro *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Bensi Grupioni, publicado em 1998 pelo MEC, MARI/USP e UNESCO.

Assim, durante o período de março de 2006 a abril de 2008, cursei o Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, tendo como orientadora a professora Dra. Adir Casaro Nascimento. Com uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizei a pesquisa com o título: “*O que interessa saber de índio?*”: *Um estudo das manifestações de alunos das escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul*. Com o objetivo de apresentar as manifestações de alunos das escolas públicas e particulares de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas, o trabalho proporcionou uma aproximação teórica com os autores do campo dos Estudos Culturais (Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Néstor Canclini e Homi Bhabha) e com autores que dialogam e articulam suas pesquisas com esse campo: Vera Maria Candau, Antônio Flavio Barbosa Moreira, Reinaldo Matias Fleuri, Ana Canen, Marisa Vorraber Costa, Iara Tatiana Bonin, Sandra Corazza, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Tomaz Tadeu da Silva, Carlos Skliar, José Marin, Catherine Walsh, Adir Casaro Nascimento, Antônio Jacó Brand e José Licínio Backes.

Enquanto aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, em nível de Mestrado, tive a oportunidade de conhecer muitos autores, teorias e metodologias e, com isso, mergulhar ainda mais no universo da pesquisa acadêmica. Essa pesquisa proporcionou muitos olhares diferentes, sensibilidades oportunas e movimentos para encontrar outras possibilidades que me “viram do avesso” (CORAZZA, 2007). Um avesso que me fez compreender outro sentido para os conceitos de cultura, escola, identidade e diferença, conceitos diferentes do pensamento moderno. Essas mudanças e ressignificações não tenho como colocar no papel, porque não há palavras para descrevê-las. Apenas me fizeram recordar a bela frase de Manoel de Barros, em seu livro *Memórias inventadas: a segunda infância* (2006), onde o autor coloca que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (p. 39).

A pesquisa ganhou tanto significado em minha vida que, ainda durante o Mestrado, além do projeto proposto para o desenvolvimento da dissertação, participei

em alguns projetos de pesquisa da professora orientadora: Professores índios e a escola diferenciada intercultural: experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola (2003-2006), com financiamento da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/FUNDECT; A cosmovisão e as representações das crianças indígenas Guarani e Kaiowá – o antes e depois da escolarização (2006 - 2010), com recursos da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/FUNDECT.

As participações nesses projetos de pesquisa proporcionaram, além das inúmeras leituras e estudos sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul, o diálogo com outros pesquisadores que trabalham com a temática indígena, uma maior visão sobre a realidade indígena no Mato Grosso do Sul, uma formação de conhecimentos históricos, culturais e sociais sobre cada etnia indígena, conceitos e conteúdos fundamentais para o trabalho com povos tradicionais e, principalmente, o comprometimento e a “militância” com as questões que envolvem os povos indígenas.

Com o término do mestrado, em 2008, continuei desenvolvendo trabalho com a temática indígena, principalmente em projetos de pesquisa, sob a coordenação da professora Adir Casaro Nascimento, no grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, em cursos de especialização sobre a temática e em atividades pelo curso de extensão História e Cultura dos Povos Indígenas/CHPI, promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, com parceria da Universidade Aberta/UAB e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. O curso tem a coordenação do professor Antônio Hilário Aguilera Urquiza e, no ano de 2013, encerrou a quarta turma.

Ainda antes de entrar para o curso de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no ano de 2009, recebi o convite para compor a equipe de pesquisadores do projeto Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Relação entre a Territorialidade, Processos Próprios de Aprendizagem e Educação Escolar, que seria submetido ao Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e ao Ministério da Educação (MEC).

O projeto coordenado pela professora Adir Casaro Nascimento, com financiamento até 2012, teve apoio da UCDB e de parceiros como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Esse projeto, além de realizar um mapeamento dos professores indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, identificar as relações que os professores fazem entre os seus processos de formação e sua prática pedagógica, tem como finalidade a formação de pesquisadores indígenas em cursos de licenciaturas específicas e interculturais, em programas de pós-graduação no nível de mestrado e doutorado e a formação continuada e específica de professores indígenas nas escolas das comunidades. É importante ressaltar que, no final do ano de 2012, o projeto foi novamente aprovado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e sua vigência encerra em 2017.

Enfim, após dez anos de estudos e após conhecer algumas experiências com povos indígenas no Mato Grosso do Sul, proponho o desenvolvimento de um projeto de pesquisa de Doutorado em Educação com objetivo de identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS. Esse assunto surgiu primeiramente com algumas situações vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto de mestrado em Educação, como a identificação de um elevado número de crianças indígenas matriculadas nas escolas do município de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, e a observação de uma forte presença de preconceito e discriminação para com esses estudantes no ambiente escolar. Além desses fortes indícios, contribuíram para o desenvolvimento do projeto algumas sugestões e questionamentos propostos pelo professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri, naquela ocasião professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante a banca de defesa do mestrado, em 2008, e as leituras que foram sendo realizadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa com crianças Guarani e Kaiowá (2006-2010).

1.2. Iniciando a pesquisa

O tema de pesquisa tem que trazer algo agradável, em que o pesquisador possa fazer da pesquisa uma aventura e, com isso, discutir, dialogar, interrogar, desconfiar e criticar o assunto em questão. Tem que vir acompanhado de um certo prazer, para que sua pesquisa consiga entretecer os fios entre o campo empírico e o teórico e ajustar aqueles que de alguma forma insistem em se desajustar.

Revivendo um pouco o passado, vejo que foram inúmeros acontecimentos que acabaram me envolvendo. Seriam como um ímã que não me deixava ou não me permitia distanciar, pois estava sempre me atraindo, me puxando e me ligando a ele. Nas linhas abaixo apresento um pouco desses acontecimentos que me fizeram chegar até aqui.

Entre os anos de 2006 e 2007, durante a pesquisa de campo do Mestrado, circulei por algumas escolas públicas e particulares, na intenção de identificar as manifestações dos alunos sobre os povos indígenas do Estado. Realizando observações em uma escola municipal de Campo Grande localizada na região sul da cidade, fui procurado por uma criança de aproximadamente 13 anos que afirmou sua identidade indígena e pediu para conversar e falar o que sabia sobre o seu povo e sua comunidade.

Nesse mesmo dia, ao final da aula, procurou-me e, longe dos demais colegas da sala, perguntou se podia trazer registrado em uma folha de caderno aquilo que tinha aprendido com seus avós e seus pais sobre os índios da etnia Terena. Depois de alguns dias, ela me procurou novamente e trouxe os escritos em uma folha de caderno, conforme havia informado. Lembro como se fosse hoje a aproximação daquela estudante tímida, acanhada e, ao mesmo tempo, singela para entregar o papel. Um papel amassado, com letras grandes, mas, segundo ela, repletas de informações importantes sobre seu povo indígena. Naquele momento, recordei-me de que as identidades são resultados de um processo de identificação, de posicionamentos e estão “localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (HALL, 2003, p. 71).

Depois daquele dia, em todos os momentos em que estive na escola, comecei a observar as suas atitudes em sala e fora dela e logo percebi que a estudante, ainda criança, chegava à escola acompanhada de mais seis irmãos, todos matriculados. Em conversa, ela informou que a responsabilidade de trazer e cuidar dos irmãos pertencia a ela, pois, como sua mãe sempre lembrava, era a irmã mais velha. Segundo as produções

de Clarice Cohn (2005) e Adir Casaro Nascimento, Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Carlos Magno Naglis Vieira (2011), essa prática de cuidar dos irmãos é comum na educação dos povos indígenas.

Durante algumas conversas que realizamos em setembro de 2007, a estudante comentou que ela e seus irmãos sofriam demais com o preconceito e discriminação dos colegas de sala, principalmente quando afirmava, comentava ou usava algum tipo de acessório que marcava sua identidade étnica. De acordo com a criança indígena, muitos dos amigos da escola possuíam um imaginário que estava voltado ao passado e, com isso, deixavam de considerar os povos indígenas como seres humanos. Em algumas situações presenciadas, pude perceber que muitos colegas classificavam ou representavam a estudante produzindo sua identidade a partir de sua posição de poder, nesse caso de colonizadores. Sobre esse assunto, Woodward (2000) explica que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (p. 39), e esta ocorre por meio da representação e por formas de exclusão, ou seja, reflete relações de poder no âmbito do projeto colonial.

Ainda nesse período de observação em que fiquei na escola, a criança informou que na instituição de ensino ainda havia outros estudantes indígenas, que, na ocasião, ela chamava de “patrícios”. Segundo a estudante, esses outros alunos não assumiam suas identidades indígenas com medo das brincadeiras dos colegas e da não aceitação no grupo. Por isso, muitos deles alegavam ser descendentes do país vizinho, o Paraguai, conforme também registra a pesquisa de Calderoni (2011). Essa situação faz recordar as palavras de Mignolo (2003) quando escreve que “o que conta não é o sangue ou a cor da pele, mas as descrições das misturas sanguíneas e da cor da pele criadas e praticadas dentro e pela colonialidade do poder” (p. 39).

Ainda nesse período de pesquisa de campo na escola, com ajuda dessa estudante indígena, procurei as demais crianças indígenas que estudavam lá, na intenção de verificar os motivos que as levavam a ocultar a sua identidade indígena. Num primeiro momento, durante o intervalo da escola, tentei identificá-las por meio de algum sinal diacrítico, como a cor da pele, o corte de cabelo ou algum tipo de adereço que de alguma forma lembrasse os povos indígenas.

Analisando o acontecimento, percebo o quanto o colonialismo está presente, pois em poucos momentos procurei alguma representação que identificasse o Outro pelos sinais diacríticos. Este é um equívoco que não está na questão de denominação,

mas sobretudo na regulação e no controle do meu olhar sobre o outro. Isso mostra o quanto o colonizador acredita que “o outro existe graças a sua própria produção e invenção colonial” (SKLIAR, 2003, p. 108).

Mas a tentativa de nomear, posicionar e de marcar o Outro não deu muito certo, pois, dos dez alunos indígenas matriculados nas séries finais do ensino fundamental, consegui apenas perceber a presença de três.

Insatisfeito por não identificar os estudantes indígenas, solicitei à secretaria da escola uma lista atualizada de matrículas dos alunos, no qual pude localizar todos os indígenas que estudavam nela. A identificação desses estudantes não ocorreu simplesmente pelo fato de constar na frente de cada nome a identificação indígena, mas sim pelo sobrenome de cada um deles. Após realizar esse procedimento, solicitei à estudante indígena uma ajuda para tentar me aproximar das demais crianças na intenção de conversar.

Num primeiro momento, elas optaram pelo silenciamento e se esconderam, mas depois de alguns dias me procuraram. Nas conversas, relataram que “*não eram mais índios, pois estavam morando na cidade, vivendo e estudando na escola dos brancos*”. Outro ainda mencionou que “*nasci na aldeia, mas sou paraguaio, tenho sobrenome paraguaio*”. Toda essa situação de negação e ocultamento da identidade indígena encontrada na escola de Campo Grande também é relatada nas pesquisas em outros Estados do Brasil, como a de Freire (2006) e Sobrinho (2009) no Estado do Amazonas e de Both (2006) e Rezende (2002) no Estado de Mato Grosso.

Ainda no período de desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, esse tema da criança indígena em contexto urbano voltou a entrelaçar os meus caminhos novamente. Agora, havia recebido um convite para participar de um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED, em virtude do Decreto-Lei 10.639/2003⁵.

O evento, que ocorreu no final do segundo semestre de 2007, selecionou alunos negros e indígenas para participar de um dia de reflexão e uma mostra de trabalhos

⁵ O decreto prevê a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, particular ou público, ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003).

realizados por esses estudantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Durante um dia inteiro de atividade promovido pela SEMED, fiquei surpreso com os trabalhos desenvolvidos pelas escolas, apesar de ainda folclóricos, e com o número de estudantes indígenas matriculados nas instituições de ensino municipal da cidade de Campo Grande.

Com o final do Mestrado, em 2008, e com as inquietações e interrogações que vinha carregando com relação a essa situação vivenciada, iniciei leituras para melhor compreender o tema “índios em contexto urbano e criança indígena em contexto urbano”. Entre as leituras realizadas, algumas merecem destaque, pois foram fundamentais para a construção da primeira versão do projeto de doutorado. Com relação ao tema índios urbanos, as principais produções foram de Mussi (2006), Cardoso de Oliveira (1968), Penteadó (1980), Lacerda (2004), Fernandes Junior (2006), Resende (2005) e Sant’Ana (2010). Para compreender determinadas questões, características e conceitos que perpassam o campo dos estudos com crianças indígenas, as leituras realizadas foram de Nunes (2002), Cohn (2005), Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011), Landa (2011), Tassinari (2007, 2012), Rezende (2002), Freire (2006), Sobrinho (2009), Calderoni (2011), Silva (2013), Both (2006), Bittar (2011), Dickel (2013) e Santos (2014).

Além das leituras, que foram importantes para compreender as muitas situações e ampliar o conhecimento sobre a temática, como já disse, estava inserido como pesquisador no projeto “A cosmovisão e as representações das crianças indígenas Guarani e Kaiowá: o antes e depois da escolarização”⁶. Nesse projeto, uma das minhas responsabilidades, enquanto pesquisador, era reunir bibliografias sobre a temática, na intenção de fundamentar os estudos. Com o desenvolvimento, logo percebi que o assunto era muito recente no espaço acadêmico, principalmente no campo da educação. Portanto, estava diante de uma lacuna na produção do conhecimento. Assim, conforme o desenvolvimento do projeto de pesquisa e as leituras que estavam sendo realizadas, comecei a identificar que em algumas referências se fazia menção às crianças indígenas no espaço das cidades.

Nesse sentido, o desejo pela pesquisa ganhava força e sentido, na medida em que as leituras apontavam a ausência da construção e da constituição de um campo de pesquisa com esse tema, “criança indígena em contexto urbano”, e, por isso, indicava a

⁶ Período de Vigência: 2006-2010. Financiado pela FUNDECT e CNPq.

carência de produções acadêmicas, mais especificamente na área de educação. Segundo os estudos de Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002), os primeiros trabalhos com a temática criança indígena somente iniciaram na década de 1990, por meio de pesquisas de mestrado e doutorado.

Após encontrar um pequeno número de pesquisas na área de educação sobre a temática, outro elemento que despertou um certo interesse pela investigação foi o fato de Campo Grande/MS possuir a sexta maior população indígena em contexto urbano, o que significa que uma parte desse contingente populacional indígena está circulando pelas escolas do município. Percebendo esse universo, iniciei algumas conversas com colegas da Secretaria Municipal de Educação para ter acesso a alguns dados e informações sobre o assunto.

Atráves das primeiras aproximações com o campo, mais especificamente na escola onde realizei a pesquisa, outro fator que me conduzia ao encontro da temática seria a possibilidade de verificar a relação do professor não indígena com o estudante indígena, principalmente no tocante à presença de uma prática pedagógica intercultural. Assim, as inquietações e a ausência de produções no campo da educação me mostravam a necessidade de contribuir para a constituição desse campo de pesquisa, principalmente por haver somente um registro de pesquisa sobre o assunto nos Programas de Pós-Graduação no Estado de Mato Grosso do Sul⁷.

Por meio das pesquisas exploratórias, realizadas no segundo semestre de 2011, em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS, localizada no interior de uma comunidade indígena urbana, comecei a identificar que grande parte das questões relacionadas à discriminação, ao preconceito e ao silenciamento das crianças indígenas, levantadas nas pesquisas de Rezende (2002), Both (2006), Freire (2006), Sobrinho (2009), Brumatti (2007), Nakashima (2009), Calderoni (2011) e Bittar (2011), ainda se fazem muito presentes, mesmo os estudos sendo realizados em outras localidades, com outros sujeitos indígenas de diferentes etnias.

⁷ As primeiras pesquisas sobre o assunto crianças indígenas em contexto urbano em escolas da cidade no Estado de Mato Grosso do Sul somente surgiram após o início do desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado, sendo nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Antropologia, ambos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Antes da pesquisa de doutorado, os únicos trabalhos realizados foi de Sônia Brumatti pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Com a participação nessas atividades e nos acontecimentos que foram se desenvolvendo, percebi as inúmeras vezes que a temática “criança indígena em contexto urbano” bateu em minha porta. Agora, mediante a escrita, vejo o quanto o estudo foi me seduzindo e levando a provocações e investigações que dizem respeito ao tema. Sendo assim, é nesse terreno de certezas desconstruídas e dúvidas constantes que pretendo apresentar este trabalho.

1.3. Os “ditos e escritos” do campo de pesquisa: a produção do conhecimento sobre crianças indígenas em escolas da cidade

Apesar da ausência de produções com relação à criança indígena em contexto urbano, nos últimos anos, as pesquisas com e sobre populações indígenas, em geral, vêm aumentando e ganhando proporção em diversas áreas do conhecimento no cenário acadêmico. Isso se observa no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos Bancos de Teses e Dissertações de programas de pós-graduação com linhas direcionadas para os estudos indígenas: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal Fluminense (UFF) e outros.

O levantamento, que está sendo realizado desde 2010, ano anterior ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, mostrou que, mesmo havendo um considerável número de estudos sobre povos indígenas, em geral, há necessidade de realizar pesquisas, na área de educação, sobre a temática indígena em contexto urbano, e mais notadamente sobre a criança indígena que está nesse ambiente e frequenta o espaço escolar. Apesar dos dados do IBGE/2011 apresentarem um crescimento do contingente populacional de índios e crianças que vivem na cidade, o que se observa, no âmbito acadêmico, é que as

pesquisas envolvendo esse segmento da população têm despertado um tímido interesse dos pesquisadores, tanto no campo da educação quanto nas diferentes áreas do conhecimento.

Na intenção de melhor compreender o campo de pesquisa, percebi que realizar a revisão das produções acadêmicas (teses e dissertações), dos poucos trabalhos encontrados, me permitiria, enquanto pesquisador, mergulhar na temática, analisar e separar “conceitos, ferramentas teóricas e significados que nos são úteis para operarmos sobre o nosso material” (PARAÍSO, 2012, p. 36). Por esse motivo, o levantamento das produções sobre crianças indígenas em contexto urbano foi um dos importantes contornos desenvolvidos nesse trabalho de tese, principalmente para “rever e experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.17), para não ficar “de fora” e nem “por fora” do que já foi dito e escrito (PARAÍSO, 2012) e ainda compreender o objeto a ser investigado, interrogando, formulando, desconfiando e problematizando questões que nos ajudem a analisar e descrever o campo de pesquisa.

Segundo Paraíso, (2012) é importante

interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos. Isso tudo porque estamos preocupados “aqui” e “agora”, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos [...]. Por isso montamos um discurso, um mapa sobre o já dito sobre o nosso objeto. Apresentamos as teses, os significados correntes, as verdades sobre ele. A operação aqui é de juntar – aquilo e aqueles/as que podem se considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes (p. 35).

Durante o caminho de investigação, pensei que montar um mapeamento das produções sobre crianças indígenas em contexto urbano que frequentam a escola seria uma tarefa a ser desenvolvida com maior facilidade, principalmente com apoio dos recursos da internet. Mas, conforme, o desenvolvimento da pesquisa, encontrei inúmeras dificuldades, principalmente em localizar o material publicado nos Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação. Para ter acesso a alguns trabalhos, foi necessário entrar em contato via e-mail com o autor para solicitar o material desejado. Foram muitas horas na frente do computador, na intenção de encontrar pistas para localizar determinadas teses e dissertações. Após o exercício de reunir as produções acadêmicas, foi necessário realizar uma tarefa de analisar os ditos e

os escritos, “resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar questionar, desconstruir, ressignificar” (PARAÍSO, 2012, p. 35).

Depois de um longo período de pesquisa, a realização da “produção do conhecimento” de estudos em diferentes campos sobre crianças indígenas em contexto urbano significa

uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois [*a realização da produção do conhecimento nos auxilia a*] [...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39 – *grifo meu*).

Diante das produções encontradas, procurei realizar as leituras no sentido de “ler para aprender, para fazer conexões inesperadas, para despertar nossos afectos felizes” (PARAÍSO, 2012, p.36), provocar inquietação, mover e mobilizar um pensamento. Nesse sentido, apresento as produções/conhecimentos realizadas sobre crianças indígenas em contexto urbano que frequentam o espaço escolar. Parto de um entendimento de que essas dissertações e teses colaboraram na realização da pesquisa desde a definição da temática/problema até o seu fechamento. Posso já adiantar que realizar a busca e a leitura das produções acadêmicas proporcionou, além de um maior envolvimento com o campo de pesquisa, uma contribuição para entender algumas situações que foram se desenvolvendo com o caminhar do trabalho.

A primeira produção realizada com essa temática foi a dissertação de mestrado de Gerson Carlos Rezende, em 2002, com o título “Fronteira cultural: a relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O trabalho de Rezende apresentou a inserção de estudantes indígenas Xavante nas escolas urbanas do município de Campinápolis, no Estado de Mato Grosso/MT, especialmente aquelas crianças indígenas que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental na aldeia e logo depois se transferem para a cidade, na intenção de dar continuidade aos estudos.

O autor, apoiado nos estudos da sociologia da educação, tendo como referência norteadora os estudos de Nobeit Elias, buscou com a pesquisa verificar “a percepção da comunidade escolar sobre os alunos Xavante e seus membros nas escolas da rede

urbana, bem como a percepção dos alunos e pais Xavante sobre a comunidade escolar não-indígena” (2002, p. 09). Perseguindo seu objetivo, Rezende procurou ouvir professores e alunos não índios do Ensino Fundamental e Ensino Médio e apontou a dificuldade dos professores e alunos em discutir o tema. As falas dos alunos e professores mostraram que ainda não existe um reconhecimento da diferença e que o espaço escolar está carregado de muito preconceito, discriminação e estereótipo. Para Rezende (2002), muitas falas que depreciam a presença da criança indígena na escola da cidade estão ligadas mais à falta de informação do que a um discurso colonizador.

É importante mencionar que a falta de informação contribui para a reprodução de equívocos e concepções aprendidas durante os primeiros anos de escolarização. Essas concepções foram produzidas para atender ao interesse dos colonizadores com discursos marcados pela negação, subalternização e inferiorização. Trata-se de discursos que ainda perduram sob a ótica da colonialidade, produzida nas tramas das relações de poder, e com elementos que auxiliam na fabricação das identidades das crianças indígenas em contexto urbano.

Sérgio José Both, em 2006, desenvolveu o trabalho de mestrado “Da aldeia à cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde apresenta a trajetória e o cotidiano vivido por 10 estudantes indígenas Paresi que procuraram as escolas urbanas do município de Tangará da Serra, no Estado de Mato Grosso/MT para darem continuidade aos estudos iniciados em suas aldeias. Para o autor, a presença de estudantes indígenas nas escolas da cidade surgiu a partir do momento em que as escolas da aldeia não davam condições para as crianças concluírem seus estudos. Nos dias atuais, verifica-se que essa prática ainda é muito comum em diversas escolas indígenas no Brasil, pois em várias aldeias é possível identificar o funcionamento de salas de aula apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Durante esse período em que os estudantes indígenas estavam nas escolas da cidade, Both (2006), amparado por autores do campo da educação e com interface nos estudos da antropologia, buscou identificar e analisar as dificuldades e tensões que a comunidade escolar enfrentava com a presença dos estudantes Paresi que cursavam a 5^a até a 8^a série do Ensino Fundamental nas escolas da cidade de Tangará da Serra/MT e descrever os problemas cotidianos dos alunos indígenas Paresi no ambiente escolar. O

autor traz na sua pesquisa uma metodologia voltada à observação participante, análise documental e a elaboração de diários pelos estudantes indígenas. Diante desses procedimentos, o pesquisador percebeu que os professores tinham dificuldade de primeiramente perceber e depois compreender os indígenas, principalmente aqueles que sentavam no fundo na sala e não se aproximavam do professor diante de uma dúvida no conteúdo. Segundo Both (2006), essas tensões e conflitos eram resultantes de uma prática pedagógica monocultural que impedia o professor de compreender a diversidade e a alteridade dos estudantes indígenas Paresi.

Maria do Céu Bessa Freire, em 2006, realizou a pesquisa de mestrado “A criança indígena na escola urbana: desafio intercultural”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Buscou verificar como a escola pública urbana de Manaus tratava os seus alunos indígenas Sateré – Mawé matriculados nas séries do Ensino Fundamental I e II e como esses alunos percebiam a imagem do índio difundida nas práticas docentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional.

Partindo das concepções de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade, a autora realizou um ano de trabalho de campo na escola. Por meio de observações e entrevistas, a pesquisa de Freire apresenta a dificuldade e o preconceito que os índios urbanos enfrentam quando chegam à cidade, mostra que as escolas tratam todos os seus alunos como “iguais”, não reconhecendo a diferença dos estudantes indígenas, e expõe alguns mecanismos criados pelos alunos indígenas diante do preconceito e da discriminação que existe no espaço escolar. Segundo Freire (2006), os estudantes

procuram fazer-se apagados, pouco falam, faltam bastante (esse fato está associado ao significado da escola para essas populações e é interpretado pelas professoras como descaso e/ou irresponsabilidade), raramente causam problemas de ordem disciplinar [...] (p. 93).

Após o registro de apenas dissertações de mestrado na área de educação, eis que surge a primeira tese de doutorado sobre a temática, realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O trabalho de Mariana Paladino, “Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre ‘jovens’ indígenas Ticuna, Amazonas”, em 2006, apresenta, mais precisamente no capítulo III da tese, uma descrição da trajetória

escolar de dois estudantes indígenas Ticuna que saíram da aldeia onde nasceram para dar continuidade aos estudos do Ensino Fundamental e Médio. Paladino (2006) ainda descreve as motivações que levam os índios Ticuna a estudar na cidade.

Perseguindo os objetivos da tese, a autora mostra que as trajetórias dos estudantes indígenas na cidade estão permeadas por inúmeras dificuldades, desde a migração da aldeia para a cidade até a permanência no espaço escolar. Paladino (2006) aponta que muitos indígenas Ticuna que estudam na cidade trabalham em casas de famílias exercendo as funções de babá e doméstica. Para ela, os índios Ticuna passam por toda essa dificuldade porque

[...] querem aprender o português, como forma de alcançar uma melhoria social, uma posição diferente à dos pais percebida como situada em um patamar superior. O fato de aprender português e estudar no meio dos “brancos” representa e garante mesmo – na sua percepção e na de outras pessoas que percorreram uma trajetória semelhante – uma situação de melhoria [...]. O “estudo” aparece como o meio mais seguro de chegar ao nível alcançado pelos “brancos” [...] (p. 111).

Sonia Aparecida Verga Brumatti, em 2007, defendeu a dissertação de mestrado com o título: “Identidade indígena: algumas características de estudantes indígenas da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados”, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa de Brumatti (2007) aponta como adolescentes indígenas, estudantes da Escola Estadual Presidente Vargas do município de Dourados e moradores da Reserva indígena de Dourados/MS, representam suas identidades, por meio de redações, em contexto escolar não indígena. A partir da análise de 24 textos produzidos pelos indígenas, Brumatti (2007) destaca que, mesmo o índio assumindo algumas práticas da sociedade não indígena, ele continua sendo discriminado por sua alteridade.

Em 2009, Rafael Presotto Vicente Cruz defendeu a dissertação de mestrado com o título “Projeto Córrego Bandeira – cultura, jogo e territorialidade”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que investigou as contribuições dos jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento do modo de ser das crianças e jovens Terena da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”.

Com uma fundamentação teórica em estudos no campo da educação, antropologia e educação física, Rafael Cruz (2009) realizou um diálogo com autores do campo dos estudos culturais e utilizou uma metodologia qualitativa, apoiada em procedimentos como a etnografia, questionários e entrevistas. A pesquisa identificou que o projeto tem um significado importante para a comunidade indígena urbana, pois possui uma proposta diferenciada para educar fora do horário escolar. Mas os jogos trabalhados pelo projeto não

desenvolvem elementos cosmológicos e outros fatores culturais do *ethos* Terena, bem como outros aprendizados que fortaleçam o sentimento de pertencimento étnico, o gostar de ser índio e compreender as lutas sociais de outros povos (p. 111).

Edson Yukio Nakashima, em 2009, publicou a dissertação de mestrado “Reatando as pontas da rama: inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Na pesquisa, o autor buscou compreender a inserção dos alunos indígenas da etnia Pankararu, matriculados no Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de São Paulo, que atende jovens moradores de diversos bairros, dentre eles o Real Parque, local onde se concentra uma comunidade indígena urbana.

A partir de uma abordagem multidisciplinar apoiada no campo da psicologia, filosofia e literatura, fundamentado nos estudos teóricos de Walter Benjamin, o autor utilizou como procedimentos metodológicos o questionário e a observação participante. Em sua pesquisa, Nakashima (2009) evidenciou a marginalização e a exclusão da cultura indígena na escola. Descreveu a visão estereotipada, subordinada e hierarquizada dos alunos e professores sobre os povos indígenas. Segundo o autor, essa representação tem contribuído para o preconceito e a discriminação dos estudantes indígenas Pankararu no espaço escolar de São Paulo. Os apontamentos conclusivos da pesquisa mostram que as escolas urbanas, mais notadamente de São Paulo, não estão preparadas para atender alunos de etnias minoritárias, pois não apresentam uma proposta pedagógica que contemple questões relacionadas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa.

Situações marcadas pela estereotipia, preconceito e discriminação na escola fazem com que a figura indígena assuma uma conotação negativa perante alunos e professores [...] atingindo, de forma

profunda, a subjetividade dos alunos Pankararu. Nesse sentido, a própria cultura escolar, na qual se encontram mergulhados professores e alunos, marginaliza a história e a cultura das minorias étnicas. Propostas de mudanças curriculares na educação brasileira, como a discussão de multiculturalismo e a inclusão obrigatória das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, não têm surtido o efeito necessário para combater a discriminação das etnias minoritárias na escola [...] (NAKASHIMA, 2009, p. 220).

Em 2009, Roberto Sanches Mubarak Sobrinho defendeu a tese de doutorado intitulada “Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O autor procura “refletir e conhecer, da maneira mais próxima do seu mundo cotidiano, a infância das crianças Sateré-Mawé” (p. 14) em escolas da cidade de Manaus/AM e quais as estratégias sociais que são construídas por elas no processo de escolarização.

Sobrinho (2009) descreve que sua tese pode ser comparada à tessitura de uma grande rede de pesca, pois não procura se prender a uma área específica do conhecimento, na intenção de entender o objeto de pesquisa, mas estabelece um diálogo de forma interdisciplinar com outros campos do conhecimento (História, Sociologia, Antropologia e Pedagogia). Para o autor, transitar por essas áreas possibilitou ver as crianças indígenas Sateré-Mawé como “agentes sociais que pensam e concebem o mundo de forma diferente, ou seja, a partir das expressões de suas culturas” (p. 39).

O trabalho de pesquisa de Roberto Mubarak Sobrinho (2009) evidencia que as propostas pedagógicas das escolas não respeitam os saberes que as crianças indígenas trazem consigo, descreve visões preconceituosas, discriminatórias e falas segundo as quais a presença das crianças Sateré-Mawé nas escolas é um problema, principalmente no tocante ao comportamento e ao ensino e aprendizagem.

Elas têm um mau comportamento e isso é muito negativo para a escola, pois como não aprendem nada, acabam deixando a situação dos professores ruim diante da secretaria, que quer bons resultados. Sei lá o que eles sabem, às vezes nem entendo o que falam (Bibliotecária Margarida). Na fala da bibliotecária fica evidente a visão preconceituosa a respeito da presença das crianças indígenas na escola, pois para ela deveria existir um espaço que separasse o índio do branco, como se fosse “contaminar” o outro, sendo preciso colocá-lo em locais totalmente isolados (SOBRINHO, 2009, p. 162).

O autor ressalta ainda que, para alguns professores e funcionários, o fato das crianças indígenas serem portadoras de uma cultura com elementos tradicionais diferenciados é o que dificulta seu dia a dia no espaço escolar, ocasionando a invisibilidade desses meninos e meninas indígenas. Trata-se de um conceito que foi instituído dentro de um projeto de modernidade e que, segundo Castro-Gómez (2005), “implica certamente a crise de um dispositivo de poder que construía o ‘outro’ mediante uma lógica binária que reprimia as diferenças” (p. 169).

Navegando nesse universo de produções acadêmicas sobre a temática da criança indígena em escolas da cidade, encontrei a pesquisa de doutorado em Antropologia de Ana Carolina Hecht, realizada em 2006, com o título “*Educación intercultural bilingüe en las comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación*”, pela Universidade de Buenos Aires. A tese de Hecht mostra a visibilidade e a invisibilidade das línguas faladas por crianças e jovens indígenas do norte da Argentina em escolas de um bairro da cidade de Buenos Aires. Por meio da etnografia, a autora identifica que a língua espanhola é dominante entre as crianças indígenas nas escolas e que apenas uma pequena porcentagem das crianças indígenas que moram na cidade compreende a língua indígena.

Ana Carolina Hecht (2008), a longo do seu trabalho, aponta inúmeros fatores que acarretam o abandono e o fracasso escolar entre as crianças indígenas na escola: a desvalorização do potencial educativo das crianças indígenas; o silenciamento do bilinguismo no espaço escolar, pois os índios entendem que a migração do campo para a cidade é um problema; as datas do calendário escolar tratadas como exóticas e folclorizadas, principalmente o Dia do Índio, no qual a língua indígena é apresentada como um adorno ou uma peça de exibição de um museu e, por fim, uma representação equivocada dos professores com relação às línguas indígenas faladas pelos estudantes.

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni, em 2011, com a dissertação de mestrado “Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pesquisou as concepções dos docentes de uma escola pública da educação básica sobre a igualdade/diferença da identidade indígena, identificando eventuais fatores em torno desses conceitos que interferem na alteridade

⁸ Educación Intercultural Bilingüe en comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia e negociación (Tradução do autor)

dos estudantes. Apoiada no campo dos estudos culturais, a autora utilizou-se de uma metodologia qualitativa, realizando análises de 46 questionários aplicados a professores e subsequentemente observações e entrevistas com alguns deles. Diante desses procedimentos, a autora buscou, nos dizeres docentes,

estabelecer algumas relações entre a forma como os docentes narram o ‘outro’, seus alunos indígenas e como lidam com os conceitos de igualdade e diferença [...] [*além*], do seu ‘olhar’ sobre as identidades indígenas presentes no entorno social (p. 27).

Calderoni (2011) aponta que nas falas dos professores podem ser percebidas inúmeras ambivalências. Segundo a autora, isso pode ser compreendido como “um esforço dos entrevistados em reinventar suas narrativas e reelaborar os estereótipos sobre os povos indígenas” (p. 113). Além desse apontamento, a pesquisadora salienta que

Os docentes com mais tempo no magistério reconhecem os alunos índios, enquanto que os mais jovens na profissão não dão conta de vê-los e declaram não existir índios na escola. Há um discurso forte de igualdade de direitos nos docentes mais antigos no magistério, fazendo ecoar a matriz da modernidade, a igualdade (p. 113).

Ari Fernando Bittar, em 2011, apresentou a dissertação “Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na qual procurou identificar as manifestações identitárias das crianças Terena que frequentam o Projeto Córrego Bandeira e a percepção dos monitores do projeto, nas relações estabelecidas durante as atividades, no que se refere à cultura da criança indígena Terena. Além da sua longa experiência como professor e coordenador do projeto, Ari Bittar utilizou como procedimento metodológico as técnicas de entrevista e observação, mais especificamente nas comunidades indígenas onde o trabalho é realizado.

A pesquisa de Bittar (2011), que concentra suas análises no campo dos estudos culturais, em autores como Bhabha, Hall, Skliar e Bauman, descreve que, a partir do momento em que os monitores não indígenas passam a conviver com as crianças indígenas, eles começam a identificar e conhecer o ritmo e o cotidiano delas. Assim, a partir dessa realidade, os 20 monitores, graduandos de diferentes cursos, conseguem perceber e compreender a diferença cultural da criança indígena na cidade. Segundo Bittar (2011), esse olhar diferenciado permite aos monitores não estabelecer visões

estereotipadas e julgamentos etnocêntricos, que desqualificam e hierarquizam dentro de um aparato de poder a cultura indígena.

No ano de 2013, Marcela Guarizo da Silva defendeu a dissertação “Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados – MS: a educação na perspectiva intercultural”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A pesquisa buscou estudar, no âmbito da educação, como se configuram as relações entre alunos indígenas e professores não indígenas em duas escolas públicas municipais da cidade de Dourados – MS, sob a perspectiva de um possível diálogo intercultural na educação.

Amparada nos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, cultura, diversidade cultural e diferença, a pesquisa está fundamentada em autores como Silva (2009), Hall (2003, 2004); Bauman (2005); Bhabha (1998); Candau (2002, 2009, 2010, 2011). Utilizou a observação, entrevistas, conversas informais e análise de importantes documentos das escolas, como os projetos político-pedagógicos, as matrizes curriculares e os decretos de criação e regulamentação das escolas. A pesquisadora Marcela Guarizo, além de situar a realidade da população indígena do município de Dourados, apresentou alguns dados de alunos indígenas matriculados nas respectivas instituições e relatos sobre os conflitos, as tensões, os estereótipos, os saberes, as limitações, as práticas pedagógicas e a escolarização desses estudantes indígenas.

Ainda nesse mesmo ano, Katia Simone Muller Dickel apresentou a dissertação “Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa, que ocorreu em uma escola estadual não indígena na cidade de São Leopoldo, teve como objetivo compreender como convivem indígenas e não indígenas e em que momento expressam as relações interculturais entre o grupo, descrevendo os conflitos e os (des) encontros dessas relações. Pautada em autores que discutem questões referentes à interculturalidade e educação indígena, a pesquisa, que utilizou de procedimentos como entrevista e observação, identificou que a escola ainda apresenta uma relação conflituosa com os estudantes Kaingang, principalmente pelo motivo de muitos professores e alunos da escola ainda olharem a presença indígena como exótica, ou seja, uma imagem cristalizada, carregada de estereótipos e marcada pelas relações assimétricas de poder.

O sentimento de inferioridade e subalternização, algo muito presente e fortemente marcado no legado eurocêntrico, pode ser identificado no momento em que a autora sinaliza que os estudantes de uma determinada sala possuem um certo “desprestígio pelos docentes devido aos inúmeros desentendimentos, repetências, dificuldades de aprendizagens” (p. 65). Além dessas questões, Dickel (2013) mostra que os estudantes indígenas Kaingang elaboraram estratégias para conviverem na escola, dentre elas a união do grupo e, sobretudo, a cumplicidade para se manterem no espaço escolar.

De acordo com Dickel (2013), sua pesquisa foi apenas um começo de discussão; portanto, não é algo que se esgotou ou se tornou acabado. Segundo a autora, as questões que movem suas reflexões podem adquirir outras formas e novos contornos, pois as relações de conflitos, incompreensões e ambiguidades vão sempre estar presentes na escola, até o momento em que o espaço escolar assumir no seu dia a dia práticas pedagógicas que favoreçam a troca de saberes, o diálogo entre culturas e a desconstrução e reformulação de pensamentos e ideias naturalizadas.

Vanúbia Sampaio dos Santos, em 2014, apresentou a dissertação “Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O trabalho procurou identificar em duas escolas públicas de Ji Paraná/RO expressões identitárias de sete estudantes indígenas do Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo cinco da etnia Arara e dois da etnia Gavião. Utilizando procedimentos metodológicos como observação participante, diário de campo e entrevistas, a pesquisa buscou realizar uma leitura das expressões identitárias como possíveis situações de omissão e/ou afirmação do pertencimento étnico no contexto das duas escolas urbanas.

Na intenção de compreender o objetivo da pesquisa, a autora, utilizando uma ampla literatura e dados do censo demográfico do IBGE, procurou realizar reflexões e descrições sobre a situação dos povos indígenas urbanos no Brasil, em especial as cidades que compõem a Amazônia Legal. As discussões apresentadas sobre o contexto indígena urbano brasileiro partiram do movimento de migração aldeia-cidade e do processo de etnogênese. Assim como outros trabalhos, a pesquisa de Vanúbia Santos também nos convida a refletir sobre a ausência de práticas que favoreçam a troca e o intercâmbio entre culturas.

Em seus apontamentos finais, a autora evidencia a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, em especial os professores, para o trabalho com questões ligadas à diferença, ao preconceito e à discriminação, e da revisão urgente dos projetos político-pedagógicos das escolas, ainda muito carregados de uma visão curricular tradicional que impede uma prática intercultural, em que as tensões, as rupturas e as mudanças são presentes.

Em seu conjunto, as produções, até o momento, evidenciam que a escola não está preparada para receber a criança indígena. Além do modelo homogeneizante que marca sua ação pedagógica, temos a falta de informação e de orientação para o trabalho com a diferença e o forte preconceito e discriminação por parte dos estudantes e funcionários da escola. Essa situação vivida pelas crianças indígenas acaba provocando um silenciamento e uma subalternização de sua identidade étnica e dos saberes tradicionais presentes nas aldeias indígenas. Por isso, em sua transversalidade, os estudos indicam o quanto é necessário problematizar a nossa maneira de “ver” o outro, principalmente quando esse outro está fixado no projeto de modernidade, anunciado por Santiago Castro-Gómez (2005). Esse projeto não pode ser compreendido como um fenômeno exclusivamente europeu, mas sim como um “processo de constituição do sistema - mundo - moderno - colonial e na assimétrica que a Europa instituiu com outras regiões do planeta” (PORTO-GONÇALVES e QUENTAL, 2012, p. 8).

Fazendo uma análise mais sistematizada das produções, percebemos que os trabalhos desenvolvidos nos últimos quatro anos têm outra leitura em torno da temática, o que tem contribuído para novas discussões e aproximado os pesquisadores do universo indígena em contexto urbano. Isso se faz presente devido ao campo teórico e metodológico no qual estão sendo desenvolvidas as pesquisas, o que tem ensejado a elaboração de novas perguntas aos objetos e facilitado os novos olhares para a pesquisa, principalmente no campo da educação.

Com a investigação das produções ou, para alguns autores, o “estado de conhecimento” sobre a criança indígena em espaço urbano, foi possível identificar “como as verdades científicas foram/são produzidas e veiculadas” (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 70). E ainda perceber que as pesquisas sobre o assunto pouco têm avançado no sentido de compreender como esses alunos indígenas que estudam na cidade constroem suas identidades e os seus saberes. Como essas crianças indígenas se relacionam na escola da cidade frente aos conflitos e às tensões? Nos estudos, principalmente aqueles

cujo referencial está distante do campo teórico no qual esse trabalho se insere, os autores estão preocupados em apresentar as dificuldades e tensões que as escolas da cidade enfrentam com a presença dos estudantes indígenas (BOTH, 2006; REZENDE, 2006; FREIRE, 2006; NAKASHIMA, 2009; SILVA, 2013), as relações entre docentes e discentes indígenas (FREIRE, 2006; SOBRINHO, 2009; SILVA, 2013) e os processos e desafios da escolarização dos índios em espaço urbano (PALADINO, 2006; NAKASHIMA, 2009).

Um dos pontos mais centrais na produção do conhecimento sobre crianças indígenas em escolas da cidade foi a necessidade de sempre estar revendo atentamente a escrita da produção; esse seria o movimento de “ziguezaguar” apresentado por Meyer e Paraíso (2012). Segundo 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, as mesmas 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 [...] (p. 17).

Assim, a partir desse zigue-zague, procurei com mais cuidado o emprego das palavras, principalmente analisando seus sentidos, significados, silenciamento e controle e, 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).

1.4. Por onde andei e com quem dialoguei: as inspirações e as contribuições teóricas para a pesquisa

Ouvi dizer que as teorias viajam, e quando chegam aos lugares, são transformadas, transculturadas. [...] Também ouvi dizer que, quando as teorias chegam a lugares onde os legados coloniais ainda estão nas memórias dos estudiosos e intelectuais, as teorias itinerantes podem ser percebidas como novas

formas de colonização e não como novos instrumentos, para iluminar a inteligência de seus anfitriões ou revelar uma realidade que não poderia ter sido percebida sem o deslocamento da teoria, ou sem convidar uma teoria a permanecer, logo quando estava prestes a partir

(MIGNOLO, 2003, p. 240).

Durante o período de desenvolvimento da escrita da tese, realizei inúmeras leituras que me inquietaram, provocaram muitas tensões, desconfortos, desconstruções, ressignificações e deslocamentos. Foram leituras que me incomodaram, desestabilizaram, lançaram olhares e, assim como Bonin (2009), também me “entusiasmou [aram] para dar mais um passo na construção de meu trabalho de pesquisa” (p. 28).

Essas leituras me proporcionam entender que as palavras “produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Fizeram-me compreender que as “palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LAROSSA, 2002, p. 20-21).

Durante esse período de construção da tese, muitos foram os textos que lançaram convites, imprimiram marcas, problematizaram a minha maneira de “ver” e o “fazer ver” e apresentaram ferramentas, tanto teóricas quanto metodológicas. Por isso optei por esse título: “Por onde andei e com quem dialoguei” – justamente para tentar apresentar os companheiros teóricos e “a ambiciosa tarefa de modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais” (PARAÍSO, 2012, p. 9). E assim, como se fosse numa longa, mas prazerosa viagem de trem, mostrar ao leitor os companheiros que subiram comigo e permaneceram, aqueles que subiram e logo desceram e outros que foram encontrados durante essa construção, na intenção de colaborar e dar mais sabor a essa boa viagem.

As inspirações e as contribuições teóricas adotadas para fundamentar essa pesquisa podem ser localizadas na versão pós-estruturalista dos estudos culturais, nos estudos pós-coloniais e nas discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

A sintonia e o diálogo entre essas perspectivas teóricas não são algo inédito. Já é possível encontrar alguns trabalhos de pesquisa (nível de mestrado e doutorado)⁹ que realizaram suas análises apoiadas nessa tríade teórica. Segundo Ballestrin (2013), essa possibilidade acontece porque suas origens e discussões estão entrelaçadas. De acordo com a autora, o debate pós-colonial foi difundido no campo dos estudos culturais na década de 1980.

Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

Já o grupo Modernidade/Colonialidade, que surgiu a partir do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos¹⁰, também tem suas origens na linha teórico-política dos estudos culturais na América Latina. O grupo Modernidade/Colonialidade é formado por inúmeros intelectuais de nacionalidade latino-americana e americanista. Dentre eles se destacam o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, a semióloga argentina Zulma Palermo, o antropólogo venezuelano Fernando Coronil e o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. Conforme os estudos de Mignolo (2003), outros estudiosos poderiam integrar o grupo: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Rigoberta Menchú, Rodolfo Kusch, Frantz Fanon e Khatibi.

Em ambas vertentes é possível identificar

Um campo dirigido que levou ao pensamento crítico plural, inter e transdisciplinar, na íntima relação entre cultura, conhecimento,

⁹ Cito os trabalhos de LIMA, Sônia Filiu Albuquerque. “*Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios*”: identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande;; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

¹⁰ O Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi fundado em 1992 e formado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento; teve em sua composição a nicaraguense Ilena Rodríguez, o venezuelano John Berveley e outros pesquisadores como Robert Carr, José Rabassa, Javier Sanjinés, Patricia Seed, Walter Mignolo, Michael Clark e Maria Milagros Lopez (GROSGOQUEL, 2008).

política e economia, para os problemas de pesquisa e as formas locais e globais de pensar, conhecer, compreender, sentir e agir que permitem influenciar e intervir; um campo que permite convergência e articulações, especialmente entre os esforços, práticas, conhecimentos e projetos que se preocupam com os mundos mais justos, as diferenças (epistêmica, ontológica, existencial, gênero, etnia, classe, raça, nação, etc.) construídas como a desigualdade no âmbito do capitalismo neoliberal, e pela necessidade de levantar respostas e propostas (WALSH, 2010a, p. 220 – tradução do autor).

Apesar de algumas preocupações serem comuns entre as perspectivas teóricas, percebo que os autores pós-coloniais possuem algumas reflexões que se sobrepõem e outras que se mesclam aos estudos culturais. Segundo Silva (2011), essas duas teorias questionam “as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (p. 127).

A partir dessas perspectivas teóricas, entendo a identidade e a diferença da criança indígena em contexto urbano como sendo construídas e produzidas dentro de contextos culturais diversos, e como híbridas, mutantes, inacabadas, impuras, líquidas, multirreferenciadas, ambivalentes e ressignificadas por meio das relações de poder, sendo muitas vezes resultantes de conflitos, tensões e negociações (HALL, 2004; BAUMAN, 2005; SILVA, 2000; BHABHA, 1998).

Na direção dessas concepções, Hall (2000) nos mostra que o conceito de identidade é perturbador, provisório e sempre inacabado. Isso porque as identidades

são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas (p. 109).

Em outras palavras, Hall (2000) menciona que a identidade é

o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (p. 111-112).

Com essas concepções, as identidades das crianças indígenas nunca serão unificadas, mas fragmentadas e fraturadas, pois elas dão significado àquilo que somos, de onde viemos e o que podemos nos tornar. Isso ganha sentido a partir de como nós

temos sido representados, a tal ponto que percebemos como essa representação afeta a forma como podemos representar a nós próprios (HALL, 2000).

As identidades são representadas de acordo com os discursos, o que assinala as formas de inscrição pelas quais o Outro é representado (SILVA, 2011). Segundo Woodward (2000),

as representações incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos (p. 17).

Essas discussões e argumentos reforçam a existência de uma crise de identidade. A ideia de crise de identidade se desenvolve a partir de mudanças que ocorreram na sociedade moderna e que de alguma forma influenciaram a vida social do indivíduo. Pensando nesse trabalho, não há como não lembrar-se das populações indígenas que migraram para o contexto urbano e, ao chegarem à cidade, encontraram um outro modelo de vida que as afetou e produziu uma crise de identidade. Com isso, o que se observa por meio das leituras é que alguns marcadores identitários, como sexualidade, etnia e nacionalidade, aparecem de maneira mais fluida, líquida, ou seja, movendo-se mais facilmente (BAUMAN, 2001).

Desse modo, a identidade torna-se uma celebração móvel, que é transformada e formada nas relações pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos cercam (HALL, 2004). Portanto, isso mostra que a identidade não é uma construção individual, mas é um processo que depende do outro para se constituir. Sendo assim, não podemos separar a identidade e a diferença, pois a relação entre elas é de estreita dependência. Isto nos faz refletir sobre o papel desempenhado pelo outro na construção e na produção da identidade. Silva (2000), nessa mesma direção, aponta para a ideia de que “as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (p. 75). Nesse sentido, ainda segundo o autor, a identidade é que define a diferença, e ambas se encontram em processo de significação e ressignificação. De acordo com Silva (2000), a identidade e a diferença não podem ser compreendidas “fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 78).

A construção da identidade não se dá de maneira harmoniosa, suave e equilibrada; ao contrário, é fabricada em meio às tensões e aos conflitos que emergem do processo de representação, das relações de poder, inclusão e exclusão. Esses são fatores muito presentes dentro e fora da escola e que, de alguma forma, influenciam a constituição da identidade.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

A cultura é entendida como um campo que define e influencia a maneira e o estilo de como pessoas devem ser e o modo como podemos apresentar sentidos e significados no mundo (SILVA, 2011). De acordo com Woodward (2000), a cultura modela a identidade. Ao direcionar os olhos para as crianças indígenas em contexto urbano, verificamos que elas estão imersas em diversas culturas. Nesse contexto, a convivência entre essas inúmeras culturas dá sentido à experiência e a possibilidade de optar entre as várias identidades possíveis.

Esse processo expõe o quanto a identidade da criança indígena em contexto urbano passou por um processo de hibridização. Segundo Silva (2000), “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (p. 87).

Stuart Hall (1997) nos convida a ponderar que

nem tudo é cultura, mas [...] toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, [...] a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, [...] toda prática social tem uma dimensão cultural (p. 13).

Nesse sentido, pautado nesse campo epistemológico, em autores como Hall (2003) e Woodward (2000), vejo a cultura como uma forma de vida, pois atravessa tudo e torna-se responsável pela produção de significados da vida social. Nessa mesma direção, Hall (1997) sustenta que

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais (p. 22).

No diálogo com Bhabha (1998), a cultura pode ser entendida como

uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado – na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento e libertação (p. 245).

Como podemos observar, o modo como estamos nos posicionando e a nossa maneira de “ver” o outro, nesse texto, a criança indígena em contexto urbano, estão ligados a sistemas de poder. Segundo Silva (2000), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (p. 91). No Mato Grosso do Sul, as representações sobre as populações indígenas foram construídas e são reproduzidas dentro de um contexto marcado por exclusão e discriminação, vindo de uma sociedade em que dominam o agronegócio e a exploração da terra. São representações hegemônicas, hierárquicas, coloniais que apresentam o outro como inferior, além de negar e silenciar sua cultura.

Com base no campo empírico e nas concepções epistemológicas, é possível mencionar que as representações que marcam e representam os indígenas estão ancoradas por relações assimétricas de poder e de alguma forma fazem emergir a colonialidade ainda presente e que interfere na produção da identidade e diferença dos povos indígenas.

Segundo Porto Gonçalves e Quental (2012), a

colonialidade não se esgota no colonialismo, forma de dominação político-econômica e jurídico-administrativa das metrópoles europeias sobre suas colônias, expressa, mais que isto, um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro que, mesmo com o fim do colonialismo, se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo (p. 07).

As palavras do autor explicam por que nas escolas ainda ocorrem discursos preconceituosos e discriminatórios contra os povos indígenas. Trata-se de discursos que posicionam o outro a partir de interesses, principalmente no contexto da colonização que coloca o indígena numa condição de inferiorização. São essas e outras questões que apresento no decorrer do trabalho de pesquisa, ora de maneira mais pontual, ora diluída nas linhas que vão se ajustando e dão contorno a esta tese.

Sobre a colonialidade, Mignolo (2010) escreve que ela

permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (p. 27).

Vivemos na colonialidade, o que faz com que os nossos discursos e nossos posicionamentos apresentem o sujeito que está na fronteira da exclusão como desproporcional, em oposição ou em dominação.

A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO TORRES, 2007, p. 131).

Autores como Castro-Gómez (2005), Maldonado Torres (2007), Walsh (2009, 2010), Mignolo (2010), Candau (2009, 2012) e Fleuri (2012) mostram que a colonialidade sinaliza um padrão de relações que emerge na colonização europeia do novo mundo e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. Com isso, verifica-se que a colonialidade cruza praticamente toda a nossa vida e se configura, segundo o grupo Modernidade/Colonialidade, por quatro importantes eixos que, de alguma maneira, estão interligados.

1 - A colonialidade do poder é um conceito proposto pelo peruano Aníbal Quijano, nos finais dos anos 1980, que apresenta um novo contorno da legitimação das relações de dominação que submeteu a América Latina, África e Ásia, principalmente com relação à divisão racial do trabalho, fator determinante do processo de eurocentramento do poder capitalista. A partir dele, podemos refletir sobre como a articulação do poder se desata e se desenvolve por meio da elaboração de um discurso ou manifestação. Esses discursos estão carregados de imbricações históricas a partir da elaboração do conceito de raça, que associa os povos indígenas a uma condição de dominação. Esses discursos se formam, se configuram, se produzem e se propõem novos olhares de classificação e de ordem social (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2008; PORTO-GONÇALVES e QUENTAL, 2012).

Amparado em Quijano (2005; 2007), é possível entender que a colonialidade do poder invade o imaginário do outro, o inviabiliza e subalterniza, enquanto impõe

novos imaginários. Com isso, fica evidente por que muitos indígenas em contexto urbano e até mesmo as crianças indígenas nas escolas da cidade esconderam e ainda escondem conhecimentos, saberes e a sua própria identidade indígena. Isso acontece porque na colonialidade do poder os povos indígenas, tanto em terra indígena quanto em espaço urbano, ficam sufocados, silenciados e impedidos de narrar suas próprias histórias, o que acaba interferindo na produção de sua identidade e diferença.

2 - A colonialidade do saber é apresentada por Lander (2005) como uma “construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (p. 13). O autor ainda chama atenção para o poder e a organização da Europa em criar mecanismos colonizadores em torno de qualquer outra forma de ser e de conhecimento. Com isso, essas outras formas de organização da sociedade são apresentadas sempre em condições de subalternização, ou seja, são grupos que surgiram muito antes “do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade” (LANDER, 2005, p. 13).

A colonialidade do saber iniciou seu desenvolvimento a partir do momento em que o pensamento moderno se articulou para marginalizar, silenciar, invisibilizar e estereotipar o conhecimento produzido e localizado fora de seus parâmetros. Em outras palavras, presenciamos a constituição da Europa como centro de produção do conhecimento, e, assim, “as outras racionalidades epistêmicas e os demais conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados” acabam sofrendo um processo de exclusão e subalternização (FLEURI, 2012, p. 10).

Por esse e outros motivos, o Dia do Índio é lembrado nas escolas mediante uma prática pedagógica estereotipada, folclorizada e carnalizada. Pois os saberes tradicionais dos indígenas e seu mundo repleto de simbologias são vistos como credices, superstições, entre outros. Essa situação foi vivenciada inúmeras vezes durante as comemorações da Semana dos Povos Indígenas na escola que fica localizada no interior da Aldeia Marçal de Souza. Por mais que a direção, a coordenação pedagógica e os professores indígenas que ministram aulas na unidade escolar realizem atividades que respeitem, valorizem e dialoguem com os saberes tradicionais indígenas, muitos dos professores e das crianças não indígenas desqualificam a existência desses conhecimentos.

Muitos deles/as admitem escutar, aprender, respeitar e até achar bonito o conhecimento do outro. Um conhecimento que no dia a dia das atividades escolares são ignorados, silenciados, escondidos, inferiorizados e marginalizados. Um conhecimento que somente vai acontecer se esse sujeito em algum momento se habituar aos padrões eurocêntricos.

3 - A colonialidade do ser é um conceito que foi ganhando sentido e significado a partir de discussões de um grupo de intelectuais da América Latina e dos Estados Unidos envolvidos nas reflexões em torno de questões relacionadas à modernidade, mundo moderno/colonial, colonialidade do poder e decolonialidade. Os escritos de Nelson Maldonado Torres (2007) apresentam que o termo “colonialidade do ser” surgiu com o semiótico argentino Walter D. Mignolo, há mais de uma década¹¹, mas foi ganhando notoriedade a partir de seus estudos e de Mignolo.

Esse eixo da colonialidade nasceu para responder algumas perguntas que foram surgindo devido aos efeitos da colonialidade na experiência de vida, na qual foram se fixando e ganhando espaço na mente dos sujeitos subalternos. Isso explica por que a colonialidade produz no sujeito um determinado número de características existenciais simbólicas e imaginárias, através de inferioridade, desumanização e subalternização. Fleuri (2012) escreve que a colonialidade do ser

é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais (p. 10).

A colonialidade do ser pode ser presenciada principalmente entre aqueles (adultos e crianças indígenas) que sofreram algum tipo de preconceito e discriminação. Esse eixo da colonialidade interfere diretamente na produção da identidade e diferença indígena.

4 - A colonialidade do viver, da natureza ou da própria vida é o tema com menor discussão e reflexão, segundo Walsh (2008). Nesse eixo, observa-se que a divisão binária natureza/sociedade nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos

¹¹ Maldonado Torres (2007) escreve que não recorda exatamente quando escutou ou leu esse termo pela primeira vez; parece que foi no ano de 2000, em uma conferência proferida por Mignolo em Boston College (p. 127).

sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Assim, negar ou não reconhecer essa relação holística que os povos ancestrais tecem com a natureza

é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade (FLEURI, 2012, p. 10).

Para Walsh (2009), a colonialidade do viver pretende “explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado sobre o resto” (p. 11). Com isso, pretende fazer com que as populações indígenas silenciem, neguem a relação com a natureza e o próprio lugar de origem, eliminando a base desses povos.

Diante dessas discussões, pensando na temática em que essa tese se propôs a trabalhar e à luz de algumas situações que foram acontecendo no decorrer da pesquisa de campo, vejo que é possível desconstruir subalternidades e a colonialidade que está presente na escola, pois essas ações contribuem para o melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas e relações interpessoais que respeitem e dialoguem com a diferença das crianças indígenas.

Uma proposta que vem ganhando força e se desenvolvendo nos ambientes dos movimentos sociais (negros e indígenas), das políticas públicas e da produção acadêmica¹² é a prática da interculturalidade (AZIBEIRO e FLEURI, 2010; WALSH, 2010; CANDAU, 2009).

Uma primeira proposta para pensar o conceito de interculturalidade foi formulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1978¹³, mas o termo ganha sentido no contexto dos movimentos

¹² Segundo Candau e Russo (2010), é nos países do continente latino-americano, mais precisamente nas regiões de colonização espanhola, que se concentra o maior número de estudos sobre o tema, em virtude do questionamento da colonialidade do poder, saber e ser. No cenário nacional, o aumento dos trabalhos envolvendo a temática somente aconteceu após a Constituição de 1988, que foi um marco para o reconhecimento da singularidade cultural dos povos indígenas e quilombolas.

¹³ Um documento da UNESCO, a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja *um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado*”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional (FLEURI, 2003, p. 18).

indígenas, principalmente no âmbito da educação escolar indígena como um instrumento de luta desses povos na construção de um modelo escolar voltado para a defesa e manutenção de suas identidades e cultura.

O princípio de interculturalidade respeita a diversidade dos povos e nacionalidades indígenas tanto equatorianos como de outros setores sociais. Mas, ao mesmo tempo, demanda a unidade deles nos níveis econômico, social, econômico e político, com o olhar voltado para a transformação das estruturas presentes [...] (WALSH, 2007, p. 49 – *tradução do autor*).

A interculturalidade, nesse sentido, seria um instrumento de lutas, práticas e processos que procuram questionar os legados eurocêntricos e, com isso, pretendem transformar e construir condições para pensar, conhecer, ser, estar e conviver (WALSH, 2010). Seria como uma

ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – aceitam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p.25 – *tradução do autor*).

Continuando nesse mesmo contexto de pensamento, Candau e Russo (2010) apresentam que a perspectiva intercultural “pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela [a escola] não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas”. Para as autoras, “lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum indígena” (p. 157). Nesse sentido, é possível perceber a interculturalidade como uma ferramenta que deve iniciar a partir de nós e seguir como um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico a caminho de repensar e reconstruir ideias, pensamentos e conhecimentos constituídos pelos legados eurocêntricos da colonialidade do poder (WALSH, 2010).

Assim, nesse contexto, percebe-se que a proposta de interculturalidade não pode ser entendida como uma simples aproximação da cultura da criança indígena e do saber ocidental com as demais civilizações do mundo. É uma proposta que nos permite ir além das categorias da modernidade e colocar em ação uma prática que reconheça a identidade e diferença da criança indígena, proporcione o diálogo e a interação, realize

negociações e traduções, além de enfrentar os diferentes conflitos provocados pelas relações de poder entre os diferentes grupos (OLIVEIRA, 2010; CANDAU, 2009).

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Como a interculturalidade é um projeto ainda em construção e suas ações vão se formando cotidianamente no coletivo por meio do diálogo, da troca, do intercâmbio, das negociações e das traduções, é possível pensar a interculturalidade como uma longa estrada que nunca termina, ou seja, um extenso deserto em que as crianças indígenas precisam no dia a dia marcar a sua presença para garantirem um espaço de discussão da diferença.

Essa seria uma estrada onde a todo momento você está sujeito a deslizos, riscos e perigos provocados pelas estruturas e os dispositivos de poder do colonialismo, que de algumas forma se esforçam para manter a desigualdade, o conhecimento eurocêntrico, a inferioridade de alguns grupos humanos e a discriminação. Por esse motivo, Catherine Walsh (2009) explica que a interculturalidade é um projeto que vem sendo construído de mãos dadas com a decolonialidade, principalmente como uma “ferramenta que ajuda a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (p. 23).

Assim, o projeto de interculturalidade não fica simplesmente na ação de reconhecer o que é de diferente dentro de estruturas estabelecidas, mas se traduz em lutas que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, fazendo questionar, transformar e construir (WALSH, 2009, 2010).

Em razão de toda essa trama em que vai se constituindo o conceito de interculturalidade, Catherine Walsh salienta que

a interculturalidade deve ser entendida como uma proposta de sociedade, como um projeto político, social, epistêmico e ético que visa a mudança estrutural e sócio-histórica, assentado em uma construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente (2010b, p. 79).

1.5. A criança indígena em contexto urbano e os desafios da pesquisa

A possibilidade de realizar um estudo com crianças é sempre um convite a aprender, pois requer inúmeros olhares e muitas posturas que o pesquisador deve seguir. Essas posturas vão desde um simples distanciamento até uma aproximação sensível de como abordar a criança para capturar os momentos significativos para a pesquisa (REDIN, 2009). Esses e outros comportamentos devem-se principalmente ao fato de que não ouvimos e nem escutamos as crianças como informantes, e ainda não conseguimos percebê-las como atores sociais, mas sempre com a condição de inferiores aos adultos. E ainda, porque não reconhecemos e consideramos a existência da diversidade de infâncias. Nos escritos de Redin, podemos observar que o grande avanço do conhecimento nos estudos sobre criança é

saber como se aproximar do universo infantil [...] [requer um olhar de revelação] que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis (2009, p. 118).

O trabalho com crianças indígenas 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).

Nos estudos as crianças “são apresentadas com características que lhes seriam próprias, creditadas a uma suposta natureza infantil, inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade” (BUJES, 2005, p.190). Nesse sentido, um desafio para esses estudos é perceber que “não se trata de ver quem é mais ou quem é menos, mas garantir e respeitar diferenças, permitindo trocas, o que é muito difícil” (REDIN, 2009, p.117). Redin e Müller (2007) propõem que o desafio é entender que “a criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais” (p. 17). Mas é importante evidenciar que compreender esse sentido somente é possível a partir do momento em que a pesquisa com crianças não objetiva pesquisar o que se passa dentro delas, mas sim entre elas.

Segundo Sarmiento,

as crianças, embora inseridas numa sociedade globalizada com fortes apelos à homogeneização, produzem culturas próprias, ou seja, ações dotadas de sentido, processos de representação e artefatos, que estão para além dos processos de colonização cultural dos modos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista (2007, p. 26 *apud* REDIN, 2009, p. 116).

Por meio das pesquisas realizadas com crianças, podemos perceber que, nos últimos anos, os trabalhos acadêmicos têm provocado uma verdadeira revolução e desencadeado uma revisão das principais teorias, principalmente no campo da Psicologia e da Educação. As pesquisas sobre infância no Brasil têm demonstrado, por meio de seus trabalhos, “o esforço e o crescimento teórico no desenvolvimento de estudos para a construção de metodologias de pesquisa que compreendam as crianças como informantes competentes de suas próprias vidas” (SIMÃO, 2012, p. 39). Com isso, acabamos revendo concepções históricas que não permitem escutar as crianças. Segundo Cohn (2005), essas revisões possibilitam que se

vejam as crianças de uma maneira inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição (p. 21).

Caminhando na mesma direção dos escritos de Cohn, mas utilizando outras palavras e o diálogo com outro autor, é possível, a partir desse novo olhar, “deixar de ver a criança que ainda não é, por aquilo que ainda não faz mas, sim, por aquilo que já é e por aquilo que já faz” (TREVISAN, 2007, p. 44).

Se estudar a criança nos diferentes campos do conhecimento tem sido uma lacuna a ser preenchida dia a dia, imagine pesquisar criança indígena, mais especificamente em contexto urbano. Como já citado, nos últimos anos, no Brasil, muito se tem produzido sobre a temática indígena em geral, nos mais variados campos do conhecimento, mas poucos são os trabalhos cujo objetivo seja estudar a criança indígena. Nas pesquisas realizadas com povos indígenas, percebe-se que as produções sobre crianças têm sido um segmento quase sempre silenciado pela academia, cuja regulação e controle de algumas epistemologias definem os nossos olhares (SKLIAR, 2003).

1.6. Os caminhos e os descaminhos metodológicos: trajetórias e procedimentos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa

As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do corpus empírico da investigação [...], mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras

(BUJES, 2007, p. 18).

Nessa seção, procuro apresentar o processo de produção da pesquisa e descrever os caminhos e os descaminhos que se fizeram presentes durante o trabalho da tese. Assim como outros autores que velem nesse campo teórico, procurei apresentar diferentes formas de experimentar a pesquisa e me fazer pesquisador. Mas foi durante a leitura da tese de doutorado de Bonin (2007), que a autora, por meio de uma escrita envolvente, me fez reviver alguns momentos e entender que a

pesquisa tem tempos próprios: um tempo para perder-se entre grandes planícies, repletas de cheiros, sabores, cores atraentes, que produzem uma vontade de saber, uma vontade de experimentar muitos daqueles modos possíveis de leitura e de escrita; um tempo para situar-se entre perspectivas, outros tempos para fazer escolhas e seguir viagem. A pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passamos longos momentos articulando noções, aproximando autores, exultando com pequenos “achados”, mas também deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador (BONIN, 2007, p. 55).

As palavras de Bonin (2007) me fizeram recordar a perspectiva de “deserto metodológico” apontada por Backes (2005). O autor, inspirado em Bauman (2001), esclarece que se movimentou “como num deserto, sem caminhos e, ao mesmo tempo, com todos os caminhos. Não houve pegadas a seguir, houve sempre novos e inusitados caminhos a percorrer” (p. 56). Consonante uma proposta metodológica diferente, destaco o que escreve Paraiso (2012) sobre a necessidade emergente de um novo tipo de pesquisador, principalmente que procura compor, recompor e decompor teorias e métodos; ela ainda expressa que

desterritorializamos ou decomparamos, porque precisamos inventar uma outra imagem de pensamento para nosso estudo. Territorializamos ou recomparamos porque nossa pesquisa exige a invenção ou a construção de um novo território (PARAISO, 2012, p. 37).

Após começar a perceber as sensações e se dar conta do tempo em que estava vivendo, procurei encarar os caminhos metodológicos como um fazer pedagógico, pois

trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. [A *metodologia*] pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 15 – *grifo do autor*).

Segundo as autoras, esse percurso metodológico nos permite uma flexibilização dos instrumentos e das ferramentas de pesquisa, principalmente na maneira em que o pesquisador elabora sua pergunta, realiza suas interrogações, formula as questões e constrói os problemas de pesquisa, que, muitas vezes, são articulados a um conjunto de procedimentos metodológicos. Assim, para escrever sobre os procedimentos de pesquisa que foram fundamentais nesse período de construção da tese, é necessário ter uma compreensão mínima do objeto, saber que muitas idas e vindas serão necessárias para dar a pesquisa o contorno metodológico necessário. E, por fim, entender os escritos de Marisa Vorraber Costa, em seu texto *Uma agenda para jovens pesquisadores* (2007), segundo o qual “pesquisar é uma aventura” ou “um processo de criação” que “exige reflexão, rigor, método e ousadia” (p. 147-150).

Ainda nessa discussão, Sandra Corazza (2007) nos convida a ponderar que

uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra (s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação (p. 121).

Os percursos metodológicos iniciaram com a apresentação das produções do conhecimento, ou seja, os ditos e os escritos sobre a criança indígena em contexto urbano no espaço escolar, conforme já mencionado, mas para o desenvolvimento desse trabalho foram necessários o levantamento de documentos históricos e demográficos, a realização de observações, entrevistas, grupo de discussão e a aplicação de questionários e desenhos.

Após transitar pela temática e pelo campo teórico, fui compreendendo que as curvas e os contornos durante o desenvolvimento metodológico são importantes para as formas de perguntas e as estratégias de construção. Entendo a pesquisa como uma árvore que precisa ser irrigada e cuidada dia a dia para produzir bons frutos. No rastro dessa discussão, procuro apresentar os elementos/procedimentos de investigação que fazem a pesquisa crescer, ganhar corpo e, por fim, render bons frutos. Antes, preciso mencionar que os procedimentos metodológicos adotados não foram demarcados desde o início da pesquisa, mas desenhados e redesenhados ao longo da caminhada.

Compreendo que escrever esse percurso e, de alguma forma, evidenciar esta experiência parece ser importante. O leitor perceberá que “a escolha de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 2007, p. 121). Isso se situa numa perspectiva de interpretações não lineares e no esforço de seguir

na direção de compreender e explorar documentos, reportagens, entrevistas, anotações, vivências, falas, gestos, olhares e tantos outros comportamentos que passaram a constituir a base material sobre a qual os sujeitos pesquisados se multiplicam, se conflitam, se dispersam (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 72).

O primeiro procedimento realizado no início do doutorado e que foi se fazendo presente na construção e desenvolvimento da pesquisa foi o levantamento da produção do conhecimento, dos dados demográficos e de documentos históricos sobre os índios em contexto urbano na cidade de Campo Grande/MS.

Durante a realização de uma formação continuada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visitei o Centro de Documentação Regional/CEDOC da instituição. No CEDOC, pude encontrar trabalhos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Tive acesso a duas dissertações de mestrado na área de Antropologia realizadas no período de 1980 sobre populações indígenas na cidade, sendo que uma foi desenvolvida com índios no espaço urbano de Campo Grande/MS.

Ainda nesse contexto, situo a biblioteca Padre Félix Zavattaro da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), local onde tenho encontrado muitas das produções científicas e livros que auxiliaram na construção do trabalho de tese. Na biblioteca, tive acesso a alguns trabalhos envolvendo assuntos relacionados a índios e comunidades

indígenas em contexto urbano e, principalmente, às obras e artigos do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira sobre as populações indígenas em contexto urbano.

Além dos lugares mencionados, senti a necessidade de buscar mais informações sobre a presença das populações indígenas na cidade, principalmente no município de Campo Grande. Estudar o cenário indígena urbano da capital do estado de Mato Grosso do Sul me faz entender alguns elementos que interferem na produção da identidade e diferença das crianças indígenas, mais especificamente os lugares por onde circulam e as relações que estabelecem. Na busca de material, foram realizadas visitas aos seguintes locais:

- À Sede da Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em Campo Grande/MS. Na visita ao local, realizada no segundo semestre de 2011, foi identificado que a instituição não possui dados sobre a população indígena em contexto urbano de Campo Grande/MS; apenas reconhecia sua presença, pois, na ocasião, o que poderia arrumar para colaborar com o melhor andamento da pesquisa seriam os telefones das principais lideranças das aldeias indígenas da cidade.

- Ao Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul (APMS), com sede na cidade de Campo Grande, a visita também foi realizada no segundo semestre de 2011. Em conversa com a responsável pelos documentos do arquivo, ficamos sabendo da existência de material específico sobre as questões indígenas. Mas, ao manusear o material, percebi que as informações contidas foram extraídas de páginas eletrônicas e que a autoria do material era dos acadêmicos de graduação do curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Nos materiais não foram encontradas informações sobre as populações indígenas urbanas, apenas as histórias de contato dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul.

- Ao Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), mais especificamente à página eletrônica da instituição, a visita foi realizada no primeiro semestre de 2011. Durante a navegação, pude identificar que esse Arquivo possuía dados específicos sobre o levantamento populacional da cidade e uma revista editada pelo próprio Arquivo, denominada de ARCA. Na busca pelos números da revista, encontrei um volume com o tema voltado para a diversidade da população de Campo Grande/MS. Assim, no segundo semestre de 2011, realizei a visita ao local buscando as informações pesquisadas na página eletrônica. A diretora disponibilizou o material solicitado e mais algumas revistas e jornais históricos da cidade. Da mesma forma como no Arquivo

Público do Estado de Mato Grosso do Sul, o material consultado não apresentava informações relativas à população indígena de Campo Grande/MS.

Antes de direcionar a escrita para a próxima instituição, sinto a necessidade de realizar uma análise sobre a visita ao Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul (APMS) e ao Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA). Em ambas as repartições públicas, os registros envolvendo as populações indígenas ainda estão invisíveis, apesar da sua presença; isto me remete ao filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2005) quando se refere ao fenômeno denominado de “a invenção do outro”. De acordo com o autor, “ao falar de ‘invenção’, não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações” (p. 81).

- No Instituto Municipal de Planejamento Urbano (PLANURB), local onde se situa o Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS (CMDI), a primeira visita foi realizada no primeiro semestre de 2012. Na visita, obtive contato com a responsável pela questão indígena no município de Campo Grande. Ela apresentou o material que as lideranças do Conselho Indígena Municipal elaboraram e entregaram ao Instituto Municipal de Planejamento Urbano (PLANURB) como fonte de pesquisa. Segundo a técnica, grande parte das informações contidas nos textos sobre as etnias indígenas que habitam o Mato Grosso do Sul, foi retirada de páginas eletrônicas da internet. Ainda, em conversas com gestores e diretores do PLANURB, ficou evidente que a Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS apenas concede o espaço para as reuniões mensais do CMDI.

Ainda no primeiro semestre de 2012, ocorreram mais visitas ao PLANURB no sentido de acompanhar as reuniões mensais do Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS. É importante mencionar que, para estar presente às reuniões do Conselho, tive que ter aprovação da comissão gestora do CMDI. Para isso tornar-se realidade foi necessário realizar uma conversa com a presidente Alicinda¹⁴ e demais conselheiros para apresentar uma justificativa para fazer-me presente.

¹⁴ Período do mandato: 2012 a 2014.

Com essas primeiras idas e vindas, o cenário da minha pesquisa foi sendo produzido e também foi me produzindo, no sentido de me fazer elaborar novas perguntas, realizar novas abordagens e mergulhar em outra perspectiva de fazer pesquisa (PARAÍSO, 2012). Tenho a sensação de que realizar esta pesquisa me permitiu 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).

Nessa direção, Corazza (2007) escreve que

nenhuma metodologia é ‘a sua’, assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada como garantia sobre como responder às questões, isto é, [...] nenhuma metodologia antes de aplicada pode ser descartada, da mesma maneira como nenhuma traz a confiança de se obterem por parte dos entrevistados boas respostas (p. 119).

Assim, além da busca de material bibliográfico e documental sobre os índios em contexto urbano, fiz um levantamento de dados demográficos sobre os povos indígenas de Campo Grande, no sentido de apresentar uma cartografia da população indígena na capital do Estado de Mato Grosso do Sul, destacando principalmente a presença da criança indígena tanto no espaço da aldeia quanto na escola. Com o levantamento, mais notadamente a partir dos dados quantitativos, pude ter uma melhor visão dos elementos para um possível mapeamento da presença das crianças indígenas nesse município.

O levantamento dos dados sobre as crianças indígenas em Campo Grande/MS foi realizado nas páginas eletrônicas dos órgãos como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Educacenso (INEP), o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED); apenas no Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS (CMDI), as informações obtidas não estão publicadas em nenhuma página eletrônica, sendo disponibilizadas para pesquisa durante as reuniões mensais do órgão. Os números podem apresentar um cenário da realidade da criança indígena na cidade, muitas vezes desconhecido pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que evidenciam um universo em movimento, o que permitiu a colocação de algumas perguntas no desenvolvimento desse trabalho.

Segundo Costa (2007), “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (p, 16). Com isso, ainda segundo a mesma autora, começamos

a trilhar novos e diferentes caminhos, e [...] estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando”, ou seja, “processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna (p. 14).

Depois de apresentar alguns caminhos percorridos, este é o momento de identificar, anunciar e descrever o campo empírico da tese. O campo empírico foi constituído por uma escola da rede municipal de Campo Grande, localizada na região compreendida como Bandeira, situada no leste da cidade. A Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” encontra-se no centro da aldeia indígena urbana Marçal de Souza, no bairro Tiradentes, e atende crianças indígenas e não indígenas da Educação Infantil (pré-escola) a séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A escolha dessa escola ocorreu por inúmeros motivos: 1 - por atender alunos índios e não índios e ainda por estar localizada dentro do espaço territorial da aldeia indígena urbana Marçal de Souza; 2 - pelo corpo pedagógico da escola estar dividido entre índios e não índios, sendo três professores indígenas: de Arte e Cultura Terena, Língua Terena e Educação Física e uma supervisora indígena; 3 - por apresentar uma proposta pedagógica diferenciada com o objetivo de atender a comunidade indígena da aldeia urbana Marçal de Souza, oferecendo duas disciplinas voltadas para os povos indígenas: Arte e Cultura Terena e Língua Terena; 4 - pela disponibilidade e abertura da escola com relação às discussões voltadas à temática da diferença, diversidade, identidade e interculturalidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, não senti a necessidade de selecionar as salas de aulas e os estudantes. Nesses dois anos em que pude estar na escola muito mais de perto, fui percebendo que o dia a dia no espaço escolar seria determinante para a produção de dados. Assim, realizei conversas separadamente com a direção, a coordenação, os docentes e demais funcionários da escola, principalmente aqueles que são despercebidos, invisíveis e silenciados no espaço da escola, muitas vezes por não exercer o magistério e não ocupar uma função de prestígio no ambiente escolar.

A minha relação com as crianças indígenas da escola foi construída aos poucos, pois, assim como propõe, Borba (2005), o pesquisador surgiu como se fosse um amigo ou um adulto diferente, que “não estava ali para dirigir, ensinar, vigiar e repreender as crianças, representações comuns associadas ao papel dos professores e adultos em geral. Estava ali para conhecê-las, conviver, colaborar e aprender com elas” (p. 101).

Outra situação que me levou a uma aproximação cautelosa das crianças indígenas foi a minha figura enquanto homem nesse contexto, pois na escola Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, onde a pesquisa foi desenvolvida, tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o espaço é de domínio feminino. Para se ter ideia, no corpo docente da escola, dos 23 professores, apenas três são homens, que ministram aulas uma vez por semana.

Na intenção de não trazer um certo impacto, incômodo e desconforto, procurei de alguma maneira fazer as crianças notarem a minha presença na escola. Em seguida, através de conversas informais, brincadeiras, sorrisos e atitudes como sentar-me no chão e lanchar junto com elas no pátio da escola, pude iniciar um diálogo com algumas delas.

Nas salas, tive que contar com a autorização e a colaboração dos professores para me apresentar e explicar a minha permanência em algumas aulas. Durante as aulas, optei por me aproximar e conversar com alguns grupos que estavam formados. Com isso, pude acompanhar algumas ações de perto, mas sem interferir diretamente, observando sempre o que faziam, como faziam e o que diziam através do olhar – um olhar que demonstrava interesse e vontade de melhor conhecer para estar com.

Com as crianças, mais precisamente nas salas de aulas e no intervalo, pude captar algumas imagens, olhares, manifestações e atitudes, além de realizar observações sobre seus discursos, comportamentos e relações tensas e intensas com professores, funcionários e os demais colegas de sala.

Um dos procedimentos mais utilizados durante a pesquisa foi a observação, a qual permite ao pesquisador realizar um mergulho mais profundo na pesquisa e “possibilita [...] obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças [...] a fim de poder registrar [...] os elementos levantados e poder interagir com os indivíduos” (VIANNA, 2003, p. 55). Por meio da

observação, realizada no mínimo três vezes por semana, pude acompanhar o dia a dia da escola, sua rotina, suas atividades, seus professores e os seus espaços e tempos.

Além desses elementos significativos que me ajudaram a observar a criança indígena nesse espaço escolar, pude manter contato com as crianças indígenas durante os dias em que estava presente e verificar suas ações, suas brincadeiras, seus olhares e seus discursos para algumas situações. Assim, ressalto que a pesquisa foi construída em grande parte por meio da observação, o que não impediu a realização de outros procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento do trabalho.

Durante as observações, foram efetuados registros fotográficos na intenção de observar a circulação das crianças indígenas em dois espaços: o da escola e o da aldeia. Por meio dos registros fotográficos, pude registrar momentos, situações, cotidianos e ainda ilustrar o cenário por onde caminhei. É importante mencionar, assim como em qualquer outra pesquisa, que os cuidados com a ética foram rigorosamente respeitados, pois, antes de qualquer fotografia, solicitava à escola, à criança, aos professores e aos demais sujeitos que circulavam pelo ambiente permissão para o registro.

A entrevista foi um outro procedimento utilizado na pesquisa. A estratégia de entrevista colaborou para dar voz aos/às entrevistados/as e evidenciar que o pesquisador de alguma forma interfere na resposta e na atitude do entrevistado, devido ao jogo de poder e ao controle entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Segundo Carin Klein e José Damico (2012), “o enfoque em um tema específico, um local apropriado, geralmente de escolha do informante [...] pode influenciar na resposta dos informantes” (p. 76). Alasuutari (1995), de acordo com os estudos de Silveira (2007),

concebe a função da entrevista de outra forma, afirmando que ‘ao invés de nos concentrarmos na fala do respondente como fonte de informação de dados, tomamos toda a situação de interação como objeto de análise’, nesse sentido, tal perspectiva ‘vai um ou dois passos além, perguntando como entrevistador e entrevistado co-produzem a entrevista em profundidade’: como sua interpretação e adaptação ao contexto particular é visível nas estruturas de interações ou nos conceitos que eles usam (p. 122).

Ainda segundo Silveira (2007), é importante que o pesquisador

não sugira respostas, respeite o/a entrevistado, não o interrompa, não o intimide, estabeleça um clima de confiança, utilize uma linguagem próxima à dele/dela, eliminando palavras técnicas, eruditas ou, por outro lado, as de baixo calão, seja flexível, minimize a presença do gravador, procure falar menos do que ele/ela mas [...] insista no que quer... [...] (p. 120).

As entrevistas foram realizadas, ao longo da pesquisa, com seis moradores indígenas das aldeias urbanas de Campo Grande, entre elas a Aldeia Marçal de Souza e a Aldeia Darci Ribeiro. As perguntas não seguiram um roteiro, apenas palavras-chave¹⁵ que tinham como propósito compreender o universo indígena urbano do município, procurar elementos para entender quem é esse indígena em contexto urbano, identificar o cotidiano das crianças indígenas na aldeia e na escola, e outros. As entrevistas com os moradores indígenas das comunidades mencionadas acima foram realizadas nas aldeias urbanas, mais precisamente em suas residências.

Foram muitas idas e vindas para conseguir realizar uma entrevista. Foram dias de negociação nas aldeias, para saber quem eu poderia escutar. Percebi, nesse período, que escutar um e não escutar o outro trazia um “mal-estar” para as lideranças. Segundo observações realizadas durante o trabalho de campo, ter “a voz” é sinal de poder e prestígio, algo muito comum entre os índios Terena. Em virtude dessas situações, realizei apenas duas entrevistas no contexto da aldeia, ambas de lideranças.

Conforme já mencionado, as entrevistas ocorreram nas residências, mais precisamente no quintal da casa, embaixo de uma árvore, tomando um tereré e na companhia dos animais de criação: cachorro, gato e galinhas. Durante as entrevistas, além das pessoas que circulavam pelo entorno da casa, sempre houve a presença de crianças (filhos, netos e vizinhos). Elas é que me recebiam, chamavam os pais e pegavam as cadeiras para sentar. Curiosas, sempre estavam por perto, sentadas próximo à local da conversa para participar da roda de tereré, brincando ou cuidando dos animais. Sua presença sempre era notada, pois estavam, na medida do possível, fazendo algo para chamar atenção.

Fora do ambiente da aldeia, as demais entrevistas foram realizadas na escola ou nas proximidades. Lembro-me da entrevista com um agente de saúde, filho de um importante morador da aldeia indígena urbana Marçal de Souza, em que conversamos o tempo todo em pé, escorados no muro da escola. Durante os 25 minutos em que dialogamos, em nenhum momento ele se sentiu desconfortável por estar de pé. Essa entrevista também não foi agendada e muito menos planejada; ocorreu devido a uma

¹⁵ Índio em contexto urbano, cidade, trabalho, educação escolar, identidade indígena na cidade, migração da aldeia para a cidade, a vida na cidade, entre outras.

confusão de horários. Mas, é importante ressaltar que a entrevista trouxe elementos significativos para o trabalho.

As entrevistas com as crianças indígenas, principalmente as estudantes do 4º e 5º ano da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, tiveram como objetivo escutar delas os conflitos e as tensões produzidos nas escolas e ainda identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença. Foram poucas entrevistas realizadas com as crianças indígenas – apenas duas – mas isso exigiu um lugar reservado com pouco barulho, um lugar para sentar no chão e um gravador.

Durante o escrito, não apresento os nomes dos entrevistados/as e, por isso, eles foram identificados como: professor indígena A, B e C, estudante indígena de graduação, indígena morador de uma determinada aldeia de Campo Grande e criança indígena estudante de uma respectiva série.

Não foi fácil realizar entrevistas com as crianças indígenas, pois em todos os momentos elas se dispersavam, olhando para outros lugares, mexendo com a roupa ou qualquer outro objeto, cumprimentando os colegas e funcionários da escola; desviavam o assunto e ainda sempre queriam escutar a sua voz que saía na gravação. A partir dessas dificuldades, percebi que teria que encontrar outros procedimentos que me ajudassem a escutar as crianças – procedimentos como aplicação de desenhos e redações, ambos apresentados nas linhas mais abaixo.

Além desses dois grupos, a pesquisa procurou escutar alguns professores e funcionários da escola, com o objetivo de identificar a representação desse grupo sobre a presença das crianças indígenas na escola. Foram feitas apenas duas entrevistas com integrantes desse grupo, sempre nas dependências da escola.

Backes (2005), apoiado em Silveira (2002), escreve que “seria válido utilizar uma estratégia em que eu não estivesse presente, pois isso poderia fornecer outros elementos do campo de pesquisa” (p. 68). Nesse sentido, com o objetivo de identificar as manifestações das crianças indígenas frente aos conflitos e às tensões produzidas na escola, adotei como procedimento metodológico também, a aplicação de desenhos e redações com as crianças indígenas e não indígenas do Ensino Fundamental I da escola.

Os desenhos e as redações são um importante material de pesquisa, principalmente para perceber as representações que elas possuem, o tipo de

representação, ou seja, aquilo que estão sentindo ou já sentiram. Outra questão é que ambos os instrumentos (desenhos e redações) podem dar pistas para a observação na escola ou em outros espaços.

Para a realização dessas atividades foi necessário contar com a colaboração dos professores da escola, que se comprometeram a ajudar. Assim, solicitei aos docentes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I a aplicação de desenhos voltados às seguintes questões: a) O que é a escola para mim? b) Quem sou eu? c) O que aprendi nas aulas de arte/cultura e língua Terena? Os professores de ambas as salas realizaram os desenhos em dois dias diferentes, solicitando sempre as mesmas questões. Com isso, pude ter acesso a dois desenhos diferentes por estudante. Já os estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I fizeram redações com essas mesmas perguntas e a mesma metodologia adotada nas salas anteriores.

Ainda como procedimento metodológico, utilizei a aplicação de alguns questionários a determinadas lideranças indígenas do município de Campo Grande, na intenção de registrar informações importantes sobre seu cotidiano na cidade. A necessidade desse procedimento surgiu após alguns desencontros e dificuldades para a realização de entrevistas. Recordo-me de que muitos desses desencontros ocorreram em virtude da jornada de trabalho e da militância que elas exercem nos finais de semana.

Assim, após uma conversa rápida, um informante comentou que queria muito contribuir com a pesquisa, especificamente comentar sobre a sua difícil decisão de migrar para a cidade e a luta diária que trava com seus parentes para manter a tradição indígena no município. Mas não sabia como ajudar. Depois de refletir alguns dias, entrei em contato novamente com ele e perguntei se poderia responder algumas perguntas, como se fosse um questionário.

O questionário foi elaborado com seis perguntas. E, com ajuda de uma pesquisadora indígena, militante no movimento indígena urbano, pude entregá-lo àqueles que se dispuseram a respondê-lo. Além das três lideranças que já haviam sinalizado que responderiam as perguntas, entreguei mais 12 questionários, totalizando 15. Desse total somente 7 foram devolvidos. A escolha dos sujeitos para responder os questionários foi baseada nos seguintes critérios: 1 - sujeitos e grupos de famílias recém-chegadas à cidade; 2 - sujeitos e grupos de famílias que já residem na cidade há mais de cinco anos.

Outro importante procedimento adotado durante a construção da pesquisa foi o grupo de discussão. O grupo de discussão é uma “prática de uma escuta atenta, sensível e reconhecadora da relação estabelecida entre investigador e investigado, exige uma abertura por parte do pesquisador [...]” (MEINERZ, 2011, p. 487). Essa prática de investigação surgiu a partir de uma iniciativa proposta pela direção da escola, na intenção de realizar uma formação continuada com os professores. A cada 15 dias, mais precisamente nos horários de planejamento de cada professor, nós nos reuníamos para estudar e debater alguns textos com relação à temática indígena e questões que envolvem o espaço escolar, identidade e diferença¹⁶. As reuniões eram de aproximadamente 1 hora e meia e ocorriam na sala dos professores ou na biblioteca. Contavam com três a quatro professores, tanto os regentes quanto os auxiliares, as coordenadoras da escola, a direção, os secretários e os inspetores.

O grupo de discussão teve início a partir do segundo semestre de 2012, e, conforme a fluidez dos textos e a provocação do pesquisador em relação a determinados procedimentos pedagógicos, os professores contavam suas experiências em sala de aula, principalmente com os estudantes indígenas. Com isso, ao final de cada reunião eu parava em um lugar afastado e registrava as observações no caderno de campo. Essa postura foi adotada para não inibir os professores e demais membros da escola que estavam, de alguma forma, sendo por mim observados.

Os registros incluíam o diálogo com os professores, a descrição das interações durante as reuniões, as reflexões teóricas e metodológicas enquanto pesquisador e demais impressões necessárias. O caderno de campo serviu como “importante instrumento de registro, a fim de configurar [a minha forma] de conhecer e ocupar os espaços de trabalho e pesquisa” (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 75).

¹⁶ Os textos estudados nas reuniões com os professores foram: 1 - XAVIER, M. L. M. F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: ULBRA, 2010. p. 93-104. 2 - NASCIMENTO, Adir Casaro; XAVIER, Cláudia Pereira; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Os ‘outros’ e os espaços educativos do Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina P.; BITTAR, Mariluce. *Relações interculturais no contexto de inclusão*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 39-60. 3 - FABRIS, E. T. H. In/exclusão no Currículo Escolar: o que fazemos com os incluídos?. *Educação Unisinos*, v. 15, p. 33-39, 2011. 4 - PAVAN, Ruth. Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, Porto de Galinhas PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. v. 01, p. 01-12.

É importante mencionar que os professores da escola sabiam que as suas falas e experiências comentadas durante o grupo de discussão seriam analisadas e utilizadas na tese. A exigência dos professores era de que suas falas não fossem identificadas com os seus respectivos nomes; por esse motivo, apresento as falas somente indicando tratar-se de professor ou professora.

Por meio do grupo de discussão foi possível observar e identificar o momento em que os temas abordados geravam desconfortos, entonações diferentes de voz e tensões. Além disso, ele me proporcionou compreender os sentidos, as representações e os múltiplos posicionamentos com relação aos sujeitos indígenas, principalmente à criança indígena. Tratam-se de posicionamentos sempre marcados pelas relações de poder, apresentando as crianças indígenas como inferiores, especificamente pelo fato de algumas delas não acompanharem o ritmo de estudos implantado pelo modelo hegemônico de escola. Além disso, durante as discussões ficou evidente, por parte de alguns docentes, uma forte tendência à discriminação e ao preconceito quando o assunto é povos indígenas, seja na cidade ou no campo.

Conforme mencionado, a opção pelo grupo de discussão aconteceu como contrapartida que a escola solicitou para a realização da pesquisa. Mas, a partir dele, comecei a perceber que as manifestações ou discursos com relação à criança indígena são maiores no grupo do que na entrevista individual. Com o grupo pude perceber como os professores “percebem a si mesmos e as suas vidas e como manifestam o seu pensamento. Pensamento que é influenciado pelas relações de poder e não podem ser de modo independente delas (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 78).

Enfim, esses procedimentos foram os escolhidos, mas poderiam ter sido outros, principalmente porque se trata de um campo dinâmico. Montardo e Passerino (2006), apoiados em Hine (2005), escrevem que os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa estão implicitamente ligados à nossa identidade e aos “padrões segundo os quais nós desejamos que o nosso trabalho seja julgado” (p. 5). Ainda sobre esse assunto, Sandra Corazza (2007) menciona que “optar por este ou aquele método é, sim, por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’ no sentido de ser para nós significativa” (p. 121).

O estudo com criança indígena em contexto urbano mostra que o campo de pesquisa é carregado de incertezas; por isso, é preciso rastrear as pistas e afastar-se dos

obstáculos. Sendo assim é possível perceber novas descobertas, encontros e compreensões.

Após apresentar a teoria que me auxilia nas análises e os caminhos e descaminhos da pesquisa, observo que as histórias de vida das crianças indígenas na cidade estão ligadas a um contexto histórico. Assim, para responder os objetivos da tese, elaboro uma discussão sobre as populações indígenas e o espaço urbano, mais precisamente a presença indígena no município de Campo Grande, pois esse cenário é fundamental para compreender algumas marcas e a produção da identidade e diferença das crianças indígenas na escola Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. Nesse sentido, apresento, no próximo capítulo, breves considerações sobre o contexto indígena tanto em nível nacional quanto de Campo Grande/MS.

2. O índio e o espaço urbano

*Na cidade, senti um choque.
Me senti diferente, olhada...
Depois, o tempo foi passando e eu fui
ficando mais à vontade e comecei a
achar que essa curiosidade podia ser
também interesse para conhecer e que,
conhecendo a gente, os colegas podiam
respeitar mais os povos indígenas.*

*(Francelina da Silva Souza,
Dourados/MS).*

Conselho de Missão entre Índios – COMIN (2008)¹⁷

No capítulo anterior, apresentei os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, destacando as justificativas, as contribuições teóricas, a produção do conhecimento e os caminhos e descaminhos metodológicos. Assim, antes de trazer a pesquisa de campo e suas análises, sinto a necessidade de fazer breves considerações sobre o universo indígena urbano tanto em nível nacional quanto municipal, principalmente na intenção de compreender o trânsito entre a aldeia e a cidade, fator que muito contribui na produção da identidade e diferença da criança indígena na escola e nos demais locais por onde circula.

¹⁷ COMIN. *Povos indígenas em espaços urbanos: Sataré-Mawé, Terena, Kaingang e Bakairi*. São Leopoldo/RS: Editora Oikos, 2008 (Semana dos Povos Indígenas).

Nesse sentido, o capítulo visa situar o contexto indígena na cidade, ajudando o leitor a entender os fatores que têm colaborado para a migração indígena do campo para cidade. Além disso, busco conhecer um pouco melhor quem é o índio e a criança indígena que estão na cidade.

2.1. Situando o contexto indígena na cidade: breves considerações

Escrever um trabalho acadêmico sobre crianças indígenas requer uma exposição sobre povos indígenas, o que não é uma tarefa muito fácil, pois significa estar diante de um campo com uma temática escorregadia, em movimento, onde os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes. Como estamos diante de uma temática complexa, as produções sobre o assunto não apresentam 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 Indígenas¹⁸ (TI), é “índios desaldeados”. Segundo os estudos de Albuquerque (2011) e Nakashima (2009), esse modo de denominar os índios na cidade, além de simplista, não é suficiente para compreender 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, pois o que presenciamos como políticas públicas para indígenas nas áreas de saúde, educação e moradia se refere e está vinculado ao atendimento das populações que residem nos territórios indígenas e não no perímetro urbano¹⁹.

¹⁸ Terra indígena é uma categoria jurídica, tendo, portanto, sua origem na definição de direitos territoriais indígenas. Tais direitos foram reconhecidos ao longo da história pelo Estado nacional brasileiro em diversos dispositivos legais (CAVALCANTE, 2013, p. 44). De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 231, as terras indígenas podem ser entendidas da seguinte maneira: “§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

¹⁹ O doutor Antônio Jacó Brand, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, em nossas sessões de estudos, durante as aulas, sempre salientava a diferença que

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 indígenas*²⁰, 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.

Com base em estudos acadêmicos, o crescimento da população indígena em área urbana pode ser entendido como uma ação da política indigenista, pois ela tem

contribuído à migração para as cidades. A ideologia do SPI visava a uma pressuposta integração rápida dos índios à sociedade nacional, o que favorecia o estabelecimento de áreas reduzidas para os índios e a liberação das demais terras para ocupação pelos brancos. A falta de terras adequadas para sua sobrevivência é um dos fatores que leva à migração indígena e à busca de trabalho assalariado em fazendas e cidades (BAINES, 2001, p.16).

Assim, o fato do governo federal não elaborar leis que amparam 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.

No diálogo com Bhabha (1998), a presença indígena na cidade pode ser vista como um motivo de desordem, pois “seu passado amarrado a traiçoeiros 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

ele percebia entre a designação “índios urbanos”, que transmitia a representação de negação da identidade indígena, e “índios em contextos urbanos”, que, apesar da necessidade de migração, não caracterizava a negação da identidade indígena, o que era importante, em especial, para o estabelecimento de políticas públicas diferenciadas aos indígenas, mesmo que fora das aldeias rurais.

²⁰ Publicado em maio de 2013.

estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (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”.

Segundo Bauman (1998), o impuro e “o estranho despedaçam a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária” (p. 19), ou seja, seriam aqueles que não se encontram desde o princípio engajados em um determinado projeto previsto pelos sujeitos e instituições que idealizaram uma determinada ordem.

Apesar do governo não amparar legalmente os indígenas em contexto urbano, presenciamos um crescimento populacional desse segmento nas cidades. Com base em estudos acadêmicos, os primeiros registros sobre a presença de índios em áreas urbanas ocorreram em 1968, através da pesquisa do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira intitulada “Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes”. É importante ressaltar que o mesmo Cardoso de Oliveira menciona a presença de populações indígenas circulando e vivendo no espaço geográfico da cidade desde o ano de 1920. Na intenção de ilustrar ainda mais a presença indígena na cidade, as pesquisas de Campos (2006), Albuquerque (2011) e Silva e Monte (2013) registram que, na década de 1950, muitos índios das etnias Pankararu e Xukuru²¹ migravam para a cidade de São Paulo deixando suas aldeias no estado de Pernambuco/PE.

Em ambos os casos, tanto para os Pankararu quanto para os Xukuru, a migração de Pernambuco/PE para a capital do estado de São Paulo/SP ocorreu devido à perspectiva de melhores condições de vida, uma garantia de emprego e uma oportunidade de educação para os filhos. De acordo com Albuquerque (2011) e Silva e Monte (2013), muitos indígenas procuraram seguir os passos de amigos e parentes; encorajados ou iludidos pelas notícias sobre as facilidades de se arrumar trabalho e prosperar na vida, arriscavam-se muitas vezes sozinhos.

²¹ Os índios Xukuru ou Xucuru habitam um conjunto de montanhas denominado de Serra do Ororubá, no estado de Pernambuco. Falam apenas o português. A população indígena que reside em bairros do município de Pesqueira/PE é de 12.139 (FUNASA, 2010).

Os dados demográficos sobre índios em contexto urbano somente começaram a ser registrados e publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir de 1991, quando foi incluída definitivamente nos censos populacionais a variável cor e raça, resultando na identificação do termo indígena²². Observamos que os dados mais detalhados com relação à presença de indígena no cenário nacional, ou seja, tanto no território indígena quanto na cidade, ficam mais presentes, principalmente no que se refere a números que expressam e assinalam de maneira mais precisa a população indígena. Segundo os estudos de Pereira, Santos e Azevedo (2005), pesquisadores da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), os números censitários de 1991 apresentaram alguns problemas, entre eles a falta de dados mais precisos sobre as populações indígenas em contexto urbano. Mesmo assim, optei por apresentar os números do Censo de 1991 até 2010, no sentido de contribuir com uma cartografia dos povos indígenas em contexto urbano.

Conforme se observa, mesmo com a presença de índios na cidade desde 1920, os primeiros registros do censo sobre essa população indígena somente ocorreram na década de 1990. Analisando de maneira geral, as primeiras evidências que surgem sinalizam que a inserção do termo indígena apenas ocorreu devido à promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual passou a respeitar os povos indígenas como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, línguas, costumes, tradições e crenças, além de assegurar os seus processos próprios de aprendizagem e uma educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue.

Diante desse contexto que mostra a ausência de dados demográficos do IBGE sobre os povos indígenas na cidade, mais precisamente no período anterior à década de 1990, é possível observar o efeito da colonialidade. Pois o fato de não se apresentar números censitários da população indígena que vive em espaço urbano já é uma estratégia estatal de dominação, subalternização, marginalização e silenciamento. Com base nos estudos de Castro-Gómez (2005), esta estratégia poderia ser vista como uma

²² O quesito cor da população vem sendo investigado desde o primeiro Recenseamento Geral do Brasil, em 1872. Esse quesito foi incluído, também, nos levantamentos de 1890, 1940 até 1960, e de 1980 até 2010, não sendo pesquisado em 1900, 1920 e 1970. Convém esclarecer que, nos Censos Demográficos de 1940 e 1950, foi investigada a língua falada pelas pessoas que não falavam habitualmente o português no lar, e, assim, era possível quantificar os indígenas, que conservavam o uso da língua nativa, identificados mediante o critério da língua indígena falada. Em 1960, houve uma experiência na pesquisa indígena com a introdução da categoria “índio” no quesito cor; contudo, a aplicação dessa categoria era somente para os que viviam em aldeamentos ou postos indígenas. Neste contexto, o critério utilizado poderia ser entendido como o da localização geográfica (IBGE, 2010, p. 06).

tentativa do governo de “criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação” (p. 83) ou de evidenciar a inferiorização e o extermínio do grupo.

Ao desconsiderar a população indígena que está na cidade nos Censos, o Estado, como agente colonizador, exerce o poder sobre ela, e isso configura o que Santiago Castro-Gómez (2005) chama de “invenção do outro”. De acordo com o autor, ao falar em invenção,

[...] não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais (p. 81).

Além das palavras de Castro- Gómez, essa situação nos convida a ponderar que não é somente na terra indígena que os povos indígenas sofrem com um processo histórico agressivo e violento. No espaço urbano, o processo histórico de violência e confrontos diretos fica menos aparente, mais silenciado, o que resulta na ausência de conhecimento da população não indígena sobre os índios em contexto urbano, além do preconceito e da negação da alteridade indígena.

Na tentativa de reverter o quadro de carência de dados demográficos sobre os povos indígenas no Brasil, Pereira, Santos e Azevedo (2005) mostram que várias iniciativas estão sendo desenvolvidas, dentre elas,

o aumento do número de pesquisas em comunidades específicas e a consolidação de redes de pesquisadores voltados para o estudo da demografia indígena (Comitê de Demografia dos Povos Indígenas da Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP) (p. 155).

Com base nos dados publicados pelo IBGE, em 1991, a população indígena em contexto urbano compreendia um total de 71.026 índios. Grande parte desse contingente estava concentrada nas regiões Sudeste (35,4%) e Nordeste (22,5%) do país. O Centro-Oeste, região brasileira em que se localiza o município de Campo Grande/MS, área geográfica de desenvolvimento da pesquisa, possuía o menor número de índios na cidade entre as regiões brasileiras, com um total de 11%.

Observando-se os dados da população indígena no Brasil (294.131) no ano de 1991, a população de índios em contexto urbano corresponde a 24% do total. Isso já

sinaliza uma proporção considerável desse segmento populacional vivendo na cidade. De acordo com o IBGE (1991), em 34,5% dos municípios do país morava um indígena autodeclarado.

Antes dos dados do IBGE do ano de 1991 não é possível levantar ou identificar um quadro mais preciso sobre os municípios brasileiros com maior quantidade de índios em contexto urbano. Pois, de acordo com Pereira, Santos e Azevedo (2005), o que temos de mais pontual com relação aos números e às características demográficas dos indígenas que vivem em contexto urbano foram levantamentos realizados por ONGs²³, e alguns indícios podem ser encontrados em produções acadêmicas que direcionam seus olhares para a presença de populações indígenas na cidade, principalmente nos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro, Manaus e Campo Grande²⁴.

Quanto a Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, os números demográficos mais precisos sobre a população indígena em contexto urbano se encontram nos trabalhos de Mussi (2000, 2006) e Sant' Ana (2010), pois ambos registram uma quantidade significativa de índios nesse período de publicação do Censo. Mussi (2006) assinala que a maior concentração e circulação dessa população estava na região noroeste da cidade, onde se constituiu a Aldeia Urbana Marçal de Souza, em 1995. A pesquisadora ainda aponta uma presença expressiva dessa população em diversos bairros do município. Antes dos dados publicados pelo Censo de 1991, os registros sobre os índios na cidade de Campo Grande podem ser encontrados nos trabalhos de mestrado de Yara Maria Brum Penteado (1980) e de doutorado de Roberto Cardoso de Oliveira (1968).

O Censo de 2000 mostrou um crescimento expressivo do número de índios, tanto em áreas indígenas quanto em áreas urbanas. A população aumentou de 294 mil para 734.127 índios, o que foi uma surpresa para muitos, inclusive os antropólogos, como afirma Albuquerque (2011) em sua tese de doutorado em Antropologia. O aumento constante da população indígena no Brasil pode ser compreendido a partir de

²³ Projeto Índios na Cidade – Opção Brasil. (<www.opcaobrasil.org.br>).

²⁴ Dentre as pesquisas realizadas com populações indígenas em contexto urbano antes da publicação do censo de 1991, destacam-se: ROMANO, Jorge Osvaldo. *Índios proletários em Manaus: o caso dos Sateré-Mawé cidadãos*. 1982. (Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília; LAZARIN, Marco Antônio. *A descida do Rio Purus: uma experiência de contato interétnico*. 1981. (Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília. FÍGOLI, Leonardo H. G. *Identidade étnica e regional: trajeto construtivo de uma identidade social*. 1982. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

explicações como, por exemplo, o crescente número de índios que passaram a assumir suas identidades. Como descreve Luciano (2006), muitos indígenas que,

por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (p. 28).

De acordo com Oliveira (2012), uma suposição ainda não confirmada, mas que merece atenção e estudos dos pesquisadores com relação ao crescimento indígena no Brasil, refere-se aos

índios de 0 a 14 anos que se declinaram entre 91 e 2000, de 42,8% para 29,9% do total de autodeclarados indígenas, enquanto a faixa de 15 a 64 anos aumentou de 51,9% para 63,6% do total de indígenas (IBGE, 2005). Isso demonstra não existir exclusivamente um processo de explosão demográfica da população indígena, com o crescimento acelerado do nascimento de crianças indígenas, reafirmando a tese de que deste crescimento acontece através de pessoas que no censo de 1991, por diferentes razões, não se declararam como indígenas (p. 3).

Em outras palavras, mais precisamente no diálogo com Skliar (2003), podemos perceber que as populações indígenas que vivem nos municípios brasileiros “acabam mudando de nome [*e, com isso, apagam*] seus vestígios, sua língua, seu rosto, suas marcas, suas histórias, porque até o próprio nome se tornou politicamente incorreto” (p. 80 – *grifo meu*). E ainda, “com tantos nomes que se impõem e sobrepõem [*aos indígenas*], acaba [*m*] por mudar seu corpo. Apagam seus olhares, seus lugares, seus mirantes, porque até a própria altura se tornou politicamente incorreta” (ibid., p. 81 – *grifo meu*). Nesse sentido, Baines (2001) afirma que

a mesma pessoa pode se considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico, como caboclo, índio civilizado, descendente de índio, remanescente, índio misturado etc (p.16).

O escrito de Baines (2001) mostra uma prática muito utilizada entre as populações indígenas para circularem em diferentes espaços, tanto na cidade quanto na aldeia. Ocultar sua identidade significa estar em permanente processo de negociação, negociação que aqui pode ser compreendida como um processo de subversão. Assim,

entendê-lo [o índio] desta maneira nos ajuda a diluir a rigidez imposta e construída durante o longo processo de colonialismo e de colonialidade. Essa rigidez, amparada pela assimetria de poder, faz com que a discriminação e o preconceito sejam reforçados.

Além do crescimento quantitativo dos dados numéricos sobre os povos indígenas, o Censo de 2000 apresentou outra surpresa: uma quantidade maior de índios em áreas urbanas (52,2%). A população indígena em contexto urbano saltou de 71 mil para 383.298, o que revela uma população superior à daqueles que moram em áreas indígenas. Essa nova geografia dos povos indígenas apontou que, dos 20 municípios com maior número de índios na cidade, 10 são capitais (ALBUQUERQUE, 2011).

Outra possível explicação para o aumento de índios em contexto urbano é o fato de muitos passarem a assumir a identidade indígena na cidade. Anteriormente, muitos índios, ao se depararem com atitudes discriminatórias e ações preconceituosas, acabavam negando sua identidade indígena. O índio Marcos Terena, em entrevista à revista *Caros Amigos* no ano de 2000, fala que passou 14 anos de sua vida “falando que era japonês, porque era mais fácil – o índio era o preguiçoso e o japonês era o trabalhador; o índio era um turrão e o japonês era inteligente, então fui levando essa identidade para poder superar muitas dificuldades” (p. 36). Ainda nesse sentido, recordo os escritos da dissertação de mestrado em Educação da indígena Terena Maria de Lourdes Sobrinho, quando menciona que

tinha vergonha de falar a língua terena no meio dos brancos, isto porque não queria que eles percebessem que eu era índia, pois, quando percebiam, parecia que me isolavam do grupo. Ia aos clubes e procurava dançar como os jovens não indígenas dançavam, tinha a tal da discoteca, mas dentro de mim estava o meu eu Terena vivo, mas reprimido pelo preconceito (2010, p. 24).

Os dados do Censo de 2000 apresentam uma nova realidade indígena no Brasil, principalmente no tocante à população em contexto urbano. Com esse novo cenário indígena no país, é necessário que o governo federal, mais especificamente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), crie ou promova leis ou políticas públicas que amparem os índios em contexto urbano.

Diante desse cenário, o que se verifica é um distanciamento e silenciamento quanto à questão; ou seja, mesmo diante de toda uma situação favorável à implementação de legislações para os povos indígenas,

a questão dos indígenas nas cidades apareceu oficialmente em 2006, durante a 1ª Conferência Nacional dos Povos Indígenas. Os delegados indígenas aprovaram a inclusão de um capítulo sobre “índios urbanos” no documento final do encontro (ALBUQUERQUE, 2011, p. 70).

Ainda, de acordo com o autor,

Recentemente, durante o Fórum Urbano Mundial, de 23 a 26/03 de 2010, o presidente da FUNAI, Márcio Meira, disse que “a maior parte da população indígena ainda vive – e espero que continue vivendo sempre – nos seus territórios tradicionais. Mas as cidades brasileiras estão cada vez mais recebendo povos indígenas” (Vitor Abdala, Agência Brasil, 24/03/2010, *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 70).

Na fala de Marcio Meira²⁵, ex-presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é possível perceber uma ambivalência quando explica a situação dos povos indígenas, pois, ao mesmo tempo em que ele espera e acredita que as populações indígenas continuem vivendo nos territórios tradicionais, também informa, de uma maneira tímida, que a cada momento estão ocorrendo deslocamentos indígenas para o espaço urbano.

Essa ambivalência, segundo Bhabha (1998), embasa estratégias de marginalização e “estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório” (p. 106). O discurso do ex-presidente da FUNAI foi observado de perto durante visita realizada à coordenação regional de Campo Grande/MS²⁶. Ao perguntar sobre a documentação das aldeias indígenas urbanas da cidade, fui informado que o órgão não dispunha de nenhum material sobre os índios em contexto urbano. Reconhecia suas presenças, sabia onde se localizavam e o que tinha para fornecer eram apenas os telefones das principais lideranças indígenas do município, ou seja, aquelas que participavam do Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande (CMDDI)²⁷.

A política adotada pela FUNAI de Campo Grande/MS mostra o quanto a colonialidade anula, marginaliza, silencia e exclui os povos indígenas em contexto urbano. Sobre esse assunto, Albuquerque (2011) aponta que

²⁵ O paraense Marcio Meira foi presidente da FUNAI no período de abril de 2007 a abril de 2012. De acordo com informações da instituição, foi o presidente que mais tempo permaneceu no cargo.

²⁶ Visita realizada no dia 01 de setembro de 2011, às 9 horas da manhã.

²⁷ Criado pela Lei Nº 4.277, de 11 de maio de 2005, pelo Prefeito Municipal Nelson Trad Filho (projeto de autoria do Vereador Athayde Nery).

o governo federal, através de seus órgãos de assistência, estruturou a política indigenista a partir de uma visão rural, ou seja, os índios têm de morar na aldeia. Reproduz a ideia de índio e mato, longe das cidades e longe da civilização (p. 70).

Ainda de acordo com o autor, essa posição governamental de manter os povos indígenas em seus territórios tradicionais é um exercício do poder tutelar, o qual se

constitui num dispositivo disciplinar do estado brasileiro cujo exercício implica o monopólio de definição e controle sobre a população [*sobre a qual*] incide, instituindo para tanto uma definição extranativa do ser indígena como parte de dispositivos de poder, momento em que se desloca o direito à identidade para uma forma externa de atribuição (ibid., p. 27 – *grifo do autor*).

Em outras palavras, percebemos que as políticas do governo federal, dentre elas as implementadas pela FUNAI, foram construídas a partir de uma lógica hegemônica, a qual fortalece uma cultura e silencia e oculta outra. Com isso, elas acabam não considerando as lutas que os indígenas em contexto urbano vêm travando para se manter inseridos nesse lugar, sem deixar as suas identidades indígenas, e, acima de tudo, não procuram realizar a “experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES e NASCIMENTO, 2011, p. 25). Notamos que apenas estão contribuindo para a negação do reconhecimento da diferença e para o discurso colonial que sustenta um imaginário em que o lugar de índio é no mato.

As políticas indigenistas da FUNAI são políticas definidas pelo governo federal. E como são políticas específicas voltadas a minorias onde não se visa ao desenvolvimento nem trazem benefícios financeiros para a economia do país, acabam caminhando a passos lentos. São políticas que procuram manter um dispositivo disciplinar ou uma exclusão dos índios que não se enquadram no sistema (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Em outras palavras, seriam uma política de “demarcação estrita de territórios, o que permite observar e controlar os sujeitos, reparar suas presenças e suas ausências” (SKLIAR, 2003, p. 100).

Diante desse cenário, alguns grupos indígenas têm procurado se organizar e criar, junto aos governos estaduais e municipais, núcleos, conselhos e organizações para debater e implementar políticas públicas específicas para a população indígena em área urbana. Esses espaços que buscam garantir ações voltadas às populações indígenas na

cidade possuem em suas representações um maior número de indígenas residentes no contexto urbano do local. Isso pode ser presenciado na cidade de Campo Grande com a criação do Conselho Municipal de Direitos e Defesas dos Povos Indígenas, no ano de 2005, em Porto Alegre, com o Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas e, no Estado de São Paulo, com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo, no ano de 2004 (ALBUQUERQUE, 2011).

Ainda nesse contexto, podem-se encontrar outras ações, como o Fórum Permanente Intersetorial Indígena de Osasco, em São Paulo, e as Coordenações Técnicas Locais (CTL) da FUNAI, reivindicadas pelos indígenas em determinadas cidades. O Fórum Permanente Intersetorial Indígena de Osasco iniciou suas atividades nos primeiros meses do ano de 2007 e reuniu os índios Pankararé²⁸ residentes na cidade, organizações não governamentais como o CIMI²⁹ e a Pastoral Indigenista, algumas secretarias municipais (Administração, Saúde, Cultura, Educação, Meio Ambiente, Habitação e Desenvolvimento Urbano) e Centros Universitários da cidade. Esse Fórum Permanente tem como objetivo de debater ações tendo em vista as demandas da comunidade indígena.

As Coordenações Técnicas Locais (CTLs) da FUNAI³⁰ correspondem, dentro da estrutura administrativa, a um braço de apoio das Coordenações Regionais. Implantadas em 2009, por ocasião da reestruturação do órgão; trata-se de uma gestão descentralizada. Por mais que o foco prioritário dessas coordenações sejam os índios em terras indígenas, existem algumas ações isoladas de apoio às populações indígenas em contexto urbano, como em Curitiba, em que houve a participação dessa instituição na implementação da aldeia urbana Kakane-Porã. Além de Curitiba, merecem destaque no cenário nacional as CTLs de São Paulo, criada em 2011, e de Porto Alegre, instituída em 2010. É importante ressaltar que ambas as Coordenações Técnicas Locais de São

²⁸ O povo Pankararé é originário do nordeste da Bahia. Suas primeiras migrações para São Paulo e municípios vizinhos em busca de trabalho iniciaram-se na época da seca de 1955. Desde então, há um constante fluxo migratório entre o seu território de origem e a região metropolitana de São Paulo. Na Grande São Paulo, os Pankararé concentram-se em maior número na cidade de Osasco, onde vivem 38 famílias (informações encontradas na página eletrônica do Conselho Indigenista Missionário/CIMI <<http://www.cimi.org.br>>).

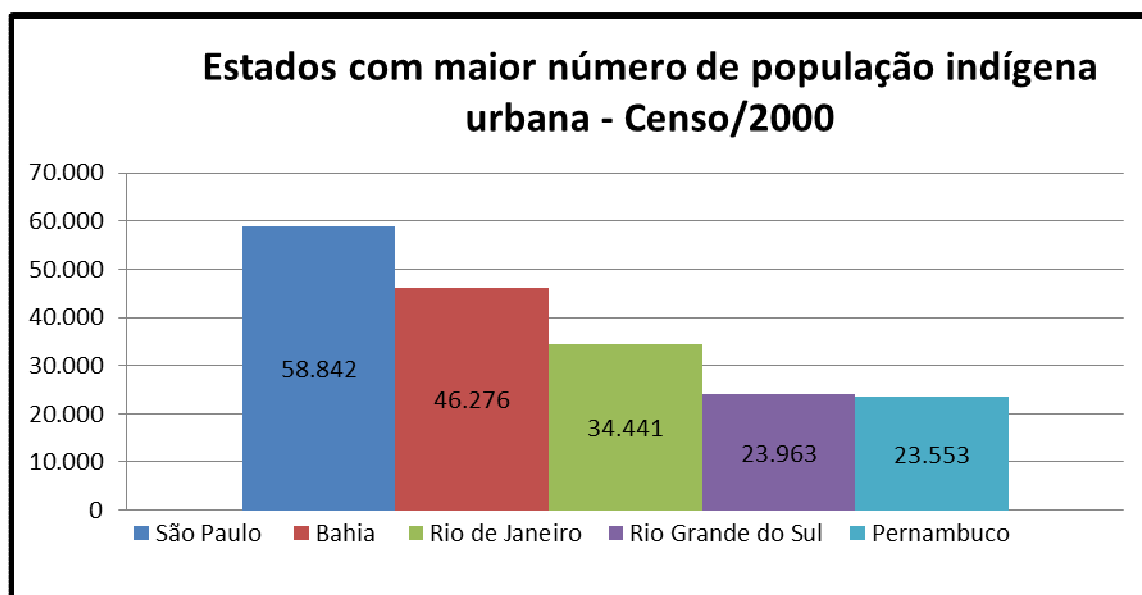
²⁹ O CIMI é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. Página eletrônica do CIMI: <www.cimi.org.br>.

³⁰ Para maiores informações sobre as Coordenações Técnicas Locais consultar a página eletrônica da Fundação Nacional do Índio/FUNAI - <http://www.funai.gov.br>

Paulo e Porto Alegre são responsáveis pelo atendimento das populações indígenas dos respectivos municípios (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2013).

Assim como no censo anterior, de 1991, os resultados do Censo de 2000 apontam que a maior concentração de população indígena em contexto urbano está localizada nas regiões Sudeste (140.644) e Nordeste (105.728), sendo os estados de São Paulo (58.842), Rio de Janeiro (34.441) e Bahia (46.276) as unidades da federação que mais receberam fluxo migratório de indígenas.

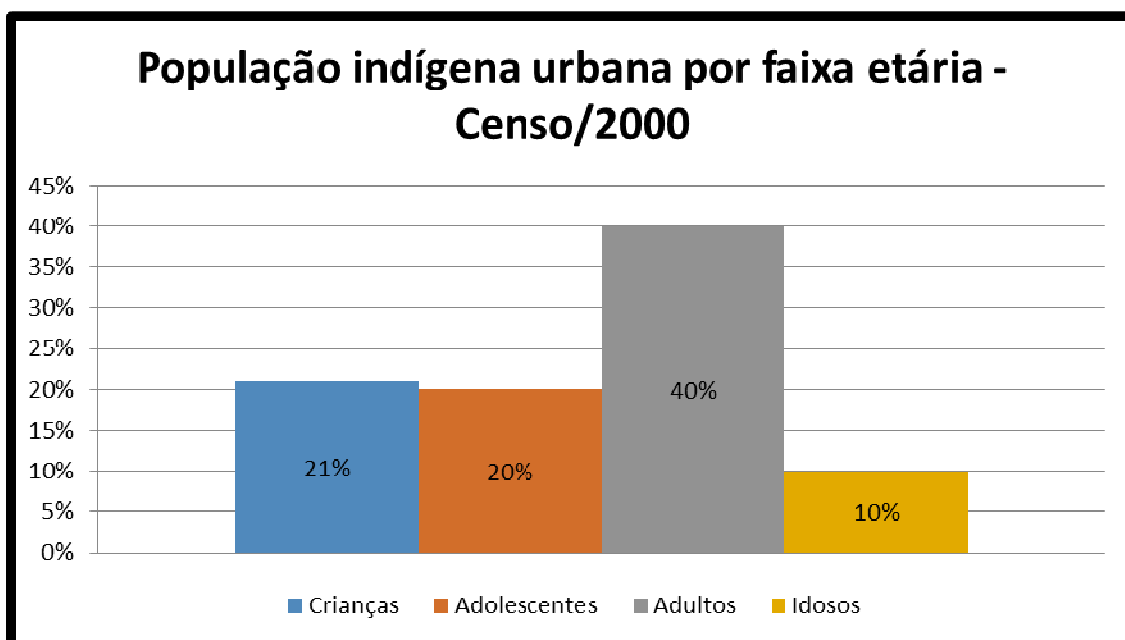
GRÁFICO 01



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censo 2000.
Elaboração do autor.

Realizando uma leitura mais sistematizada dos dados do IBGE de 2000, verifica-se que a população indígena em área urbana é composta por um maior número de indígenas do sexo feminino (200.122) do que indígenas do sexo masculino (183.177). Na direção dessa leitura, percebe-se que a maior proporção desse grupo está na faixa etária adulta, com cerca de 48,6% da população indígena, seguida pelas crianças com cerca de 21% e os adolescentes com 20%, conforme apresenta o gráfico abaixo. Com base nos números do IBGE, é possível verificar um crescimento menor desse grupo, comparado com os dados da população que vive em Terras Indígenas.

GRÁFICO 02

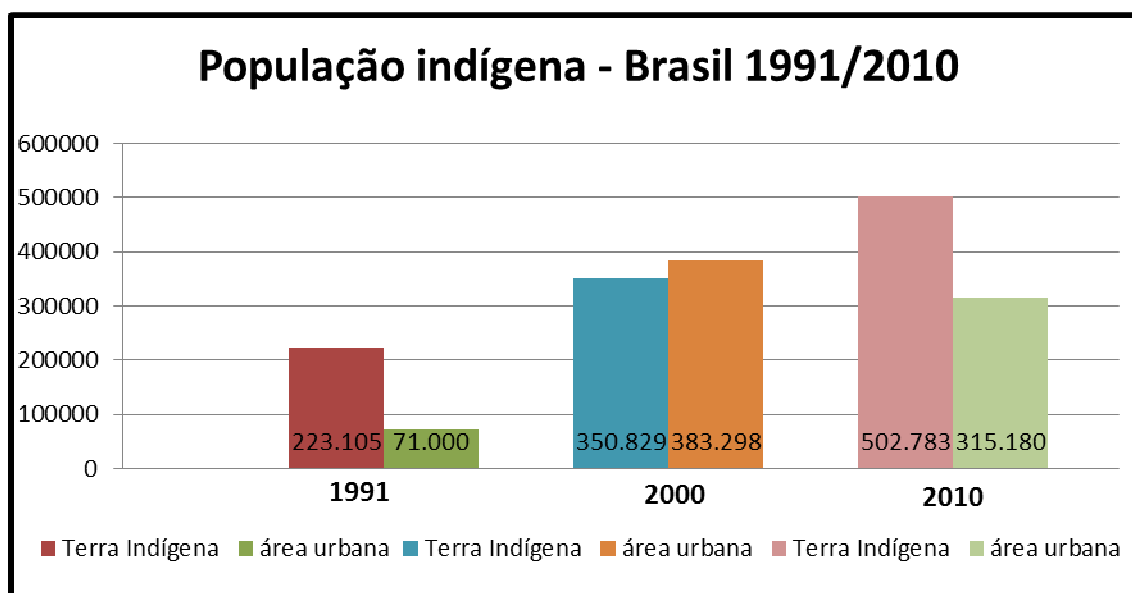


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censo 2000.
Elaboração do autor.

Além dos dados populacionais sobre os povos indígenas em contexto urbano, o Censo de 2000 contém outras informações significativas que servem para análises em futuros estudos: a escolaridade da população indígena em espaço urbano, os indicadores com relação à situação econômica desse grupo na cidade e à população indígena residente nos municípios que apresenta algum tipo de deficiência, entre outras.

O Censo de 2010, o último publicado até o momento, conseguiu atingir uma abrangência maior dos municípios brasileiros e inclui perguntas relacionadas ao pertencimento étnico e à língua falada para as pessoas que se autodeclaravam indígenas no termo “cor/raça”. Com essa nova metodologia, o censo apresentou um crescimento da população indígena no Brasil, mas também evidenciou uma inversão na distribuição espacial dos povos indígenas. Agora, vemos um maior número de indígenas nas terras tradicionais com relação à população em área urbana. A população indígena na cidade que foi a grande surpresa no censo anterior, depois de somar um total de 383.298 índios, passa a contar com um contingente de 315.180 índios, conforme apresenta o gráfico abaixo.

GRÁFICO 03



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censos 1991 – 2010.
Elaboração do autor.

Analisando de maneira geral, pode-se perceber que a redução da população indígena na cidade está associada à negação da identidade indígena, principalmente porque muitos índios que migram para lugares distantes de suas comunidades de origem não retornam para visitar seus parentes e, com isso, perdem os vínculos e acabam deixando de falar a sua língua indígena (SANTOS e TEIXEIRA, 2011).

No cenário indígena sul-mato-grossense, observo que essa realidade é diferente, primeiramente porque as Terras Indígenas estão muito próximas da cidade, o que facilita o contato. Durante o trabalho de campo, identifiquei que muitos indígenas que residem no município de Campo Grande/MS trabalham durante a semana na cidade e retornam nos finais de semana para aldeia. E, em segundo lugar, pelo fato dos grupos indígenas do estado não migrarem para regiões distantes, exceto alguns grupos de indígenas da etnia Terena que se deslocaram para o norte de Mato Grosso e outros para a capital do estado de São Paulo/SP³¹.

Ainda de acordo com Santos e Teixeira (2011), essa prática vivenciada pelos indígenas em contexto urbano influenciou nas respostas do censo de 2010, especificamente no momento de se vincular a uma etnia específica e se autodeclarar

³¹ Para maiores informações, sugiro a leitura da tese de doutorado em Educação de Alceu Zoia sob o título *Comunidade Indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação*, defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. E ainda o livro: *Índios na cidade de São Paulo*, publicado em 2005 pela Comissão Pró-Índio de São Paulo.

falante da língua. Nesse sentido, é possível verificar indícios de lacunas com relação aos números populacionais de índios em contexto urbano; ou seja, o número de índios vivendo na cidade pode ser maior do que o apresentado pelo censo do IBGE de 2010.

Portanto, se os índios que residem em áreas urbanas não atenderem as essas especificações do censo, eles não podem se afirmar como indígenas? Será que o IBGE apenas considera índios em contexto urbano aqueles que estão localizados em bairros ou núcleos populacionais, denominados de aldeias indígenas urbanas? E os índios que moram em bairros da cidade e não atendem a um dos quesitos da pesquisa do IBGE, não podem se autodeclararem indígenas? O que é ser índio em área urbana para o IBGE?

Para o IBGE (2012),

A estrutura espacial ora revelada, diferentemente da observada em 2000, pode ser fruto da redução do número de pessoas que se autoclassificaram genericamente como indígenas no Censo Demográfico 2000 e que não possuíam identificação com etnias específicas. A investigação do pertencimento étnico pode ter inibido esse grupo de se classificar na categoria indígena (p. 09).

Ainda de acordo com o Censo de 2010, é possível levantar alguns questionamentos. Ser índio na cidade precisa ser falante da língua materna; e como são identificados os índios que moram em Terras Indígenas e não são falantes da língua materna? O que garante a sua identidade indígena? Será que a garantia da identidade indígena se dá pelo fato de o/a índio/a estar residindo em um espaço geográfico indígena estabelecido pela FUNAI?

Outra situação possível de análise, agora pautada no resultado do Censo de 2010, é que os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro foram as unidades da federação em que houve maior redução de índios em contexto urbano, enquanto as regiões Norte e Nordeste aumentaram significativamente sua população indígena em área rural. Como a maioria dos grupos indígenas que viviam nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro eram de etnias vindas do Norte e do Nordeste, pode ter ocorrido uma viagem de volta dos índios para suas Terras Indígenas.

Percorrendo as produções acadêmicas referentes à temática indígena, aponto que não foi encontrado nenhum estudo que levantasse ou sinalizasse essa questão. Mas, conforme mergulhava nesse universo, fui percebendo que essa explicação teria sentido,

em virtude dos avanços nos processos de demarcação de Terras Indígenas que ocorreram nos últimos anos no Nordeste, principalmente no estado de Pernambuco. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2013), desde o ano de 2003, início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram homologadas 98 Terras Indígenas no país, conforme apresenta a tabela abaixo.

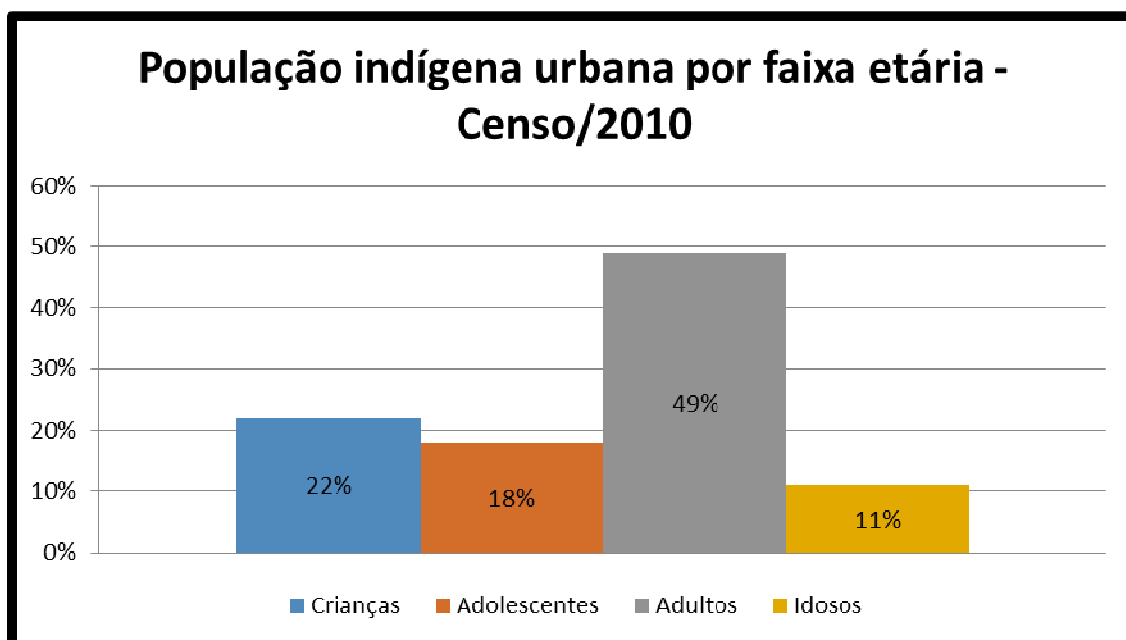
TABELA 01 - TERRAS INDÍGENAS HOMOLOGADAS NO BRASIL (1985 A 2013)		
	T. Indígenas Homologadas	
Presidente (Período)	Número	Extensão
Dilma Rousseff [jan. 2011 a abr. 2013]	11	2.025.406
Luiz Inácio Lula da Silva [jan. 2007 a dez. 2010]	21	7.726.053
Luiz Inácio Lula da Silva [jan. 2003 a dez. 2006]	66	11.059.713
Fernando Henrique Cardoso [jan. 1999 a dez. 2002]	31	9.699.936
Fernando Henrique Cardoso [jan. 1995 a dez. 1998]	114	31.526.966
Itamar Franco [out. 1992 a dez. 1994]	16	5.432.437
Fernando Collor [mar. 1990 a set. 1992]	112	26.405.219
José Sarney [abr. 1985 a mar. 1990]	67	14.370.486

Fonte: Instituto Socioambiental (última atualização em 25 de abril de 2013).

Página eletrônica: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/demarcacoes-nos-ultimos-governos>>.

Como nos censos anteriores, o de 2010 também apresenta um significativo número de mulheres indígenas residindo em áreas urbanas. Enquanto a população masculina fica em 155.867 índios, a feminina possui 168.967 mulheres indígenas. Em dados populacionais, são aproximadamente 13 mil mulheres a mais residindo no espaço urbano, o que representa 7% do número de índios em contexto urbano no Brasil. Analisando o quantitativo de homens e mulheres indígenas no Censo de 2010, identificamos uma maior proporção desse grupo na faixa etária adulta, que compreende um total de 49% da população, enquanto a de crianças indígenas fica entorno de 22%, conforme apresenta o gráfico abaixo.

GRÁFICO 04



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censo 2000.
Elaboração do autor.

Em comparação com os dados anteriores, e se levarmos em consideração o número de índios no espaço urbano, é possível perceber que houve um aumento gradativo do número de crianças indígenas e de adultos na cidade. Outro dado apontado no censo e que merece atenção e análise dos pesquisadores se refere a um expressivo número de mulheres indígenas que se reconhecem como pertencentes a uma determinada etnia indígena, mas não se autodeclaram. Ao perguntar sobre essa situação em diferentes contextos indígenas na cidade de Campo Grande/MS, encontrei respostas variadas, mas em todas as conversas foi mencionada a questão do casamento entre homem não índio e mulher indígena. Na maioria das respostas, evidenciou-se que a mulher indígena, ao casar, assume o sobrenome do marido e, com isso, acaba optando pela retirada do seu sobrenome, que identifica a sua identidade indígena.

Toda essa situação me recorda as palavras de Hall (2004) de que todo

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, [...]. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (p. 12).

Ainda nessa perspectiva do autor, é possível perceber que o indígena urbano que está incorporando em seu dia a dia identidades líquidas e fluidas se aproxima muito mais da identidade do sujeito pós-moderno do que aqueles que não estão no espaço urbano.

As identidades líquidas e fluidas são assim chamadas “porque não mantêm sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2001, p. 08). São mais leves e menos pesadas que qualquer outra identidade sólida. Segundo Bauman (2001), associar a leveza ou ausência de peso a essa condição significa mostrar que, “quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos” (p. 09). Assim, diante dessa oscilação e instabilidade, os indígenas em contexto urbano acabam tornando suas identidades híbridas e deslocadas de uma origem local.

Essa ação dos indígenas pôde ser presenciada inúmeras vezes durante o desenvolvimento do trabalho, tanto caminhando pelas aldeias indígenas urbanas quanto na escola pesquisada com as crianças indígenas. Observei inúmeras vezes que, quando estavam em grupo de duas, três, quatro pessoas, eles afirmavam a sua diferença. Durante as reuniões de que participei com as lideranças de algumas aldeias indígenas urbanas, a identidade indígena sempre era marcada, nunca escondida e nem silenciada. Mas no nível individual a identidade indígena era percebida somente quando perguntada. Eles não a negavam, mas também não a colocavam em evidência.

O professor indígena A menciona que os índios que estão na cidade, principalmente os Terena em Campo Grande, sentem-se mais confiantes em marcar a identidade indígena em grupo porque “o grupo traz para nós índios uma possibilidade de luta pelos nossos direitos, o grupo é todo nosso povo; acho que significa o famoso ditado: uma andorinha não faz verão” (Entrevista/Agosto de 2013). Essa situação mostra por que os índios, urbanos e rurais, quando vão conversar ou reivindicar algumas ações em qualquer instituição, estão sempre em grupo, porque, quando se manifestam, nunca estão sozinhos.

Ainda na tentativa de apresentar os resultados do Censo de 2010, observo que a região Nordeste se destaca em termos numéricos com relação à população indígena em contexto urbano, com 106.150 índios, seguida pela região Sudeste, com 79.263 índios, e pela região Norte, com 61.520 índios. A região Centro-Oeste, onde se localiza Campo Grande/MS, palco desta pesquisa, compreende um contingente de 34.238 índios; ou

seja, se levarmos em consideração os dados anteriores do censo de 2000, observa-se que a região está com um número de 4 mil indígenas a menos.

É importante evidenciar que, mesmo com uma perda de 22 mil índios em área urbana, o Estado de São Paulo/SP ainda mantém um número grande de indígenas em seu território: 37.915 índios. Com base nos dados do censo de 2010, as demais unidades da federação que se destacam com um quantitativo de índios na cidade são: Bahia/BA (36.320), Amazonas/AM (34.302), Pernambuco/PE (25.780), Minas Gerais/MG (19.843), Rio de Janeiro/RJ (15.156) e Mato Grosso do Sul/MS (14.457). Realizando uma comparação dos números do censo de 2000 com os do censo de 2010, último publicado, verifica-se que houve uma redução de indígenas em contexto urbano em 20 estados brasileiros e, ainda, que, dos 10 municípios brasileiros com maior número de índios residentes na cidade, oito são capitais (IBGE, 2012). Dentre eles, destacam-se os seguintes:

TABELA 02 - ESTADOS COM MAIOR POPULAÇÃO INDÍGENA URBANA – CENSO 2010			
	MUNICÍPIOS	CENSO 2000	CENSO 2010
1	SP – São Paulo	17.068	11.918
2	AM – São Gabriel da Cachoeira	6.029	11.016
3	BA – Salvador	18.712	7.560
4	RJ – Rio de Janeiro	15.622	6.764
5	RR – Boa Vista	4.348	6.072
6	DF – Brasília	6.880	5.941
7	MS – Campo Grande	4.620	5.657
8	PE – Pesqueira	1.052	4.048
9	AM – Manaus	7.787	3.837
10	PE – Recife	5.094	3.665

Fonte: IBGE, Censo demográfico de 2010.

Estudando os números dos Censos de 2000 e de 2010 e sistematizando alguns dados, percebe-se que houve uma redução significativa de indígenas que residiam nas cidades de São Paulo (SP), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ) e Manaus (AM), enquanto os municípios de São Gabriel da Cachoeira (AM), Boa Vista (RR), Campo Grande (MS) e Pesqueira (PE) tiveram um crescimento expressivo de índios em contexto urbano. Ainda de acordo com os dados do IBGE/2010, dos 5.565 municípios brasileiros, apenas 1.538 não têm indígenas autodeclarados em contexto urbano, enquanto no ano de 1991 esse número era de 3.521 municípios.

TABELA 03 - MUNICÍPIOS BRASILEIROS QUE NÃO POSSUEM INDÍGENAS AUTODECLARADOS (1991 – 2010)	
1991	2010
3.521 municípios	1.538 municípios

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística /IBGE.

Após transitar pelos dados dos censos obtidos junto ao IBGE, percebo que a temática dos indígenas em contexto urbano é algo que merece muito mais atenção dos pesquisadores, principalmente pela complexidade das questões numéricas, de pertencimento e de identidade/diferença. Por se tratar de populações indígenas na cidade, observo que as permanências no espaço urbano, em muitas ocasiões, são líquidas e negociadas, fato que pode ser visualizado a partir de uma análise mais aprofundada dos resultados dos censos.

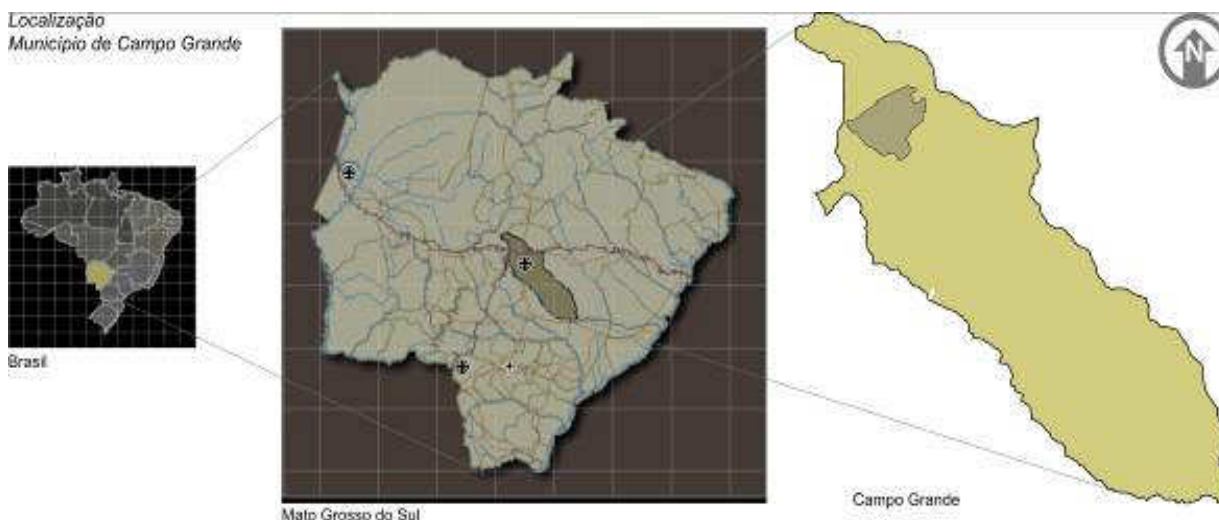
Além de tentar sistematizar cronológica e didaticamente os resultados dos censos com relação às populações indígenas em contexto urbano, procuro, por meio da escrita, muito mais do que anunciar os dados, realizar um diálogo e promover a visibilidade da presença dos índios na cidade. Assim como Sobrinho (2009), Santos (2014), Nakashima (2009) e Paladino (2006), vejo que para estudar e analisar as crianças indígenas em contexto urbano, mais especificamente em escolas urbanas e não indígenas, é necessário entender o contexto indígena em que elas estão inseridas,

principalmente o contexto histórico e as lutas diárias que os indígenas realizam para se manter inseridos nesse cenário.

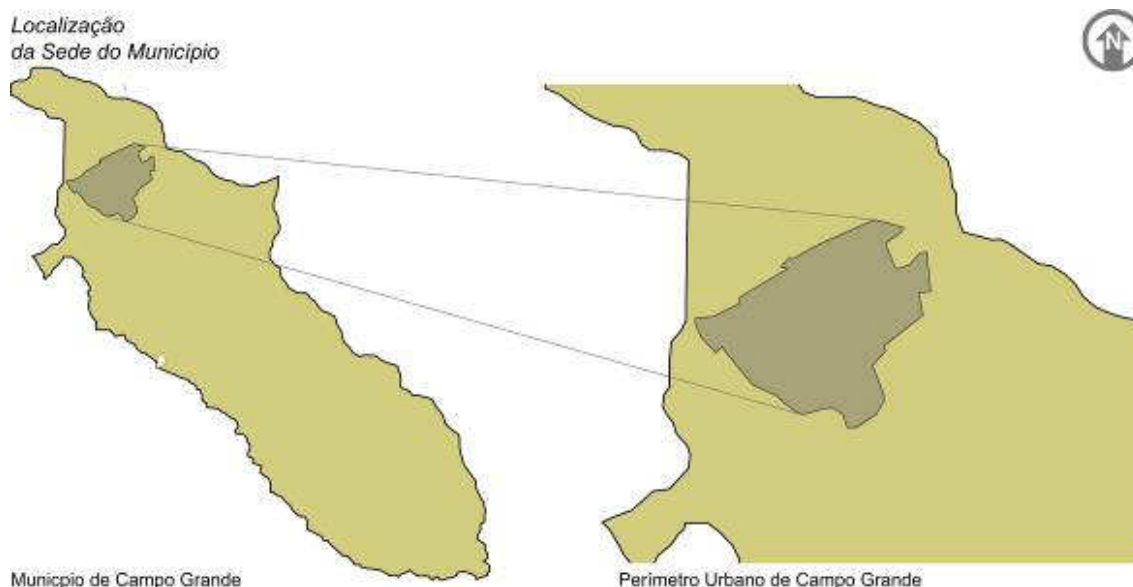
Nesse sentido, dando continuidade ao desenvolvimento do capítulo, irei descrever brevemente a população indígena em contexto urbano no município de Campo Grande, destacando as aldeias indígenas urbanas que se formaram na cidade e o contexto histórico de migração dos Terena para esse espaço.

2.2. A população indígena em contexto urbano no município de Campo Grande/MS

O município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, está localizado na região central do Estado, ocupando 2,26 % da área total dele (CAMPO GRANDE, 2012). A cidade possui uma área de 8.092,951 km², da qual apenas 154,45 km² corresponde ao perímetro urbano (ANEXO 01).



MAPA 01 – Localização do município de Campo Grande/MS.
Fonte: <www.pmcg.ms.gov.br>.



MAPA 02 – Localização do perímetro urbano de Campo Grande/MS.

Fonte: <www.pmcg.ms.gov.br>.

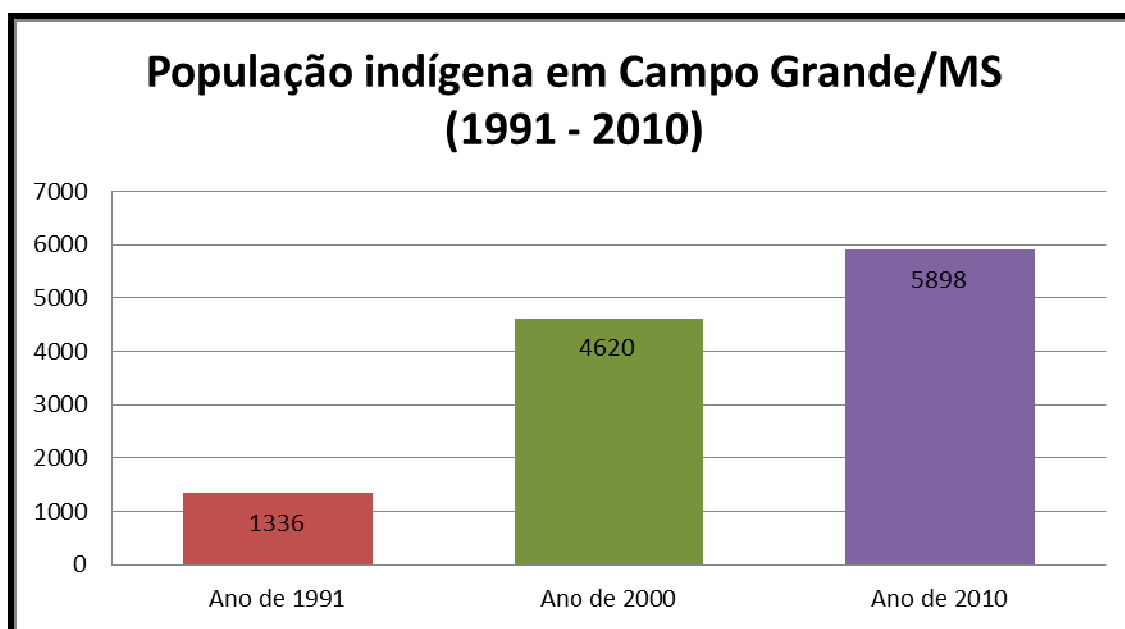
A geografia do município está dividida em área urbana e rural. Na área urbana, foco da pesquisa, o território está subdividido em sete zonas urbanas, denominadas de: 1 - Zona Urbana do Prosa, 2 - Zona Urbana do Bandeira, 3 - Zona Urbana do Anhanduizinho, 4 - Zona Urbana do Lagoa, 5 - Zona Urbana do Centro, 6 - Zona Urbana do Segredo e 7 - Zona Urbana do Imbirussu (ANEXO 02).

Analisando a história de Campo Grande, percebe-se que sua origem se deu a partir do ano de 1872, quando o mineiro José Antônio Pereira e sua comitiva acamparam na região, mais precisamente na confluência dos córregos que atualmente recebem o nome de Prosa e Segredo. Com a formação do Arraial de Santo Antônio, o lugar se tornou um ponto estratégico de parada de muitos viajantes e comerciantes que transitavam pelo local. Assim, após alguns anos, já era possível verificar um crescimento populacional no arraial, principalmente após a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil em 1914.

A instalação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil proporcionou ao município uma grande diversidade populacional, representada nas inúmeras culturas, línguas e sotaques. Povoada por mineiros, nordestinos, gaúchos, catarinenses, paulistas, mato-grossenses e paranaenses, a cidade ainda abriga em seu cenário multicultural grupos estrangeiros provenientes da Europa, Ásia, Oriente Médio e países como Paraguai e Bolívia.

Além das diferentes culturas que circulam pelo espaço da cidade e contribuem para a construção e ampliação do jogo de poder no município, Campo Grande/MS também possui uma significativa população de afrodescendentes e indígenas. A população indígena está presente na cidade de Campo Grande desde 1920, com 132 pessoas distribuídas em 56 famílias pelos bairros Amambaí, Taverópolis e Vila Jardim Paulista (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968). Mas é a partir dos últimos anos que fica visível o crescimento de indígenas no perímetro urbano do município, estando presentes nos diferentes espaços da cidade e confirmados na publicação de dados quantitativos do IBGE sobre a população de Campo Grande/MS.

GRÁFICO 05



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística /IBGE – Censos 1991 - 2010.
Elaboração do autor.

Os registros do IBGE mostram o quanto aumentou a presença de índios no contexto urbano de Campo Grande (22,6%). Ao analisarmos os dados publicados em 2010 sobre a população indígena, verificamos que o município está entre as sete maiores cidades do país com maior número de índios, conforme dados já mencionados. Mesmo com um dos maiores índices entre as capitais brasileiras, é importante ressaltar que, de acordo com os dados do Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS – CMDDI, a população de índios em Campo

Grande/MS é de aproximadamente 10 mil indígenas. Segundo o CMDDI, a diferença com relação à variação populacional se deve primeiramente à constante migração de índios que vieram após o censo de 2010 e ao fato de que alguns indígenas não assumiram sua identidade étnica no momento de responder o censo.

Diante dessa diferença numérica considerável, buscarei realizar um breve desenho da população indígena em contexto urbano na cidade de Campo Grande/MS, amparado nos números oficiais apresentados pelo IBGE/2010, visto que os dados informados pelo CMDDI correspondem a uma pesquisa preliminar feita pelos membros do conselho, por meio de uma amostragem da população que reside nas aldeias indígenas urbanas e nos diferentes bairros do município.

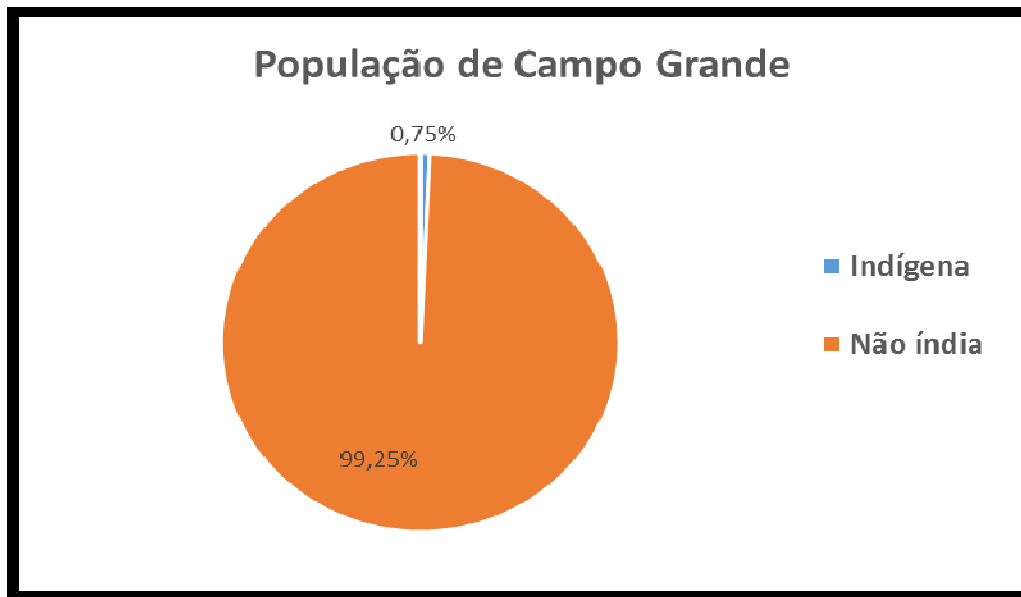
Quem são os indígenas que estão presentes na capital do Mato Grosso do Sul?

A população indígena que reside em Campo Grande/MS é, em grande parte, de origem étnica Terena, principalmente nas cidades de Miranda e Aquidauana, com suas respectivas Terras Indígenas de Cachoerinha, Bananal e Ipegue. Esse grupo majoritário no cenário indígena do município se estabeleceu entre a década de 80 e 90 na cidade. Nos últimos anos, muitos dos indígenas Terena que se deslocaram para Campo Grande/MS vieram de Nioaque, da Terra Indígena Nioaque (MUSSI, 2006; SANT'ANA, 2010) e das Terras Indígenas de Limão Verde e Lagoinha, ambas dos municípios de Aquidauana e Miranda. Ainda encontramos na cidade, em pequena proporção, indígenas Terena que migraram dos municípios de Anastácio, Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia.

Além dos índios da etnia Terena, esse espaço urbano possui um contexto indígena bastante diversificado, com etnias indígenas não somente do Estado, mas também de outras regiões, como Mato Grosso. Estão presentes no território campo-grandense indígenas da etnia Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Kiquináu, Xavante e Bororo.

A população indígena em Campo Grande corresponde a 0,75% da população do município, segundo dados do IBGE/2010. Desse quantitativo populacional, o maior número de índios está concentrado na faixa etária que corresponde à fase adulta e idosa, sendo cerca de 57,6% da população.

GRÁFICO 06



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censo 2010.
Elaboração do autor.

Nos números apresentados, verifica-se uma maior presença de mulheres indígenas vivendo na cidade, 2.966 pessoas, uma diferença de menos de 40 em comparação com os indígenas do sexo masculino. As informações publicadas pelos últimos dois censos mostram que a migração indígena para o espaço urbano, tanto em Campo Grande quanto em outras localidades, ocorre sempre no contexto familiar, ou seja, três, quatro, cinco pessoas, de modo muito diferente dos primeiros deslocamentos de indígenas que vieram para Campo Grande/MS (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968).

Roberto Cardoso de Oliveira (1968) registrou que a primeira migração de indígenas para Campo Grande foi de mulheres, “as irmãs Juliana e Carolina” em 1920 (p. 131). 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. Ao contrário de 1920, o que se percebe nos dias atuais, principalmente na conversa com lideranças indígenas das aldeias urbanas, é que a migração aldeia-cidade dificilmente ocorre com uma ou duas pessoas (PENTEADO, 1980; MUSSI, 2000, 2006; SANT’ANA, 2010; ESPÍNDOLA, 2013).

A população indígena que reside na capital do Estado de Mato Grosso do Sul está mais concentrada nas aldeias indígenas urbanas. Essas aldeias indígenas na cidade são loteamentos habitacionais onde reside um número expressivo de famílias 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.

As aldeias indígenas urbanas de Campo Grande contam com

eleição de caciques (que têm como papel articular e definir, juntamente com outras lideranças, algumas demandas e regras para a comunidade); com a presença e atuação de associações indígenas, que articulam várias demandas no local (como a construção de casas, escolas, viabilização de projetos na área cultural e econômica); e com espaços específicos, ainda que pequenos, para suas apresentações culturais, produção de artesanato e pequenas hortas comunitárias (SANT'ANA, 2010, p. 62).

Atualmente existem no município de Campo Grande quatro aldeias indígenas urbanas que o poder público reconhece: aldeia indígena Urbana Marçal de Souza, aldeia indígena urbana Água Bonita, aldeia indígena urbana Darci Ribeiro e aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral.

Além das aldeias indígenas urbanas, existem cinco bairros com grande concentração de indígenas que reivindicam a criação de aldeia urbana. Esses bairros são denominados pelos indígenas e reconhecidos pelo Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS como acampamentos indígenas. São eles: acampamento indígena Núcleo Industrial, acampamento indígena Santa Mônica, acampamento indígena Estrela do Amanhã, acampamento indígena Água Bonita II e acampamento indígena Inápolis.

As aldeias indígenas urbanas no município de Campo Grande podem ser assim apresentadas e localizadas:

1 - Aldeia indígena urbana Marçal de Souza:

A primeira aldeia indígena urbana a ser constituída em Campo Grande/MS é a Marçal de Souza³², localizada no bairro Tiradentes, na zona urbana do Bandeira (ANEXO 03). Ela é formada por famílias que se deslocaram principalmente de municípios como Aquidauana, Sidrolândia, Miranda e de outras cidades do Estado e até mesmo de fora dele. A aldeia encontra-se em uma área de 4 ha e 9.300 m² metros quadrados, tendo sido doada no dia 25 de janeiro de 1973 pelo prefeito municipal Antônio Mendes Canale à FUNAI, com a Lei Municipal de nº 1.416 (MUSSI, 2006). De acordo com a pesquisa de Vanderléia Mussi, “a área correspondente ao lote nº 13, do Bairro do Desbarrancado” (2006, p. 251).

A ocupação da área pelos povos indígenas, que naquela ocasião era de maioria Terena, somente ocorreu após 18 anos, em 09 de junho de 1995.

Vieram todos pra cá no dia 9 de junho de 1995 [...]. Tivemos várias ameaças, através da Funai, de despejo, que eles não aceitavam. Da Funai. Quatro caminhões de gente, de indígenas que moravam de aluguel, morava de favor... E aí a gente chegou quatro horas da manhã. E assim a gente permaneceu aqui. E no terceiro dia a gente já tinha 75 famílias (Depoimento de Enir Bezerra – COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2013, p. 24).

Em conversa com o Sr. Hermínio de Almeida, filho de um dos fundadores da aldeia, o Sr. Daniel de Almeida, comenta que

A chegada à cidade foi muito difícil. Quando meu pai decidiu vir somar forças com a Enir, a aldeia não tinha água e nem luz. Para buscar água era muito longe, e a luz era de gato. Sempre às 15 horas era realizado um sopão com doações de alimentos de várias entidades, entre elas o CIMI, algumas igrejas católicas, igrejas evangélicas, centros espíritas e outras. Quando estava pronto, a Enir assobiava e as pessoas vinham comer. De vez em quando sempre vinha polícia e o pessoal ficava bravo, principalmente por conta da luz e da água, que era clandestina. Foi muito difícil, lembro de muitos ventos e frios (Entrevista, Senhor Hermínio, indígena Terena, agente de saúde na aldeia indígena urbana Marçal de Souza, outubro de 2013).

Após inúmeras iniciativas dos moradores da aldeia indígena junto ao poder público, cobrando melhores condições de vida e a inserção definitiva no contexto urbano, no ano de 1999 a prefeitura inaugurou 163 casas, sendo todas “de alvenaria, cujos telhados lembram muito a antiga disposição das aldeias em forma de círculos, ou

³² Importante líder Guarani morto na luta pela terra.

seja, o antigo sistema tradicional” (MUSSI, 2006, p. 262). A construção das casas contou com o financiamento do programa federal de habitação denominado “Programa Habitar Brasil”. Em conversa com alguns moradores da Marçal de Souza, pude identificar que o programa habitacional somente dava o apoio financeiro para o levantamento dos alicerces das casas; sendo assim, a prefeitura de Campo Grande firmou uma parceria com a comunidade em que pagou aos indígenas um salário para a construção das casas e disponibilizou financiamentos para a compra de material.

De acordo com Sant’ana (2010), as reivindicações dos indígenas não terminaram depois que as famílias foram assentadas. Sob a liderança de Calixto Francelino e Enir Bezerra³³, a comunidade continuou se organizando para buscar melhorias para a aldeia. Seus integrantes fundaram a Associação dos Moradores Indígenas da Aldeia Urbana Marçal de Souza (AMIAUMS) e, a partir dela, iniciaram articulações com a prefeitura e outras entidades para suprir as novas demandas que iam surgindo no local. Atualmente, a aldeia indígena urbana Marçal de Souza conta com aproximadamente 700 pessoas divididas em 170 famílias. Entre os principais representantes da aldeia estão o cacique³⁴ Enir Bezerra e o presidente da associação de moradores da aldeia.

³³ Calixto Francelino, natural da aldeia Cachoeirinha (*Mbokoti*) e ex-cacique da aldeia Argola (*Akulea*) e da aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande. Enir Bezerra, natural da aldeia Limão Verde, primeira cacique mulher da aldeia indígena urbana Marçal de Souza, em Campo Grande.

³⁴ Segundo Cavalcante (2013, p. 61), esse é um termo originário de línguas aruák faladas por grupos da América Central nos séculos XV e XVI. Foi incorporado como designação de líder indígena primeiro na língua castelhana e depois na portuguesa (*apud* EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2009, p. 47).



FIGURA 01 – Principal rua da aldeia indígena urbana Marçal de Souza.
Acervo do autor (2013).

2 - Aldeia indígena urbana Água Bonita:

Localizada na região norte do município de Campo Grande/MS, na zona urbana do Segredo, entre os bairros Nova Lima e Vida Nova III³⁵ (ANEXO 04), a aldeia indígena urbana Água Bonita foi fundada no ano de 2001 em decorrência de um processo de luta da população indígena. Segundo Mussi (2006) e Sant'ana (2010), a constituição da aldeia se deu por meio da articulação conjunta de lideranças indígenas de diferentes etnias: a Sra. Marta Guarani (Guarani), o Sr. Nito Nelson (Kaiowá) e o Sr. Leopoldo Vicente (Terena).

Esse grupo de lideranças foi responsável pela organização e implementação da Associação dos Índios Kaguateca³⁶, a qual conseguiu firmar um convênio junto ao

³⁵ Segundo dados de 2013 da Prefeitura Municipal, os dois bairros estão entre os mais populosos do município.

³⁶ A Associação dos Índios Kaguateca foi fundada em 1986, pela dona Marta Guarani (Índia Guarani-Kaiowá). O registro das iniciais de seu nome marca a democratização étnica desses povos, isto é, KAGUATECA significa: Kaiowá-Guarani, Guató, Terena e Cadiwéu. Assim, em uma só associação reuniram-se representantes de quatro etnias do Estado do Mato Grosso do Sul. Sua primeira diretoria foi composta basicamente pelas etnias Guarani e Terena: presidente: Marta Silva Vito (Guarani), vice-presidente: Leopoldo Vicente (Terena), 1º secretário: Paulo Henrique da Silva (Guarani), 2º secretário: Vilmar de Araújo (Guarani), 1º tesoureiro: Eder da Silva Vito (Guarani), 2º tesoureiro Margarida da Silva e diretor de Assistência Social: Renato Dutra, ambos também Guarani (MUSSI, 2006, p. 264).

governo do Estado em 1998, mais precisamente ao Departamento de Terras e Colonização de Mato Grosso do Sul (IDATERRA). Segundo Mussi (2006), esse convênio viabilizou a construção de casas para a população em uma área de 13 ha e 7.126 m².

No dia 14 de maio de 2001, data de fundação da aldeia, foram entregues 60 casas e um centro comunitário construídos por meio do Programa Habitacional do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul denominado “Che Roga Mi³⁷”. Esse programa beneficiou 69 famílias indígenas com habitação e a isenção de pagamento de água e luz. Atualmente as famílias indígenas que residem no local buscam manter presentes os costumes indígenas, destacando-se a agricultura de subsistência e a presença da figura do pajé e do cacique (eleito pela comunidade a cada três anos).

Existem no interior da aldeia urbana algumas casas pintadas com grafias indígenas e um local onde acontecem reuniões periódicas entre a liderança e os moradores indígenas.

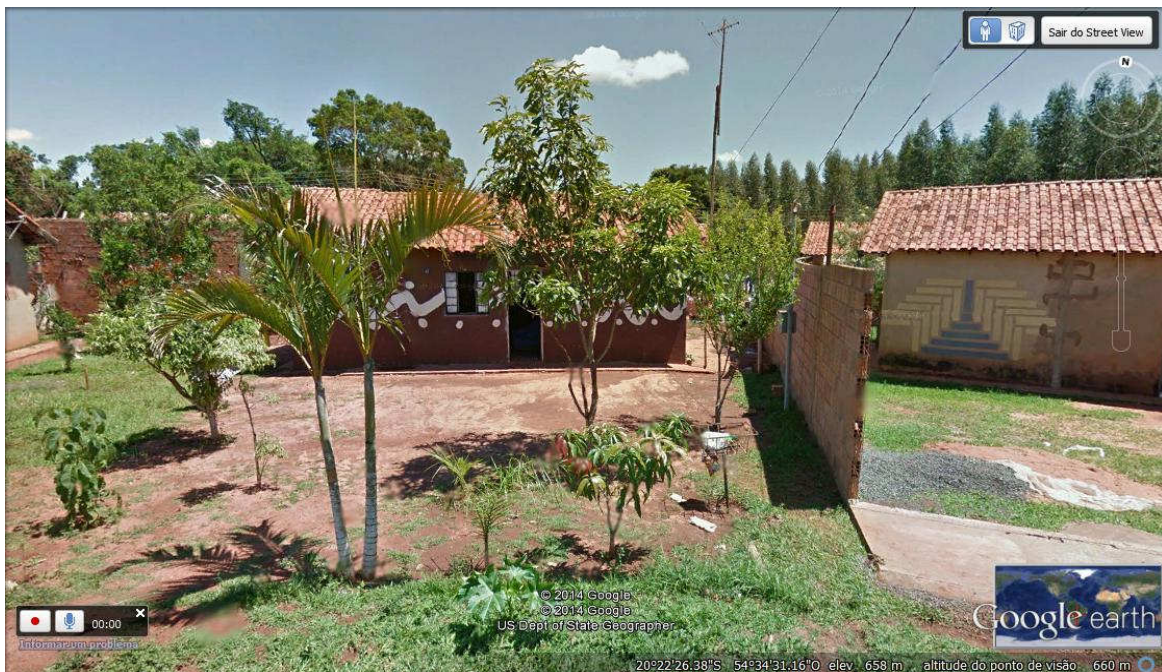


FIGURA 02 – Modelo de casa da aldeia indígena urbana Água Bonita.
Imagem do Google Earth.

³⁷ Decreto n° 9.967 de 29/06/2000.



FIGURA 03 – Local de reunião dos indígenas da aldeia urbana Água Bonita.
Acervo do autor (2013).

3 - Aldeia indígena urbana Darci Ribeiro:

A terceira aldeia indígena urbana a ser constituída no município de Campo Grande foi a Darcy Ribeiro. Está localizada no bairro Jardim Noroeste, na região urbana do Prosa, na parte oeste da cidade. O bairro, que fica próximo às margens da BR 060, saída para o município de Três Lagoas, apresenta pouco comércio e poucos serviços, além de compreender o Presídio de Segurança Máxima do município.

As primeiras famílias indígenas que chegaram à região, no ano de 2001, são da etnia Terena. Vinham no ônibus que levava os indígenas, nos finais de semana, de Campo Grande para as aldeias dos municípios de Nioaque e Miranda. Elas ocuparam pequenas áreas, onde ergueram suas moradias feitas de sobras de madeiras, placas de compensado e cobertas por lonas. Em conversa com o vice-cacique da aldeia, ele lembrou que, no início da ocupação, houve muita dificuldade, devido ao frio, à falta de alimento, energia elétrica e abastecimento de água. Por conta desses problemas, muitos patrícios migraram para diferentes lugares da cidade e outros retornaram para a aldeia.

O assentamento indígena, como era conhecido, organizou muitas reuniões com a FUNAI, na busca por educação e qualidade de vida. Devido aos encontros com os representantes da FUNAI, a liderança indígena Terena fundou a Organização Indígena *Tumune Xé é xaxapa Terenoé* (Geração Futura Terena) na intenção de travar uma luta

junto ao poder público para cobrar melhorias para os moradores indígenas do assentamento.

Assim, no ano de 2007, após inúmeros enfrentamentos entre índios e governo, o prefeito do município, o médico Nelson Trad Filho, entregou 98 casas a 60 famílias indígenas que residiam no local. As casas foram construídas como parte da política de habitação do governo e foram entregues aos indígenas pela Empresa Municipal de Habitação (EMHA).

Segundo informações dos moradores, atualmente a aldeia possui 233 famílias cadastradas, das quais 98 residem nas 98 casas entregues pelo governo. Além dos indígenas Terena, que predominam no espaço, ainda moram na aldeia índios das etnias Guarani e Kadiwéu.



FIGURA 04 – Rua da aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro.
Acervo do autor (2013).



FIGURA 05 – Casa dos indígenas da aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro.
Acervo do autor (2013).

4 - Aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral:

Assim como as demais comunidades indígenas urbanas de Campo Grande, a aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral, quarta aldeia urbana no município, também passou por momentos difíceis até chegar às condições de hoje. Ela está localizada na região norte da cidade, na Zona Urbana do Segredo, ao lado da aldeia indígena urbana Água Bonita, mais especificamente nas ruas asfaltadas do bairro Vida III, no conjunto habitacional Tarsila do Amaral.

Segundo informações de indígenas que residem no local, as primeiras famílias indígenas chegaram ao bairro por volta do ano de 2007, onde montaram suas casas com sobras de construções. Após um período de quase dois anos, foi entregue pela Empresa Municipal de Habitação (EMHA), em parceria financeira com o Programa de Aceleração do Crescimento do governo federal (PAC), o conjunto habitacional Tarsila do Amaral, com 286 casas.

Atualmente fazem parte da aldeia urbana 178 famílias distribuídas em 286 residências que integram o conjunto; 70 delas são ocupadas por famílias indígenas das etnias Terena, Guarani, Kadiwéu e Guató, o que corresponde a três quarteirões do

residencial. Grande parte das famílias Terena que residem no local se originam da aldeia Limão Verde, município de Aquidauana/MS.

A partir de conversas informais realizadas com alguns moradores não indígenas³⁸ da região, é difícil acreditar que são grupos indígenas que residem nas casas do bairro. Segundo eles, os moradores nem parecem indígenas, pois moram na cidade, trabalham, as crianças estudam e todos utilizam roupas. As manifestações dos moradores não índios do bairro demonstram que compartilhar o espaço com um “estranho” é incômodo, uma condição difícil para aqueles que vivem na cidade (BAUMAN, 2004). Assim, na intenção de evitar conflitos e tensões com os seus “vizinhos”, os indígenas acabam dissimulando a sua condição de ser indígena (BHABHA, 1998).

Outra questão muito presente nas manifestações dos moradores é a imagem dos índios ainda presa às raízes históricas de dominação, simplificada por uma forma fixa de representação e marcada pela negação de sua alteridade, o que ainda evidencia o quanto os estereótipos³⁹ continuam sendo produzidos nos discursos cotidianos.



FIGURA 06 – Modelo de casa da aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral. Imagem do Google Earth.

³⁸ As conversas informais ocorreram em março de 2014 durante uma visita à aldeia.

³⁹ Segundo Fleuri (2006), o estereótipo pode ser entendido como “um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de sujeitos sociais, sem considerar o seu contexto de intencionalidade [...] Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro” (p. 498).

Conforme já mencionado, além das aldeias indígenas urbanas apresentadas, Campo Grande ainda possui outros bairros com significativo número de indígenas que lutam e esperam para serem reconhecidos como aldeia indígena urbana pelo poder público municipal.

O grupo indígena que por mais tempo tem buscado esse reconhecimento está concentrado na região do Núcleo Industrial, no bairro Indubrasil. Segundo informações do Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas/CMDDDI, vivem no local aproximadamente 200 famílias indígenas que, desde 2008, solicitam a criação da aldeia indígena urbana Indubrasil.

Essas famílias estão espalhadas pelo bairro e morando em casas de aluguel. Para muitos indígenas, moradores da região, a criação da aldeia indígena urbana Indubrasil, quinta aldeia indígena da cidade, garantiria o fim do aluguel e a concentração dos índios no local, visto que as 200 famílias indígenas que lá moram estão divididas em duas localidades, sendo um grupo menor na entrada do bairro e outro no final, mais especificamente nas duas últimas ruas que antecedem o início das propriedades rurais.

Os primeiros registros de famílias indígenas que chegaram ao bairro são de 2007. Muitos vieram de aldeias de Miranda e Anastácio em busca de emprego nas indústrias da região. Essa região é um importante polo industrial de Campo Grande. De acordo com informações da Prefeitura Municipal, existem atualmente no núcleo industrial cerca de 26 empresas ativas, e muitas delas empregam indígenas.

Outro grupo indígena que recentemente tem buscado o reconhecimento enquanto aldeia indígena urbana está localizado na região leste da cidade, no bairro Santa Mônica, nas proximidades do Aeroporto Internacional de Campo Grande. Segundo informações de moradores indígenas, vivem no local cerca de 50 famílias em um total de 200 pessoas. O acampamento indígena Santa Mônica é formado por índios da etnia Terena das aldeias de Bananal, Lagoinha, Ipegue, Água Branca, todas do município de Aquidauana/MS. Muitos dos indígenas vieram em busca de oportunidade de emprego e uma melhor qualidade de vida. Atualmente, os moradores indígenas trabalham em empresas que estão situadas nas proximidades do bairro, principalmente na região do Indubrasil. Muitos exercem atividades em fábricas de sapatos, roupas e refrigerantes.

Segundo conversa informal com a liderança da comunidade⁴⁰, a necessidade de se constituir uma aldeia no bairro surgiu no momento em que o grupo percebeu que algumas práticas tradicionais não estavam sendo mais realizadas pelo fato de estarem na cidade. Nesse sentido, acreditam que, com a criação da aldeia indígena urbana Santa Mônica, poderiam voltar falar a língua indígena, realizar rituais, danças e algumas práticas, como benzimento de crianças pelos xamãs.

Além dos acampamentos indígenas já mencionados, o CMDDI registra a presença do acampamento indígena Estrela do Amanhã, no Jardim Noroeste, o acampamento indígena Água Bonita II, nos fundos da aldeia indígena urbana Água Bonita, entre os bairros Nova Lima e Vida Nova III, e o acampamento indígena Inápolis, também no Jardim Noroeste. O que se verifica em Campo Grande é que a presença indígena no município não fica restrita somente às aldeias indígenas urbanas, sendo possível localizar inúmeras famílias indígenas que estão morando na cidade há muito tempo e não estão residindo em nenhum desses espaços mencionados anteriormente.

A Praça Comendador Oshiro Takemori⁴¹, localizada na frente do mercado municipal Antônio Valente, no centro da cidade de Campo Grande/MS, é outro local onde encontramos muitas mulheres indígenas Terena de diferentes aldeias do estado. Nesse espaço funciona a feira indígena.

A feira indígena ocorre desde o final da década de 1970, quando índias Terena vinham da região de Aquidauana trazendo diferentes produtos agrícolas e se aglomeravam em frente ao mercado municipal para vendê-los, enquanto outras seguiam pelas ruas da cidade com uma bacia na cabeça repleta de alimentos, como frutas (manga), palmito, feijão, milho, guavira, e outras iguarias vindas da aldeia. É importante ressaltar que muitas mulheres ainda praticam esse costume, que faz parte da tradição indígena.

A instalação da feira indígena somente ocorreu após muitas discussões e articulações entre representantes indígenas e a prefeitura. Depois desses enfrentamentos, o poder público municipal concedeu um espaço na praça para a realização da feira

⁴⁰ As conversas informais com a liderança do acampamento indígena Santa Mônica ocorreram em setembro de 2014.

⁴¹ Nascido na ilha de Okinawa/Japão, chegou a Campo Grande/MS no ano de 1919, onde exerceu diversas atividades na área de comércio, pecuária, agricultura e indústria. Foi presidente da Colônia Japonesa de Campo Grande.

indígena. No ano de 2000, foi realizada uma reforma no local, com a construção de três quiosques e sua estruturação para o comércio das mulheres indígenas.

Atualmente trabalham no local aproximadamente 50 mulheres indígenas, que tiram desse comércio seu sustento. Na feira é possível encontrar produtos alimentícios, raízes e artesanatos.



FIGURA 07 – Feira indígena de Campo Grande.
Acervo do autor.

2.2.1. Migração aldeia - cidade: um estudo a partir dos índios Terena

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 449).

Estudando a criança indígena em contexto urbano e analisando um número preciso de produções acadêmicas sobre o assunto, percebo que o deslocamento indígena da aldeia para outros lugares e espaços, entre eles a cidade, não é algo novo para essa população. Se voltarmos aos estudos da história indígena, notamos que, desde o período

colonial, os povos indígenas têm se deslocado de suas comunidades de origem, em virtude das frentes expansionistas (MUSSI, 2006).

Ao direcionar a pesquisa para as populações indígenas de Mato Grosso do Sul, percebemos que o cenário de conflito, resistência e migração não se altera. Em muitas situações, os conflitos e as tensões são maiores, principalmente por se tratar de um Estado em que a “cultura do boi” dita as regras e impõe seus valores, e a economia do agronegócio e da pecuária constrói, estimula e reproduz um discurso carregado de estereótipos e intenso preconceito e discriminação, ou seja, um discurso fortemente marcado pela colonialidade. Reconhecer que vivemos na colonialidade significa dizer que as assimetrias de poder construídas e produzidas durante o período colonial continuam presentes e marcantes nas relações de poder e de dominação no momento atual.

Diante dessa situação, o maior problema no discurso é a ausência e negação de informação. Utilizando o pensamento de Bhabha (1998), percebo que essa conjuntura construída no Mato Grosso do Sul nos

dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma (p. 116).

Caminhando pelo seu livro *O local da cultura*, de Bhabha (1998), encontra-se outra explicação, que se aplica aos povos indígenas. Segundo ele,

os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato do poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade que denominei de estereótipo (p. 120).

Além de conviver com um discurso colonial que produz e ampara fortemente a colonialidade (MIGNOLO, 2005) – colonialidade essa que subalterniza, hierarquiza e deixa invisível essa população na cidade para os diferentes setores públicos –, segundo Sant’Ana (2010), muitos indígenas que residem no contexto urbano passam a presenciar discursos e visões que buscam reelaborar esse “novo” indígena; ou seja, “aquele antes retratado apenas como ‘bugre’, ‘misturado’ [...] agora ganha o *status* de étnico” (p. 47).

Analisando essa situação, somente o fato de se reelaborar, nomear e classificar esse “novo” indígena que descreve Sant’Ana (2010) já evidencia a presença de uma via hegemônica que se compreende como superior e na posição de produzir identidades e diferenças discriminadas, desvalorizadas e estereotipadas.

Em Mato Grosso do Sul, a migração aldeia-cidade ocorre com mais frequência entre os índios Terena. Conforme Sant’Ana (2010), o trânsito dos índios da etnia Terena entre aldeia-cidade acontece desde o período colonial. Eles são motivados especificamente

pelos trabalhos em refinarias ou nas fazendas; as viagens com o intuito de uma formação escolar; as mudanças por motivos relacionados a conflitos (religiosos, familiares, políticos) nas TIs; bem como os fluxos mais ‘definitivos’ para as cidades, com a formação de núcleos e uma ampla rede familiar (p. 44).

Como observa a autora, a população indígena Terena já realizava deslocamentos para as cidades muito antes da Guerra do Paraguai (1864-1870), episódio que afetou diretamente o território indígena Terena e provocou uma grande dispersão de índios por fazendas e cidades próximas às aldeias indígenas⁴². Essa situação vivenciada pelos Terena reforça a afirmação de Cardoso de Oliveira (1968) de que “não há Terena adulto que não tenha, de um modo ou de outro, alguma experiência relacionada à vida urbana” (p. 125).

O estudo de Cardoso de Oliveira (1968) registra que a migração de índios Terena para a cidade iniciou na década de 1920, mas teve um aumento significativo dez anos depois. Segundo o autor, nem todos os indígenas Terena que se deslocam para a cidade são nascidos e criados nas aldeias; muitos são oriundos de fazendas e de outros municípios. Para o autor, os principais motivos que levaram os índios Terena para a cidade nesse período foram os conflitos religiosos, mais notadamente pela entrada do protestantismo em algumas Terras Indígenas⁴³, e a epidemia de febre espanhola.

Essas razões levaram muitos indígenas a se deslocar para o perímetro urbano e constituir pequenos núcleos populacionais nas cidades, principalmente junto aos seus

⁴² Para maiores informações sobre o assunto, consultar a tese de doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense de Vera Lucia Ferreira Vargas sob o título *A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias no século XX e XXI*.

⁴³ Para uma melhor compreensão do assunto, estudar a tese de doutorado de Noêmia dos Santos Pereira Moura pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade de Campinas, em 2009, intitulada *O processo de terenização do cristianismo na Terra Indígena Taunay/Ipegue no século XX*.

parentes. Essa nova realidade foi registrada por Cardoso de Oliveira em 1960, no período de sua pesquisa de doutorado. O autor mostra que a população indígena Terena que residia nas cidades de Campo Grande e Aquidauana era constituída, em sua maioria, por indígenas que haviam nascido em áreas urbanas ou índios que teriam migrado de suas Terras Indígenas.

Os estudos de Cardoso de Oliveira (1968), Penteado (1980), Fernandes Junior (1997), Mussi (2006) e Sant'Ana (2010) destacam que muitos dos indígenas Terena se deslocaram para as cidades, mais especificamente para Campo Grande, na década de 1960. O período de 1960 a 1970 foi fundamental para os rumos assumidos na luta dos direitos dos povos indígenas na América Latina. Segundo Paula Caleffi (2003),

Anteriormente a esta data haviam basicamente duas posições dos não índios em relação aos índios: uma que desconhecia fundamentalmente o direito destas populações, inclusive a própria vida, considerando-as um entrave ao progresso do Estados nacionais, ignorando extermínios praticados pelos integrantes das frentes de expansão, responsáveis por levar a 'modernidade' às áreas mais remotas dos países latino-americanos, inclusive o Brasil. A outra posição dava continuidade à luta iniciada por frei Bartolomeu de Las Casas que pretendia, a partir de uma atitude paternalista, defender os índios dos abusos e maus tratos impetrados a estes pela dinâmica da sociedade colonizadora (p. 178).

Os indígenas que migraram na década de 1960 vieram em busca de trabalho e boas escolas para a continuidade dos estudos de seus filhos. Segundo conversas informais com lideranças das aldeias indígenas urbanas⁴⁴ e o diálogo com as produções acadêmicas, a procura por emprego nas cidades ocorreu porque em muitas aldeias indígenas a terra já está bastante desgastada. O índio Terena Sr. Paixão, morador na aldeia indígena urbana Indubrasil em Campo Grande, em entrevista a Priscila de Carvalho, jornalista do Repórter Brasil, no ano de 2007, comenta sobre a dificuldade de conseguir trabalho na aldeia: “Falta trabalho lá em Lagoinha. Só tem no corte da cana. E tem que ficar de 60 a 90 dias fora, sem ver a família, filhos. Não tem roça porque não tem terra pra roça. E a que tem está muito cansada”.

A degradação da terra apresentada pelo Sr. Paixão, índio Terena nascido em Aquidauana, é vivenciada nos dias atuais por inúmeros indígenas de diferentes etnias no Mato Grosso do Sul. Na dificuldade, muitos índios acabam procurando emprego nas usinas de álcool, exercendo atividade no corte da cana, em empresas privadas,

⁴⁴ As conversas com as lideranças indígenas de Campo Grande ocorreram entre os anos de 2012 e 2014.

desenvolvendo trabalho de mão de obra pesada, e nas plantações de maça no estado do Paraná (CAVALCANTE, 2013).

Além da dificuldade com a terra, Mussi (2006) ainda aponta a falta de recursos para o trabalho na lavoura; com isso, “muitas famílias acabam sobrevivendo apenas com a aposentadoria” (p. 19). Em muitas comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul, em especial nas aldeias indígenas Terena, a fonte de renda está relacionada ao serviço público, principalmente nas atividades ligadas à educação e à saúde; quando muito, as atividades giram em torno da cerâmica ou de serviços prestados em fazendas. Essa situação pôde ser identificada a partir das entrevistas realizadas.

Morei na aldeia até ficar adulto. Quando precisei trabalhar, não encontrei trabalho. A terra tava ruim para ter a roça. Ficou difícil. Na aldeia só tinha trabalho público. Eu não consegui. Foi quando decidi vir embora para a cidade de Campo Grande. Chegando na cidade, fiz um curso de eletricista no SENAI e trabalho com isso até hoje. Não falta serviço (Entrevista com liderança da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, morador de Campo Grande, agosto de 2013).

A decisão de viver na cidade não foi minha, mas de minha mãe, já que havia separado de meu pai e precisava trabalhar e precisava sustentar eu e meus três irmãos. Quando minha mãe reuniu com minha família para falar de sua decisão de vir para Campo Grande, eu disse a ela que viria com ela para poder ajudar. [...] Não dava para ficar mais na aldeia, pois estava sendo difícil, já que a situação financeira e a falta de dinheiro era cada vez maior (Entrevista, indígena Terena, auxiliar administrativo, moradora de Campo Grande, junho de 2013).

A busca pela escolarização dos filhos foi outro fator determinante para a migração de muitos índios para a cidade, entre o período de 1980 e 2000, conforme apresentam as pesquisas de Fernandes Junior (1997), Mussi (2000, 2006) e Sant’Ana (2010), realizadas com povos indígenas no Mato Grosso do Sul. Analisando as pesquisas de Rezende (2002), Freire (2006), Paladino (2006), Both (2006), Melo (2009) e Corrêa (2009), é possível perceber que nos demais estados do país a situação não é muito diferente, pois muitos índios buscaram na escolarização uma maneira de garantir uma melhor condição de vida.

Segundo esses estudos, essa situação ocorre porque em muitas comunidades indígenas as escolas indígenas não oferecem os níveis de ensino necessários para possibilitar a continuidade de estudo dos seus alunos (Ensino Médio), principalmente a

“educação de sucesso”⁴⁵, termo utilizado por muitos estudantes indígenas para designar a educação de nível superior. Mas, no contexto atual, foi possível verificar que muitas famílias indígenas procuram a cidade em busca de melhor qualidade de ensino para os filhos, mesmo com a oferta de escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio em muitas as aldeias Terena.

O estudo de Paladino (2006), realizado com os índios Ticuna da região do Alto Solimões, ainda evidencia que

é relevante mencionar a representação presente em alguns pais de que só estudando na cidade é que seus filhos vão conseguir progredir, chegar a ocupar um cargo importante: de vereador, político, administrador, como o fizeram as lideranças de destaque. Para eles, morando na cidade isso se torna mais fácil. Outro aspecto envolvido na escolha da cidade é a valorização desse âmbito como uma instância pedagógica em si mesma (p. 141).

A opinião de que as cidades possuem melhores escolas para o ensino das crianças indígenas está relacionada a uma espécie de “fetichismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2010). Nas palavras de Oliveira (2010), essa prática mostra que a cultura da cidade, as ideias da cidade e o conhecimento da cidade aparecem de forma sedutora e os grupos indígenas buscam imitá-los. Dialogando com Catherine Walsh (2008), através da colonialidade do saber, essa situação nos remete a pensar a valorização de uma perspectiva única do conhecimento, que silencia, oculta e descarta outros conhecimentos que não sejam praticados pela ciência europeia.

“Lá na aldeia não oferece a oportunidade de continuidade dos estudos. Então a gente tinha que vim embora para Campo Grande e prosseguir nos estudos como a Faculdade; na aldeia não tem”. O relato do professor indígena A da etnia Terena, morador em uma das aldeias indígenas urbanas de Campo Grande/MS, apresenta outra realidade enfrentada por muitas aldeias: o deslocamento de um significativo número de jovens que procuram o espaço urbano para cursar o Ensino Superior e cursos profissionalizantes.

O ensino superior me fez sair da aldeia na expectativa de ter melhor qualidade de vida e poder contribuir para amenizar a situação de descaso que vivenciava e vivencia a minha comunidade (Entrevista, índia Terena, estudante de graduação, moradora de Campo Grande, novembro de 2013).

⁴⁵ Fragmento da entrevista realizada com um estudante indígena de graduação na UCDB da etnia Kinikinaiu, morador em um bairro de Campo Grande/MS.

Como explicação a essa situação Mariana Paladino (2006) escreve que

predomina a ideia de que viver ou passar um período na cidade faz a pessoa mais ‘sabida’, mais ‘amadurecida’, com ‘uma visão mais ampla das coisas’. Acredita-se que sobretudo os mais jovens têm de aprender coisas dos ‘brancos’ e, para isso, morar na cidade é a melhor forma de aprender (p. 141).

Segundo o professor indígena A, os estudos fazem parte do projeto de vida de muitos estudantes da etnia Terena. Este aspecto também é destacado pela pesquisa de doutorado de Sonia Filiú de Albuquerque Lima em 2013. Conforme a pesquisadora, muitas das identidades indígenas

vão se constituindo tendo também como pano de fundo seus projetos de vida. É possível que muitos acreditem no dito ‘querer é poder’, ou seja, bastaria querer intensamente, traçar um projeto e persegui-lo para que os objetivos pessoais sejam alcançados (2013, p. 132).

No diálogo com Bauman (2005), é possível perceber que trilhar carreiras e estabelecer trajetórias era muito comum em anos anteriores a década de 1990. “Havia poucas dúvidas, se é que havia alguma, sobre a forma de vida que se deveria viver [...]” (p. 56). Mas, de acordo com o autor, estamos passando da fase sólida para a fase fluida. Segundo ele,

os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades (2005, p. 57).

A razão de ir em busca de um projeto de vida é explicada por Melo (2009) da seguinte maneira:

Os índios estão migrando para a cidade buscando o que falta na aldeia – como mercadorias e educação formal principalmente. O ‘mundo dos brancos’ é representado por bens simbolicamente importantes: as mercadorias e a escola. Ir para a cidade significa escolarização, inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, casamentos interétnicos (p. 76).

O descolamento de grupos indígenas para o espaço urbano “ganha sentido quando os índios passam a acreditar que a vida na aldeia é inviável, ou quando se dão

conta de que a possibilidade de acesso [*ao meio urbano*] [...] é bastante limitada” (MELO, 2009, p. 87 – *grifo meu*). 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; PALADINO, 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 a possibilidade de 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 outras instituições que trabalham diretamente no atendimento as populações indígenas.

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).

No Mato Grosso do Sul, o crescimento da migração do espaço rural para o urbano vem acontecendo com frequência devido à proximidade das aldeias indígenas para com a cidade. Essa situação foi destacada no relato de um morador indígena da etnia Terena da aldeia indígena urbana Marçal de Souza: “são poucos quilômetros que separam a difícil vida na aldeia com o encantamento da cidade. Muitos acreditam que a cidade tem tudo que o índio precisa”. Com esta fala fica evidente o quanto os índios assumem um “fetichismo” com relação à cidade, o qual faz com que eles assumam ou aceitem o seu não lugar (BHABHA, 1998).

Na tentativa de sair da aldeia e procurar melhores condições de vida, muitos índios, quando chegam à cidade, passam por inúmeros momentos de dificuldades, como nos trouxeram as entrevistas:

A principal dificuldade para minha sobrevivência era o aluguel muito caro. Custo de vida que eu acho muito caro, em Campo Grande. Pra mim foi uma... pra mim foi uma, tipo assim, uma outra vida. Na aldeia tem uma realidade de contexto totalmente diferente. Chega na cidade, você tem que pagar. Acabou o gás, você tem que dar um jeito de comprar gás. Agora na aldeia não. Acabou o gás tem a lenha. Então achei muito difícil o contexto da cidade. É muita correria, você depende de ônibus, depende daquilo para você trabalhar. Eu acho que é muito difícil. Eu nunca sai da aldeia. Eu nunca sai da aldeia. Aí realmente eu confesso. Eu ia voltar para a aldeia depois de uma semana. Foi difícil minha adaptação na cidade (Entrevista, indígena terena, professor, morador na aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, Agosto de 2013).

Nosso povo saiu das aldeias em busca de trabalho, com um sonho de garantir melhor educação para os filhos. Acontece que, ao chegar aqui, depararam com uma realidade contrária. Eles não tinham qualificação, por isso não conseguiam emprego. Então, não podiam pagar o aluguel. Já que a maioria não possuía, ao menos, um registro de nascimento, viviam como fantasmas, em condições de verdadeira miséria (Indígena Terena, cacique da aldeia indígena urbana Marçal de Souza).

Os relatos nos convidam 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).

De acordo com as produções de Cardoso de Oliveira (1968), Mussi (2006) e Sant’Ana (2010), na década de 1960, muitos índios, ao chegarem à cidade, não conseguiam alugar imóvel, pois um aluguel no perímetro urbano implica inúmeras documentos e encargos, o que requer uma boa quantia de dinheiro. Por essas razões, muitos indígenas construía moradias irregulares localizadas em bairros da periferia, ou seja, nas proximidades das casas dos parentes.

Quando cheguei na cidade de Campo Grande, fui recebido por outros indígenas que já residiam na cidade. A primeira barreira foi a diferença cultural na cidade. Tudo gira em torno do dinheiro. A cidade é um ambiente totalmente diferente da aldeia, um lugar onde há pouca relação de confiança entre as pessoas. Todos passam a ser estranhos. A fome, que nunca havia sentido na aldeia, passou a ser algo quase comum na cidade (Entrevista, indígena Terena, estudante de graduação, moradora de Campo Grande, novembro de 2013).

Passamos por período difícil, em ter que morar no fundo da casa da patroa da minha mãe. Eu e minha mãe morávamos em um quartinho onde cabiam uma cama e um armário. Foi difícil, pois tudo é diferente. Em relação à convivência das pessoas, na aldeia as pessoas são mais prestativas. Tinha muita saudade de meus irmãos, da minha avó e avô, do meu tio e dos encontros com os amigos (Entrevista, indígena Terena, auxiliar administrativo, moradora de Campo Grande, junho de 2013).

Por meio da pesquisa, observei que, nos dias atuais, os indígenas que residem nas aldeias urbanas possuem casas de alvenaria com abastecimento de energia elétrica e de água. Das comunidades indígenas que visitei, todas têm acesso ao transporte público e à rede de saúde do município, às Unidades Básicas de Saúde/UBS. A realidade atual é diferente da descrita por Cardoso de Oliveira em 1960 durante sua pesquisa de doutorado. Esses locais não ofereciam condições de moradia, pois, como “não havia rede de esgoto, nem suprimento de água, a energia elétrica que beneficiava o bairro não chega às casas dos Terena” (p. 133).

A partir dos escritos de Cardoso de Oliveira, verifica-se o quanto as identidades indígenas em contexto urbano “flutuam no ar” e estão em movimento (BAUMAM, 2005). Assim, amparado nos estudos de Woodward (2000), entendo que, a partir da influência de fatores econômicos e materiais, é possível perceber uma produção de novas identidades indígenas com outro estilo de vida, diferente daquele vivido na terra indígena.

Os indígenas que vivem na cidade são afetados pelas inúmeras e profundas mudanças provocadas pela sociedade de consumo, e isso “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidades” (WOODWARD, 2000, p. 21). Essas novas posições identitárias, muito comuns nos processos de migração indígena, podem ser compreendidas como plurais.

Além da falta de recursos financeiros e habitacionais, as populações indígenas em contexto urbano travam intensas lutas para manter a cultura e a cosmovisão indígenas no espaço da cidade. Segundo Espíndola (2013), que realizou sua pesquisa de mestrado com índios em contexto urbano no município de Campo Grande/MS,

O índio que vai para a cidade mantém sua identidade indígena, a amplia ou reconfigura, ainda que com as devidas adaptações e condicionantes decorrentes do tempo, do espaço, do contexto e do modo como os vivenciam (p. 15).

Em outro depoimento, é possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos indígenas vão muito além da falta de dinheiro para residir no espaço urbano. Verifiquei em algumas situações, principalmente entre os jovens indígenas, que a adaptação em um espaço geográfico maior e a ausência do ambiente familiar interferem diretamente no seu dia a dia na cidade.

Foi difícil o costume porque tudo era distante, necessitava de transporte coletivo para chegar ao destino e não tinha conhecimento sobre a cidade, no que se refere aos locais/endereço. Na aldeia não era acostumado, as famílias são próximas, tudo muito perto, então, vocês, aqui ou ali, todos nos acabávamos se encontrando. A vida com muito mais rotina e horários a serem cumpridos pontualmente. Eu tinha que acordar/levantar em um horário, almoçar em determinado horário. Tinha que estar em determinado ponto naquele horário e não podia ter atrasos, porque você é muito cobrado. Tudo isso influi por demais na fase de adaptação, pois as notas e os rendimentos diminuíram até que consegui superar as dificuldades, a distância da família e as necessidades enfrentadas cotidianamente (Entrevista, indígena Kinikinau estudante de graduação, morador de Campo Grande, novembro de 2013).

O depoimento do estudante ilustra a dificuldade de muitos indígenas em se adaptarem à rotina da cidade. Evidencia o quanto a vida no espaço urbano influencia o comportamento, abre-se ao encontro/confronto com outras formas de construir conhecimento e outras maneiras de perceber o mundo, além das relações tensas e intensas entre diferentes sujeitos e contextos sociais (AZIBEIRO e FLEURI, 2010).

Mesmo diante desse cenário, em que muitos estudantes indígenas destacam os problemas enfrentados no dia a dia em Campo Grande/MS, muitos que conseguem confrontar e resistir às pressões impostas pelo colonialismo decidem permanecer no espaço urbano para dar continuidade à sua formação, candidatar-se a algum emprego ou concurso público. Ainda nesse panorama, verificou-se que aqueles que não conseguem subverter ou se adaptar aos “manuais de urbanidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) e não pretendem realizar algum tipo de formação continuada decidem regressar à comunidade de origem.

De acordo com Castro-Gómez (2005), os manuais de urbanidade correspondem às práticas disciplinares que auxiliam na formação do cidadão como “sujeito de direito”.

Os manuais de urbanidade transformam-se na nova bíblia que indicará ao cidadão qual deve ser seu comportamento nas mais diversas situações da vida, pois da obediência fiel a tais normas dependerá seu maior ou menor êxito na *civitas* terrena, no reino material da civilização. A “entrada” no banquete da modernidade demandava o cumprimento de um receituário normativo que servia para distinguir os membros da nova classe urbana que começava a emergir em toda a América Latina durante a segunda metade do século XIX (p. 82).

Depois de alguns anos, percebemos junto aos indígenas em contexto urbano que muitos, antes de tentar a vida em Campo Grande/MS, já experimentaram algum tipo de relação com outras cidades, muitas vezes a mais próxima da comunidade indígena de origem. Mas, também ao longo do trabalho, foi possível verificar a migração de muitas famílias indígenas para a cidade sem fazer contato com parentes e desconhecendo o que é viver em contexto urbano. Em sua maioria, as famílias têm um elevado número de membros, ou seja, são formadas por aproximadamente seis indígenas, o casal e quatro filhos. Têm características muito próximas aos primeiros indígenas que chegaram à capital de Mato Grosso do Sul na década de 1920 (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968).

Com base nas informações das lideranças indígenas da aldeia urbana Darci Ribeiro, local onde se concentra um expressivo número desse grupo, verifica-se que são famílias que não possuem parentes na cidade, não têm nenhum tipo de escolarização e não dispõem de nenhum recurso financeiro. Segundo essas lideranças, muitas famílias têm deixado suas comunidades indígenas sem qualquer referência na cidade, ao contrário de anos anteriores. De acordo com o professor indígena A, morador da aldeia indígena Darci Ribeiro, muitos vêm com a intenção de encontrar algum amigo ou parente distante, e assim, ao chegar, acabam tendo que improvisar moradias e contar

com ajuda de moradores até conseguir um emprego na cidade, conforme apresenta a imagem abaixo (Entrevista, maio de 2013).



FIGURA 08 – Casas dos indígenas que recém chegaram à cidade de Campo Grande/MS: aldeia indígena urbana Darci Ribeiro. Acervo do autor (2013).



FIGURA 09 – Modelo de casa dos indígenas que recém chegaram à cidade de Campo Grande/MS: aldeia indígena urbana Darci Ribeiro. Acervo do autor (2013).

As construções mostradas acima foram erguidas pelos indígenas que recém chegaram ao município de Campo Grande, ao bairro Jardim Noroeste, aldeia indígena urbana Darci Ribeiro. Em conversa com as lideranças da aldeia, percebe-se que as casas correspondem à necessidade de algumas famílias que acabaram migrando para a cidade e não conseguiram encontrar ou receber algum tipo de ajuda dos parentes que já residiam no local. Ainda durante a conversa, os representantes da aldeia informaram que essas casas foram sendo levantadas com sobras de madeiras, lonas e telhas deixadas em imóveis que estão em construção ou em reforma nas proximidades dessa região.

As duas imagens sinalizam apenas uma das inúmeras dificuldades por que boa parte das famílias passa logo quando chega à cidade. Além dos problemas já mencionados, outra questão que tem provocado um certo “mal estar” em algumas famílias tem a ver com mudanças nas suas estruturas sociais e culturais. As mudanças ocorrem devido à jornada de trabalho integral dos pais; com isso, muitas crianças ficam em escolas no período integral ou, quando chegam em casa após um tempo de estudo, ficam restritas ou confinadas ao respectivo espaço habitacional. Segundo Mussi (2006),

“o fato de as mulheres terem de trabalhar fora redimensionou a divisão das funções domésticas. Estas funções, [...] passaram a ser divididas, em grande parte das famílias, entre todos os membros da casa, inclusive com os homens” (p. 231). A situação se faz presente na fala do professor indígena C:

Quando chegamos em Campo Grande, tivemos que trabalhar fora para aumentar a renda de nossa família. Assim, quando estou em casa, principalmente nos dias de folga, ajudo a manter a organização da casa. Realizo a limpeza dos quartos, da sala e da cozinha, ajudo na lavagem das roupas e faço almoço para adiantar. Nos dias em que estamos trabalhando, minhas filhas, que são pequenas, realizam os serviços. Todos ajudam no serviço de casa, o que diferencia de estar na aldeia onde morávamos (Entrevista, indígena Terena, professor, morador no bairro São Jorge da Lagoa, Campo Grande, Agosto de 2013).

Com relação aos empregos conquistados pelos índios que chegam à cidade de Campo Grande, grande parte estão relacionados a serviços de mão de obra não especializada ou empregos informais, como pedreiro, servente, cozinheira, doméstica, feirante, vigias, porteiros, entre outros. Além dessas atividades, encontrei alguns indígenas trabalhando no serviço público, principalmente em funções como professor, agente de saúde e enfermeiro. Com o exercício dessas atividades, pude perceber, por meio de dados do IBGE (2010), que a renda das famílias indígenas varia de 1 a 2 salários mínimos. O interessante é que esses dados apresentados pelo IBGE (2010) correspondem aos mesmos valores informados pela pesquisadora Vanderléia Mussi em sua pesquisa de doutorado concluída em 2006.

Passados mais de seis anos da pesquisa de Mussi (2006), é possível perceber que, além das atividades de trabalho, a remuneração dos serviços prestados pelos indígenas em Campo Grande continua muito baixa. Segundo as lideranças indígenas da aldeia urbana Darci Ribeiro, a renda obtida é insuficiente para o sustento durante o mês, mas é o que esses indígenas têm para continuar sua vida na cidade.

Diante desse contexto, observamos que muitos indígenas que optaram por morar no espaço urbano, além de conviverem com a falta de recursos financeiros para manter a família, são sujeitados a um esforço que causa um desgaste físico para continuarem nos empregos conquistados. Outros se deparam com o preconceito e a discriminação no ambiente de trabalho e, principalmente, nos veículos de comunicação da cidade e do Estado.

Além da falta de comida, há ainda um preconceito muito grande no Estado e na cidade, principalmente por conta de uma imprensa que busca a todo momento difamar os indígenas (Entrevista, indígena Terena, estudante de graduação, moradora de Campo Grande, novembro de 2013).

A manifestação da indígena evidencia a posição negativa e inferiorizante da imprensa com relação aos povos indígenas. Em muitas notícias publicadas nos veículos de comunicação envolvendo conflitos e tensões entre índios e fazendeiros, há narrativas e discursos pautados no padrão de dominação e exploração, provocando uma hierarquização e inferiorização das populações indígenas. Em outras palavras, a imprensa procura silenciar o imaginário do outro e, com isso reafirma, o próprio imaginário e impõe novos (OLIVEIRA, 2010).

Nesses discursos midiáticos, fica evidente que a representação do índio é construída dentro de um aparato de poder, onde a interpretação da imagem indígena é expressa dentro de um controle que “extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa às vistas, esvazia o eu como lugar da identidade e da autonomia” (BHABHA, 1998, p. 83), e ainda hierarquiza, posiciona e inventa os indígenas como sujeitos inferiorizados.

Como se vê no trabalho de doutorado de Albuquerque (2011) e em algumas conversas com lideranças indígenas de Campo Grande, a busca por tratamento de saúde na cidade tem sido um fator determinante para a migração dos povos indígenas para o contexto urbano. Segundo informações de algumas lideranças, nos últimos anos, muitos índios que vivem nas Terras Indígenas não estão conseguindo atendimento ou assistência médica, principalmente para doenças ligadas aos rins, ao coração e para tumores que evidenciam indícios de câncer. Com isso, muitos patrícios têm procurado ajuda de parentes que residem no perímetro urbano.

Em algumas situações relatadas, pôde-se observar que muitos índios vêm para a cidade com a intenção de ficar apenas alguns dias ou semanas, mas, conforme o diagnóstico, a gravidade e a intensidade da doença, acabam mudando toda uma vida, ou seja, acabam deixando a aldeia e passam a viver e morar no espaço da cidade.

Os índios que chegam das aldeias para um tratamento de saúde se deparam com muitas dificuldades, principalmente porque não “são claras as orientações e obrigações dos órgãos públicos responsáveis por esse setor” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 77). No momento em que buscam auxílio junto à Secretaria Especial de Saúde

Indígena – SESAI, são informados que a política de assistência e acompanhamento médico é restrita somente àqueles que estão no espaço rural. É importante registrar que, a partir da 3ª Conferência Nacional de Saúde Indígena⁴⁶, que ocorreu em 2000, o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena “não faz distinção entre os índios que estão nas terras indígenas e aqueles que vivem no espaço urbano” (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2013).

Priscila de Carvalho, jornalista do Repórter Brasil, escreveu no ano de 2007 que a “grande dificuldade da FUNASA para o atendimento aos indígenas nas cidades é o problema de como reconhecer quem é ou não indígena”. Diante dessa realidade, desconhecendo as resoluções aprovadas pelo Ministério da Saúde, por meio da Conferência Nacional de Saúde Indígena, que garante o acesso e os serviços de saúde aos índios em contexto urbano, muitos acabam silenciando ou negociando sua identidade étnica no espaço urbano e buscam atendimento na rede pública de saúde do município como os demais munícipes do local (ALBUQUERQUE, 2011).

Sobre o assunto, o historiador Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2013) escreve que o estar em espaço urbano

de certo modo amplia a vulnerabilidade social das famílias indígenas, pois em geral elas têm dificuldades para acessar as políticas sociais governamentais, muitas vezes os municípios não as atendem ou atendem de forma precária alegando que os indígenas são de responsabilidade exclusiva da FUNAI. Esta é uma concepção equivocada de indigenismo, já que a Lei 6.001 de 1973 em seu artigo 2º diz que a política indigenista do Estado brasileiro é de responsabilidade compartilhada da União, dos Estados e dos Municípios. O fato é que os indígenas que residem em áreas urbanas enfrentam mais dificuldades do que os que residem nas terras indígenas para acessar as políticas públicas de distribuição de renda, como o *Bolsa Família* e, além disso, em geral, os benefícios de segurado especial do INSS que não são estendidos aos habitantes do meio urbano (p. 116).

Outro problema nas Terras Indígenas que tem provocado a migração para a cidade se refere aos conflitos internos, muitas vezes resultantes dos desentendimentos com lideranças e membros das comunidades indígenas. Em grande parte, as tensões são frutos de disputas políticas internas que vêm crescendo dia a dia no espaço da aldeia.

⁴⁶ Até o momento foram realizadas quatro Conferências Nacionais de Saúde Indígena: em Brasília no ano de 1986, Luziânia/GO nos anos de 1993 e 2001 e Rio Quente/GO no ano de 2006.

Essas disputas podem ser entendidas como uma corrida para obter o poder local e, com isso, manter não somente o controle, mas também o respeito da comunidade.

Diante de todos os elementos, situações e motivos que foram apresentados para ilustrar o cenário de migração de índios para o perímetro urbano, vejo o quanto é relevante expor o significado e o contexto do que é ser índio em Campo Grande nos dias atuais.

2.2.2. O que é ser índio em contexto urbano no município de Campo Grande/MS?

Nasci índio.

Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar esta condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões que se cuspiam em mim: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio ...

Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem.

Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim: índio, Juruna, Aritana, Peri ...

E tive de conviver com o que a civilização tem de pior, isto é, ignorar quem traz em si o diferente. Ainda jovem me vi em crise de identidade. Aceitar minha origem significava abandonar uma série de comportamentos que já tinha introjetado, e eu não tinha muita coragem de fazer isso.

(MUNDURUKU, 2000, p. 9)

A inspiração para a escrita desse texto surgiu durante uma entrevista com uma liderança indígena da aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande. Recordo que era dia de estudos com os professores da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”.

Ao chegar à escola, recebi a informação de que os professores agendados naquele período para os estudos não poderiam estar presentes, pois havia surgido um imprevisto na escola, e não fora possível me avisar. Aguardando o horário de outros professores, comecei a caminhar e observar a escola; foi quando encontrei o Sr.

Hermínio de Almeida, agente de saúde da aldeia. Conversando sobre as questões que envolvem a presença de indígenas na cidade, perguntei a ele como definiria o índio urbano hoje. Sua resposta, de maneira breve, foi a frase do indígena Marcos Terena, proferida em 1977: “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou”.

A frase curta e simples de Marcos Terena provoca importantes reflexões sobre o sentido do que é ser índio em contexto urbano. Ao analisar a identidade indígena na cidade como uma questão de tornar-se, percebo que “aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades” (WOODWARD, 2000, p. 28).

Nesse sentido, pensando no contexto indígena de Campo Grande/MS e orientado pelos conceitos de identidade e diferença, a frase me leva a analisar questões como: Quem são o índio e a criança indígena que estão na cidade de Campo Grande/MS? Qual ou quais a (s) identidade (s) eles/elas assumem? O que significa assumir uma outra identidade? Alguém pode deixar de ser o que é?

Na tentativa de responder essas questões, procuro dialogar com os professores indígenas e não indígenas da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono na intenção de verificar o que pensam sobre o indígena e a criança indígena na cidade e na aldeia Marçal de Souza, local onde fica a escola pesquisada. A iniciativa dessa reflexão vem ao encontro da percepção de que as concepções dos professores da escola contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas, seja na escola ou nos locais que frequentam.

Quem são o índio e a criança indígena que estão na cidade de Campo Grande/MS? Essa pergunta me proporciona alguns direcionamentos para melhor compreendê-la. É importante mencionar que a capital do Mato Grosso do Sul possui uma quantidade expressiva de índios que vieram das aldeias em busca de uma melhor qualidade de vida, e, ainda, de índios que já nasceram na cidade, ou seja, são filhos e filhas de indígenas que migraram para o município nas décadas de 60 e 70, conforme apresenta a pesquisa de Cardoso de Oliveira (1968).

Os indígenas que se deslocaram para Campo Grande/MS no período da década de 60 e 70 e moram atualmente nos núcleos populacionais, ou seja, em bairros da cidade

denominados de aldeias indígenas urbanas, assumem a sua identidade étnica. Segundo o professor A, isso vem ocorrendo porque

os indígenas entenderam que o fato de estar na cidade, ter emprego e se relacionar com pessoas não índios não vai fazer com que eles deixem ser índios e desaprendam tudo aquilo que conhecem sobre a sua cultura. A gente começou a perceber que o preconceito contra o índio no estado acontece tanto na aldeia e na cidade, não precisam se esconder (Entrevista, índio Terena, morador da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, maio de 2013).

A fala do professor A mostra que as populações indígenas no contexto urbano de Campo Grande reconhecem que a autoidentificação é o critério básico para o reconhecimento da identidade indígena. Esse procedimento adotado aos poucos pelos índios na cidade está fundamentado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT), aprovada no Brasil em 2002, que afirma, em seu artigo 1º item 2, que “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”.

A partir da entrevista do professor, é possível perceber que aos poucos os indígenas em contexto urbano, adultos e crianças, estão conseguindo ressignificar a ideia de uma identidade híbrida e entendendo que, mesmo saindo da aldeia, vindo para a cidade e circulando por diferentes espaços, ainda continuam sendo índios, ou seja, não deixam a identidade indígena. O que os indígenas em contexto urbano estão percebendo e reconhecendo é que podem viver nesse “entrelugar”, um espaço de encontro com o novo, que possibilita negociações identitárias e a revisão de princípios impostos, revendo também o modo como os sujeitos se posicionam diante das relações de poder. Trata-se de um espaço entre o nós e os outros, que não é meu e nem dos outros. É um território híbrido, dialógico e produtor de identidades líquidas e fluidas, por onde as culturas se movem (BHABHA, 1998; BAUMAN, 2001).

Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um destes contextos. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2000, p. 30).

Ainda nessa discussão, Bauman (2004) lembra que, devido às pressões globalizantes da vida urbana, “as identidades são negociadas, construídas e reconstruídas” (p. 121). Nesse sentido, os índios em contexto urbano, adultos e crianças, estão percebendo que a identidade está ligada a sistemas de representação; por isso, “tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica e transcendental” (SILVA, 2000, p. 96). Ao contrário, segundo Hall (2000), ela é fragmentada, em construção, em produção e inacabada.

As identidades não são nunca unificadas; [...] elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; [...] elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (p. 108).

No trabalho de campo, identifiquei grupos de famílias que apenas assumiam a identidade indígena em algumas ocasiões. muitas vezes, adotavam uma “certa neutralidade”, afirmando a etnicidade mediante uma pergunta ou algum interesse. Essas famílias são indígenas com identidades fluidas que se movem facilmente. Segundo Bauman (2001), são identidades que “fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, destilados [...]” (p. 8).

Analisando o contexto indígena de Campo Grande/MS, vejo que essas identidades estão em transição, resultam do diálogo de culturas com o mundo globalizado; por isso, podem ser denominadas de identidades híbridas (HALL, 2004). Elas pertencem a famílias indígenas que moram na cidade, em bairros distantes, onde se concentram poucos patrícios. Em conversa com esses grupos, pude observar que muitos não mantêm contato com a aldeia onde nasceram, pois os familiares já não moram no local; outros alegam que os pais já morreram e, por isso, não retornam à aldeia e ainda há indígenas que preferem não voltar por motivos relacionados a discussões e brigas.

Durante uma discussão de grupo, uma professora pediu a palavra e comentou: “Sou casada com um indígena. Ele é mestre de obras, trabalha muito. Prefere trabalhar sozinho, mas quando pega obra grande, precisa chamar ajudantes. Ele não para de trabalhar e também não fala que é índio”. A fala da professora permite alguns olhares: primeiro, a profissão de mestre de obras é uma atividade em que é possível encontrar trabalho por conta da qualificação. Com relação ao fato dele não assumir a identidade étnica, a fala mostra que existe um confronto com a sua alteridade, pois a imagem que a

população possui do indígena corresponde a uma visão desarticulada da sua realidade. Muitos veem os indígenas como preguiçosos e indolentes. Nesse sentido, levando em conta a responsabilidade pelas atividades que realiza e as consequências que venham a surgir, prefere o silenciamento e a oportunidade de trabalho à afirmação étnica e à falta de emprego.

O fato de o indígena mencionado preferir trabalhar sozinho é uma tendência que pode ser explicada também por Bauman (2001) quando diz que a cada dia nos tornamos mais individuais, portanto menos coletivos. Isso demonstra que o sujeito é responsável pelo que é, se forma e transforma.

Resumidamente, a ‘individualização’ consiste em transformar a identidade humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências de sua realização (BAUMAN, 2001, p. 44).

A negação, o silenciamento e o ocultamento da identidade indígena na cidade foram um dos temas sobre os quais conversei com o professor indígena C durante a entrevista. Para ele,

As crianças que já nasceram na cidade e seus pais não mantêm algum tipo de contato com a aldeia já não afirmam a sua identidade étnica. As crianças que nasceram na cidade têm registro civil não indígena e não vão à aldeia de seus pais e avós preferem não falar que são indígenas, mesmo morando aqui na aldeia. Anda um pouco nessa rua e conversa com eles, eles não assumem (Entrevista, professor, índio Terena, morador em Campo Grande, Agosto de 2013).

O discurso do professor evidencia o quanto as crianças indígenas têm vontade de estar no lugar do Outro. Com base nos estudos de Bhabha (1998), não existe um colonizado que não sonhe em ocupar e se ver no lugar do colonizador. Ainda, de acordo com o autor, “a identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (p. 76).

A partir deste autor, mais precisamente do conceito de ambivalência apresentado por ele, pode-se compreender que o indígena em contexto urbano ora se identifica como índio, ora assume outra identidade. Sendo assim, dependendo da situação em que se encontra, ele poder ser indígena, branco, negro, paraguaio, entre

outros. De acordo com Bhabha (1998), ele pode ser isto e aquilo, o que, para estudiosos de outros campos teóricos, pode ser considerado como uma crise de identidade.

Sobre o assunto, Hall salienta que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, *apud* HALL, 2004, p. 09). Observo que o silenciamento e a negação desses indígenas são uma forma de boicote e mascaramento; assim, no momento em que eles se apropriam de elementos culturais, novos sentidos e significados são produzidos, acarretando e fomentando o que Bhabha (1998) denomina de negociação em vez de negação.

Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 1998, p. 52).

No trabalho de campo, pude perceber que as crianças indígenas negociam a todo momento com o espaço urbano a sua identidade étnica. Isso é evidenciado pelo professor A, quando menciona que os adolescentes indígenas preferem o silenciamento em alguns momentos porque a imagem que eles possuem do Outro, o indígena, é sempre de desqualificação, inferioridade e subalternização. Ainda segundo o professor, hoje as crianças têm acesso a muitas informações sobre o mundo, o que lhes permite escolher o melhor caminho. No diálogo com Skliar (2003), os problemas dessas informações sobre o mundo vão além de saber se elas são reais ou fantasmagóricas, pois é preciso entender “se as construímos ou se nos constroem, se as representamos ou se nos representam, se somos feitos delas ou se as fazemos com nossas próprias mãos” (p. 73). Para o autor, o grande enigma é “como haveremos de olhar o mundo e [...] como nos olhamos; do ritmo e da ordem em que esses olhares se enumeram para pensar o mundo, da naturalização do olhar” (p. 73).

A partir dos estudos de Bhabha (1998) e Hall (2003), é possível entender que o processo de colonização deixou muitas marcas históricas, tornando-se presente nas relações entre os sujeitos de diferentes culturas. Dentre essas marcas, a invenção do outro como um sujeito degenerado, incapaz, inferior e que, de alguma forma, precisa ser governado e civilizado é recorrente nas manifestações dos professores da escola.

Segundo Bhabha (1998), essas manifestações são resultados de um discurso racista estereotípico, que “inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em

uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício de poder” (p.127). Ainda de acordo com o autor, algumas práticas dos professores

reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, ‘míticas’, e, o que é crucial, reconhecidas como tal (BHABHA, 1998, p. 127).

Durante a observação na escola, escutei inúmeras vezes muitas manifestações de professores não indígenas comentando que, enquanto trabalhavam até dois períodos, muitos índios ficavam embaixo da árvore tomando tereré: “Olha lá, professor, é 1 hora da tarde, tá cheio de índio tomando tereré, tudo preguiçoso” (Professora não indígena, agosto de 2013). “Professor, olha o horário, passa com o seu carro, você vai ver todos tomando uma fresca, depois estão todos pedindo bolsa escola” (Professora não indígena, maio de 2013).

As manifestações dos professores que, de alguma forma, apresentam o indígena em contexto urbano mostram que elas estão carregadas de sentidos, significados e imbricações históricas a partir da elaboração do conceito de diferença, que associa a identidade indígena a uma condição de dominação. Trata-se de manifestações que se formam, se configuram, se produzem e se propõem novos olhares de classificação e de ordem social (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008; PORTO-GONÇALVES e QUENTAL, 2012). Manifestações que influenciam a produção de identidade e diferença das crianças indígenas.

No olhar dos professores, o fato dos indígenas tomarem tereré em pleno horário de trabalho já sinaliza uma imagem de índio preguiçoso. Em nenhum momento escutei dos professores que alguns deles já tenham parado para conversar, compreender e saber os motivos do tereré nesse horário. Essa manifestação apenas confirma que a colonialidade está presente e legitima ideias antigas e práticas em que as relações de superioridade e inferioridade se tornam patentes.

Colonialidade, segundo Eduardo Restrepo (2007), refere-se

a um “padrão de poder”, que opera por meio da naturalização das hierarquias raciais que permitem a reprodução das relações de dominação territorial e epistêmica, que não só garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros, à escala mundial, mas também a subalternização e obliteração dos conhecimentos,

experiências e modos de vida daqueles que estão tão dominados e explorados (p. 292).

Na fala dos professores é possível perceber a discriminação, que, de alguma forma, impõe uma certa superioridade e “[...] se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da vida moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Os olhares e as concepções dos professores indígenas e não indígenas da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” sobre o que é ser índio e criança indígena em contexto urbano mostram que os conflitos e as tensões que ocorrem no dia a dia no ambiente escolar contribuem para a produção das identidades e das diferenças das crianças indígenas. Essas concepções serão analisadas no último capítulo, em que apresento as relações existentes entre as crianças indígenas e os demais atores da escola.

3. Crianças indígenas no contexto urbano e nas escolas

A criança, ao transitar entre os problemas atuais e convivendo com as diferentes situações [...] já cresce com a mentalidade adulta, teve a sua preparação desde o ventre materno para viver essas situações.

Tendo essa preparação, tudo se torna mais fácil, até mesmo enfrentar e atravessar as fronteiras e alcançar os objetivos Guarani/Kaiowá de chegar à “terra sem males”, onde existe fartura esperando. Por isso as crianças têm uma facilidade enorme de aprender o que lhes é ensinado todo dia

(AQUINO, 2012, p. 20-21).⁴⁷

No capítulo anterior, procurei apresentar breves considerações a respeito do universo indígena em contexto urbano. Por meio de levantamentos estatísticos do IBGE, dados históricos descritos em trabalhos acadêmicos e entrevistas com os povos indígenas no espaço urbano de Campo Grande/MS, mostrei a presença dessa população no cenário nacional e local, seus processos históricos de migração aldeia-cidade e os desafios do índio que está na cidade. Vale ressaltar que esse capítulo surgiu com a intenção de compreender o mundo urbano em que a criança indígena está inserida, já que esse possui relação com o processo de produção das identidades/diferenças.

⁴⁷ Elda Vasques Aquino é indígena Kaiowá/Guarani da aldeia indígena de Amambai. É mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Esse terceiro capítulo busca adentrar ainda mais no universo indígena em contexto urbano. Por mais que os capítulos anteriores já venham apresentando esse contexto, o texto daqui em diante vai proporcionar uma leitura mais próxima do cotidiano das crianças indígenas em contexto urbano. Agora, as lentes estão direcionadas para elas.

Nesse sentido, nessa seção irei descrever um pouco do cotidiano das crianças indígenas no município de Campo Grande/MS, destacando, por meio de observações e entrevistas, os locais por onde circulam, as atividades que realizam e as brincadeiras que fazem com outras crianças indígenas e não indígenas. Apresento ainda um mapeamento das crianças indígenas nas escolas municipais de Campo Grande.

3.1. As crianças indígenas no município de Campo Grande/MS

Os estudos sobre criança e infância nos mostram que estamos diante de um tema em construção e ressignificação e que caminha por diferentes epistemologias. Além da difícil tarefa de compreender os discursos e as teorizações que tentam elaborar explicações para ajudar a entender as situações desse grupo, o pesquisador necessita 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, a partir de idas e vindas, observações e caminhar pelas aldeias indígenas urbanas de Campo Grande/MS, pude melhor problematizar e delinear meus olhares e, com isso, ressignificar os vícios da minha percepção da criança indígena em contexto urbano e do seu cotidiano. Realizado esse trajeto, consegui uma melhor aproximação dos lugares por onde essas crianças transitam e verificar a sua participação em atividades e brincadeiras que realizavam. Segundo Cohn (2005), todo esse procedimento é preciso para entender o mundo em que a criança indígena está inserida e o modo como experimenta e se expressa na vida social.

Ainda de acordo com a autora, “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade” (p. 09). Cohn (2005), Tassinari (2007),

Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011) nos convidam a ponderar que a ideia de infância/criança indígena varia de acordo com as diferentes culturas e sociedades. Sobre esse assunto, Cohn (2005) menciona que, entre os índios Xikrin, a criança somente se torna adulta no “momento em que passa a ter uma criança que é sua” (p. 25).

Nessa mesma direção, Zoia e Peripolli (2010) escrevem que, entre os Terena de Mato Grosso⁴⁸, a criança indígena é considerada criança até os 10 anos, pois, a partir dessa idade, ela “já começa a ter malícia, então já pode ser considerado um rapazinho” (p. 13). Oliveira (2014) menciona que entre os povos indígenas não existe o termo adolescente. Segundo o autor, “a criança sai da fase de criança e vai para a vida adulta, pois com 13 e 15 anos muitas meninas estão dando à luz um bebê” (p. 99).

Entre os indígenas em contexto urbano de Campo Grande, muitos também seguem essa mesma lógica apontada pelos autores, conforme destaca o professor indígena B durante entrevista:

Tenho dois filhos, uma mais velha e outro menino mais novo. Sempre vão ser os meus bebês, meus filhos, minhas crianças. Quando crescerem, casarem, aí já não tenho mais responsabilidade. Estão grandes, né. Já são adultos. Precisam cuidar da sua vida, da sua família e das suas crianças (Entrevista, setembro de 2013).

De acordo com o professor indígena A, também existem aquelas famílias indígenas já que estão na cidade há tempo e negam essa lógica indígena; segundo ele, “acho que é esse negócio de ressignificar o nosso mundo indígena” (Entrevista, agosto de 2013). Dando continuidade à conversa, mencionou que muitos patrícios falam que seus filhos são adolescentes porque, para

o mundo não indígena, depois da fase da criança tem adolescência. [...] Quando vem fazer entrevista ou preencher algum tipo de documento, pergunta se tem criança na casa, falam que tem e depois acabam sendo corrigidos, porque essa idade que eles falam já não é mais criança (Entrevista/Agosto de 2013).

Conforme podemos perceber na fala do professor indígena A, o mundo não indígena não compreende essa lógica tradicional de definir a criança indígena. Com isso, muitas famílias indígenas que estão em contexto urbano acabam assumindo a ideia e o conceito de infância/criança construídos pelo Ocidente e desenvolvidos com base

⁴⁸ Famílias indígenas Terena que saíram do Mato Grosso do Sul e migraram para a região norte de Mato Grosso. Atualmente estão localizados em uma área às margens das rodovias BR 163 e 364. Para maiores informações, consultar a tese de doutorado em Educação pela UFG de Alceu Zoia intitulada *A Comunidade Indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação*.

nos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, que propõe a seguinte caracterização da criança (OLIVEIRA, 2014).

1 – Primeira Infância (nascimento até 3 anos)

2 – Segunda Infância (3 a 6 anos)

3 – Terceira Infância (6 a 12 anos).

Na escola onde ocorreu a pesquisa, encontrei crianças de até 12 anos. Por esse motivo, nessa tese, considero criança indígena toda criança até essa idade. Sendo assim, considerando os dados do IBGE/2010, o município de Campo Grande/MS possui aproximadamente 1.200 crianças indígenas de 0 a 12 anos vivendo no perímetro urbano, o que corresponde a 22% da população indígena da cidade.

Antes de expor algumas singularidades das crianças indígenas urbanas que residem em Campo Grande/MS, pretendo chamar atenção para algumas situações vivenciadas na cidade pelas crianças indígenas que também são comuns no contexto das Terras Indígenas. Assim como no espaço rural, as crianças indígenas urbanas são observadoras e atuantes, pois perambulam por todos os espaços da comunidade, conhecem todos os parentes, casas, lugares, a geografia do bairro e são as primeiras que recebem as pessoas na aldeia (NASCIMENTO, URQUIZA, VIEIRA, 2011; COHN, 2005). Isso nos mostra o quanto “ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28).

Ainda nessa direção, é possível verificar o quanto a criança indígena tem o respeito e o reconhecimento de sua comunidade. Ela tem uma liberdade de escolha e decisão muito diferente das crianças não indígenas. Muitos indígenas as veem como produtoras de muitos conhecimentos, até mais que os adultos; por isso, possuem um lugar significativo dentro da cultura.

Durante o trabalho de campo, foi possível perceber o quanto as crianças aprendem com os mais velhos imitando e observando os adultos, principalmente pelo fato de estarem junto, sempre perto de uma conversa ou atividade. Sempre que estive nas aldeias indígenas urbanas conversando com as lideranças e tomando um tereré, estava rodeado de crianças. Primeiramente chegavam as crianças da casa, sentavam no chão para brincar e às vezes participavam da roda de tereré; depois ia chegando uma, duas; quando percebia, havia muitas outras em volta observando a conversa.

O fato da criança indígena sempre estar junto observando os adultos revela que ela está aprendendo as regras de convívio social. Com base nos estudos de Cohn (2005), Tassinari (2007, 2012) e Nascimento, Urquiza e Vieira (2011), os pais são os responsáveis pela socialização das crianças, principalmente por integrá-las na vida da comunidade e transmitir os valores e as tradições do grupo, mas é importante ressaltar que essa responsabilidade também é dividida com os parentes e as pessoas com que se relacionam cotidianamente.

Outra situação muito observada durante as caminhadas pelas aldeias urbanas é o cuidado entre os irmãos. Segundo Landa (2011), os irmãos mais velhos são aqueles que primeiro socorrem os mais novos quando se machucam, pois “possuem uma série de zelos que não são de responsabilidade exclusiva da mãe e/ou adultos cuidadores” (p. 66). Durante o trabalho de pesquisa, foi comum ver essa prática nas aldeias urbanas e nas escolas municipais com estudantes indígenas. Presenciei muitas vezes o irmão mais velho puxando pelas mãos os mais novos, todos enfileirados, ou ter que parar alguma atividade esportiva para procurar o irmão mais novo que tinha saído do lugar em que o havia deixado.

Muitos que desconhecem a cultura indígena podem mencionar que essa situação é uma prática também comum na cultura ocidental, mas a diferença é que na sociedade não indígena o contexto econômico e social das famílias contribuiu para essa nova organização. Além do cuidado dos irmãos mais novos, os filhos mais velhos ainda precisam ajudar nas atividades domésticas. Na cultura indígena, essa prática é uma forma de preparar a criança para a vida adulta, ensinando-lhe a maneira de cuidar e de zelar por seus irmãos (COHN, 2005).

Sobre esse universo, Tassinari (2012) escreve que os índios reconhecem a autonomia e a capacidade de decisão das crianças indígenas, pois elas “são elementos chave na socialização e na interação de grupos sociais” (p. 281). Segundo a autora, os adultos ainda observam nas crianças “as potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade” (ibid.). Para Woodward (2000), isso só tem sentido porque a cultura “nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (p. 41).

Woodward (2000) reforça ainda mais as palavras de Cohn (2005) quando menciona que “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também

produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (p. 35).

As crianças indígenas em contexto urbano de Campo Grande/MS, além do ambiente da aldeia e da família, circulam por diferentes espaços da cidade, frequentam escolas, creches, igrejas, shoppings, clubes, praticam atividades esportivas e realizam cursos profissionalizantes em diferentes instituições de ensino. Assim como na Terra Indígena, as crianças em contexto urbano “acabam repassando aos pais o que viram e ouviram, desempenhando o papel de facilitadores de comunicação” (PEREIRA, 2011, p. 97).

Em conversa com o professor indígena A, ele confirmou a situação:

Trabalho o dia todo e ainda preciso estudar e dar conta das atividades do Conselho Municipal Indígena. Não consigo saber de tudo das coisas que ocorrem na aldeia, mas tenho informação porque o meu filho conta. Ele anda por quase toda a aldeia, sempre à tarde, sabe como é, brincando com as crianças. O que ele vê de novidade e escuta dos colegas, ele chega em casa e conta para mim e a mãe dele. Assim que ficamos sabemos de alguma coisa. Fora disso, somente quando somos informados pela liderança ou em algumas reuniões da aldeia. Acabo sempre sabendo de algo mais, porque sou membro do conselho de liderança da aldeia (Entrevista, Agosto de 2013).

Retornando ao assunto dos diferentes ambientes por onde circulam as crianças indígenas em contexto urbano de Campo Grande/MS, pude escutar por meio do diálogo com as lideranças da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro que as crianças indígenas na cidade estão em “desvantagem”, principalmente porque estão perdendo o contato diário com o seu povo, sua cultura, sua tradição e sua vida comunitária. Por esse motivo, os pais e os avós procuram dedicar um tempo maior para sempre ouvir as crianças, brincar com elas e contar histórias e mitos. Sempre que podem, despertam o interesse das crianças em conhecer mais sobre a cultura e as tradições.

Pude perceber, porém, que nem todas as famílias têm esses momentos com as crianças. Em algumas famílias, o tempo acaba sendo limitado, pois os pais trabalham em período integral e as crianças ficam na escola e nos projetos⁴⁹ realizados nas aldeias

⁴⁹ Cito o projeto Córrego Bandeira, desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O projeto Córrego Bandeira iniciou suas atividades no ano de 1996 nas dependências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul com crianças e adolescentes de bairros carentes. Somente no ano de 2000 começou um trabalho com crianças indígenas da aldeia indígena urbana Marçal de Souza. No projeto as crianças desenvolvem atividades que são “organizadas por área de conhecimento e realizadas em oficinas, esporte e/ou recreação, saber (apoio

urbanas. Outras, mesmo tendo tempo para o diálogo com as crianças, acabam não se importando, pois a vida na cidade parece não precisar desses outros conhecimentos e saberes.

Apesar de certa similaridade do cotidiano das crianças indígenas com o das não indígenas, as observações realizadas e as conversas com os professores indígenas moradores nessas comunidades urbanas mostram que as crianças indígenas em contexto urbano se sentem, em algumas situações, limitadas, principalmente com relação a determinadas atividades e brincadeiras. Segundo o professor indígena A, isso acaba ocorrendo porque as crianças não têm espaço para brincar:

As crianças indígenas urbanas ficam em um espaço muito limitado. Muro aqui, muro ali, muro na frente. Não pode sair, fica em casa. Eu vejo com os meus netos. Eles não têm aquela liberdade. Eu tive essa liberdade. Na aldeia as crianças acordam já correndo, vão na lagoa, vão tomar banho. Isso que falo que aqui é muito limitado. (Entrevista, índio Terena, morador da aldeia indígena Darci Ribeiro, maio de 2013).

Ao contrário do que apresenta o sociólogo Zygmunt Bauman (2004), segundo o qual os muros “cercam-se para ficar ‘fora’ da excludente, desconfortável, vagamente ameaçadora e dura vida da cidade — e ‘dentro’ do oásis de calma e segurança” (p. 131), os muros, por mais que estejam localizados no espaço da aldeia, representam uma segurança, mas também podem significar um impedimento, um silenciamento e uma subalternização com relação ao modo tradicional de ser indígena no espaço da cidade.

A infância que se passa na cidade tem muitas restrições e exige atenção e cuidado, afirma um acadêmico indígena Terena. Segundo ele,

Não tinha a liberdade para correr atrás de porcos, vacas soltas no pasto e galinhas. Jogava o futebol com várias crianças sabendo do horário pra começar e do horário que tinha que parar. Na aldeia isso não acontecia, jogava futebol sem hora pra começar, obedecendo apenas o horário do sol para terminar a partida (Entrevista, índio Terena, estudante de graduação, morador em um bairro de Campo Grande, fevereiro de 2014).

Por conta dessa situação, muitas crianças indígenas frequentam diferentes espaços não escolares na cidade, entre eles o Projeto Córrego Bandeira. Somente na aldeia indígena urbana Darci Ribeiro o projeto atende aproximadamente 100 crianças e

pedagógico), dança, musicalização, informática e psicologia para auxiliar o educando em seu desenvolvimento interpessoal” (BITTAR, 2011, p. 55).

adolescentes entre 05 a 16 anos⁵⁰ no contraturno da escola, enquanto na aldeia indígena urbana Marçal de Souza o número de crianças indígenas não ultrapassa 60.



FIGURA 10 – Imagem das crianças e adolescentes indígenas da aldeia indígena urbana Marçal de Souza atendidas pelos Projeto Córrego Bandeira (ano de 2000).

Fonte: Arquivo do Projeto Córrego Bandeira (disponibilizado pelo professor Ari Bittar).

Conforme observações realizadas, isso ocorre porque a aldeia indígena urbana Marçal de Souza possui outras atividades no dia a dia que conseguem manter suas crianças no local. Essas atividades são realizadas e coordenadas pelo Memorial da Cultura Indígena⁵¹ e pela Associação de Moradores da aldeia Marçal de Souza.

As crianças indígenas que frequentam o Projeto Córrego Bandeira têm acesso a ônibus e alimentação. Em conversas com lideranças da comunidade indígena urbana Darci Ribeiro, observamos que o projeto tem uma boa aceitação principalmente porque proporciona às crianças indígenas o aprendizado de muitos conhecimentos e não deixa que as crianças fiquem circulando pelas ruas.

⁵⁰ Faixa de idade abrangida pelo Projeto Córrego Bandeira.

⁵¹ Situado na aldeia indígena urbana Marçal de Souza, o Memorial da Cultura Indígena foi construído com bambu tratado, coberto com palha de bacuri e possui área total de 340 m². O primeiro piso (280 m²) destina-se à exposição e comercialização de artesanato. O local atualmente é coordenado pela cacique Enir Bezerra.

No diálogo com os professores indígenas, essa situação foi mencionada algumas vezes, principalmente porque, enquanto pais, são questionados por moradores não indígenas sobre a liberdade que dão aos seus filhos. O professor indígena B comenta que “a liberdade da criança indígena na cidade é diferente da liberdade da aldeia. Na cidade existe uma obrigação dos pais para com o trabalho e, com isso, acabam deixando suas crianças em casa” (Entrevista/Agosto de 2013).

A partir do relato do professor indígena A, percebo que muitos patrícios indígenas também se incomodam com a presença das crianças na rua. Ele menciona que ouviu inúmeros discursos, como:

As crianças ficam na rua porque as mães não ligam para os filhos na aldeia urbana. Deixam livres porque tentam viver como se estivessem na Terra Indígena. Aqui é diferente. Na aldeia não tem carro passando a todo momento. As crianças indígenas soltam pipa e correm em meio aos carros na rua. Todos tentam passar juntos, elas não olham. É muito perigo. Além disso, as crianças entram na casa dos moradores que estão trabalhando e começam a brincar de esconder e jogar pedra (Entrevista, professor, índio Terena, morador da aldeia indígena Darci Ribeiro, Agosto de 2013).

No diálogo com os professores, fica evidente que muitas famílias indígenas já ressignificaram os conceitos de liberdade e brincadeira. Como se observa no discurso acima, muitos pais não permitem que suas crianças brinquem em lugares considerados “perigosos” e a uma distância em que não consigam protegê-las e controlá-las. Essa situação mostra o quanto a identidade indígena em contexto urbano está sendo ressignificada na interação com a sociedade não indígena. De acordo com Hall (2004), o sujeito pode ser “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (p. 11).

Apesar desse controle exercido por alguns pais, percebi que as crianças indígenas ainda definem suas brincadeiras e o modo de brincar, bem como o momento de mudar de brincadeira, o que mostra o modo próprio de ser das crianças indígenas no espaço da cidade (SOBRINHO, 2009; COHN, 2005; LOPES DA SILVA, MACEDO e NUNES, 2002; NASCIMENTO, AGUILERA URQUIZA e VIEIRA, 2011). Assim como Sobrinho (2009), percebi que “as crianças reproduzem uma série de situações que elas observam no entorno da comunidade e principalmente nas práticas a que são submetidas na escola, mas sempre as ressignificando” (p. 178).

Durante entrevistas com lideranças e as caminhadas pelas aldeias, sempre percebi as crianças brincando de corrida, de esconde-esconde, soltando pipa, andando de bicicleta, brincando de casinha, jogando bolinha de gude (bolita) e futebol. Assim como Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002), também pude perceber que existe produção de identidade (s) e diferença (s) por meio das brincadeiras entre as crianças indígenas e não indígenas, seja na escola ou no espaço da aldeia urbana.

O futebol foi a brincadeira que por mais vezes pude identificar. Não sei ao certo quantas partidas de futebol pude presenciar, mas o que sempre me chamava atenção era a quantidade de crianças dentro e fora do campo. Além disso, havia sempre crianças chegando para brincar, vestidas com camisas de times do futebol nacional, com o uniforme da escola e mesmo sem camisa.

O futebol é o nosso esporte. Todo mundo joga futebol aqui. A bola todo mundo ajuda a comprar, quando falta o dinheiro o pai de algum menino nos dá (Manifestação de uma criança indígena, 11 anos, aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, agosto de 2013).

Todo mundo gosta de jogar bola. A gente brinca bastante até ficar cansado. Vou te contar... A gente chega da escola, come, descansa na televisão e depois vem jogar bola (Manifestação de uma criança indígena, 10 anos, aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, agosto de 2013).

Uma situação vivenciada durante as partidas de futebol foi a associação que muitas crianças indígenas faziam com um determinado time de futebol e o jogador do momento. Entre os principais nomes de jogadores que aparecem com frequência estão os de Neymar, Messi, Ronaldinho e Robinho. Essa associação com jogadores mostra que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Entre as meninas, além do jogo de futebol e da prática de esconde-esconde, identifiquei que muitas gostam de brincar de casinha, no fundo da casa, mais especificamente no quintal, brincadeira também registrada por Sobrinho (2009) entre as crianças indígenas Satere Mawé em Manaus/AM. Observei que, durante as brincadeiras, elas cercavam o local com cadeiras, latas e outros objetos que ficavam no quintal. As comidas fictícias eram feitas de água, terra e folhas de árvores, e elas ainda tinham um trato de chamar uma à outra de mamãe e filhinha. A mamãe era sempre a criança de mais idade, e os filhos eram as crianças menores. Nessa brincadeira, nas poucas vezes

em que pude observar, não identifiquei nenhum menino brincando entre as meninas, o que indica que se trata de uma brincadeira feminina.

Ainda durante a observação, pude verificar que outra brincadeira muito realizada pelas crianças indígenas nos quintais das casas é a de ensinar as outras crianças. A escolinha, como é denominada essa brincadeira pelas crianças, é sempre praticada muito mais pelas meninas do que pelos meninos. O que despertou o meu olhar nessa atividade é o modo como brincam. Sempre há uma criança no comando, na figura da professora, as demais estão sentadas no chão e as cadeiras servem de carteiras. Ao contrário da escola, elas não estão enfileiradas, mas sim espalhadas pelo quintal. Conversam um pouco mais e copiam o conteúdo que é explicado pela professora.

A brincadeira de escolinha representa o desejo que muitas crianças têm de ser professor. Segundo o professor A, “muitas crianças que chegam da aldeia desejam ser professor, gostam de ensinar. Perguntam para mim se precisa estudar bastante. Sempre digo que estou estudando” (Entrevista, agosto de 2013). Realizando um diálogo com Silva (2000), verifico o quanto a representação está ligada à produção da identidade e diferença. Ainda segundo o autor,

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir (p. 91).

Segundo Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002), as brincadeiras “são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que, muitas vezes, sequer nos passariam pela cabeça” (p. 79). As autoras ainda descrevem que

essas brincadeiras estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas (ibid.).

Além das brincadeiras mencionadas anteriormente, o professor indígena B assinala que muitas crianças indígenas já incorporaram o mundo dos brancos e, em vez de praticar esportes e outras brincadeiras, preferem ficar jogando *video game* e fliperama nos estabelecimentos próximo da casa. Durante as conversas informais com as lideranças das aldeias indígenas urbanas Marçal de Souza e Darci Ribeiro, no período

já mencionado, verifiquei que a prática de jogar *video game* e fliperama tem sido um problema na aldeia, pois tem provocado um certo desconforto para os indígenas, conforme relata o professor indígena A:

Muitas crianças têm ficado horas na frente da televisão e não brincam, não conversam. Outras têm pegado dinheiro escondido dos pais para jogar. Tem filhos de patrícios que não vão para a escola. Tem pais que buscam os filhos lá no fliperama (Entrevista, morador da aldeia indígena Darci Ribeiro, agosto de 2013).

Essa situação mostra o quanto somos perturbados e afetados pelos Outros e o quanto as identidades são resultados das relações sociais e são produzidas por inúmeras articulações, contatos que se cruzam ou encontram (BHABHA, 1998; (HALL, 2003). Ou seja, segundo Woodward (2000), “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (p. 30).

A prática de jogar *video game* e fliperama entre as crianças indígenas em contexto urbano é resultado da globalização. Essa, por sua vez, “produz diferentes resultados em termos de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 21), provocando um certo distanciamento da identidade no tocante à comunidade e à cultura local, e com o envolvimento podem surgir novas posições de identidade (ibid.).

Ao perguntar a uma criança indígena de 12 anos por que gosta de jogar *video game* ou fliperama, ela respondeu:

É muito legal, a gente pode escolher vários jogos, de luta, de corrida e de futebol. Gosto muito. Já sei jogar bem, por isso, quero fazer igual durante o futebol (Depoimento de uma criança indígena, 12 anos, aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, agosto de 2013).

O professor indígena C ainda menciona que “muitas brincadeiras tradicionais dos povos indígenas já não estão sendo realizadas na cidade” (Entrevista, maio de 2013), mas sente-se animado pelo fato de muitos jovens estarem aprendendo as danças tradicionais. Em Campo Grande/MS, o grupo Tê, fundado pelo Sr. Eliseu Lili, vem despertando nos jovens indígenas o interesse pela cultura e realizando ensaios para apresentações de dança da ema (*Kipaé*) ou a dança do bate pau⁵².

⁵² De acordo com Espíndola (2013), “a dança da ema tem tudo a ver com aquela ave grandona do Pantanal [...]; à medida que ela vai sendo feita, ela é demonstrada em sete coreografias. Então, ela é muito riquíssima, ela é muito bonita [...]. E no final [...], o cacique [...] que comanda [...] durante a dança é elevado em cima dos bambus, em cima como se fosse a vitória do cacique, ele teve a vitória do seu povo

As observações ainda mostraram que as crianças circulam por diferentes espaços na aldeia e fora dela, assim como na Terra Indígena. Como estão sempre caminhando e brincando em grupo, elas frequentam espaços no interior da aldeia que servem como locais de socialização, trocas e diálogos entre os pares, o que contribui para o fortalecimento da cultura e da tradição indígena no espaço da cidade.

Estudos realizados com crianças indígenas evidenciam que elas aprendem entre si, ressignificam os saberes ditos tradicionais, são agentes na produção da história e dos conhecimentos tendo em vista os movimentos que cada grupo faz nas relações internas e externas que vivem no dia a dia (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA; VIEIRA, 2011; COHN, 2005; LOPES SILVA, MACEDO e NUNES, 2002; TASSINARI, 2007, 2012).

Com isto reconheço que as crianças são agentes históricos e têm os seus modos próprios de atribuir sentidos, interpretar, recriar o mundo onde vivem, participando ativamente na reorganização de seus sistemas culturais. A criança não é um ser invisível nas relações indígenas, nem excluída e subalternizada nas relações internas. No cotidiano das crianças indígenas em contextos urbanos essa realidade parece ser também uma referência, apesar da “urbanidade” a que estão submetidas. No entanto, é importante e necessário ampliar as percepções sobre as ressonâncias que as relações entrelugares, ou seja, comunidade indígena/urbana, produzem na construção das identidades.

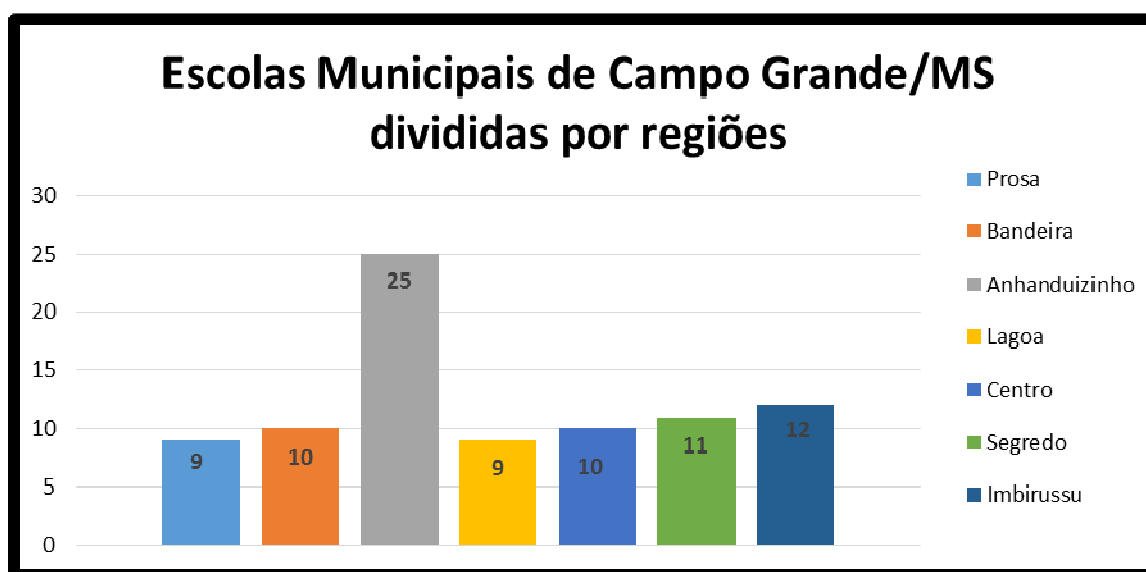
3.2. As crianças indígenas nas escolas municipais de Campo Grande/MS

Após apresentar algumas considerações sobre o cotidiano das crianças indígenas fora do ambiente escolar, principalmente no interior das aldeias indígenas urbanas de Campo Grande, passo a direcionar o olhar para dentro da escola. Nesse sentido, convido o leitor a verificar a presença de crianças indígenas nas escolas municipais.

na conquista de alguma coisa. Às vezes, essa dança é feita durante um casamento, sempre em época de festividade (p. 42).

Antes de apresentar e discutir o número de matrículas de crianças indígenas nas escolas municipais de Campo Grande/MS, devo informar que, de acordo com os dados da página eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS/SEMED⁵³, o município possui atualmente 94 escolas sob sua jurisdição, sendo 85 no perímetro urbano e nove na zona rural. Localizando as 94 escolas municipais de acordo com as regiões de Campo Grande, elas estão assim distribuídas:

GRÁFICO 07

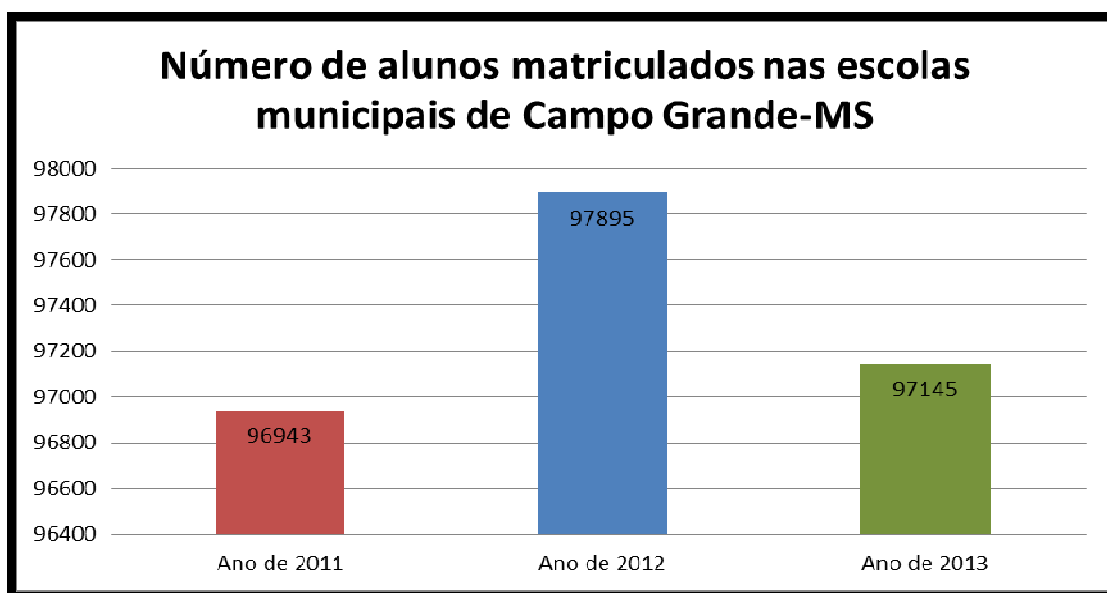


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED.
Elaboração do autor.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais especificamente do Educacenso, as 85 escolas municipais de Campo Grande/MS localizadas na zona urbana registraram, nos últimos três anos, um significativo número de alunos matriculados:

⁵³ <www.pmcg.ms.gov.br/SEMED>.

GRÁFICO 08



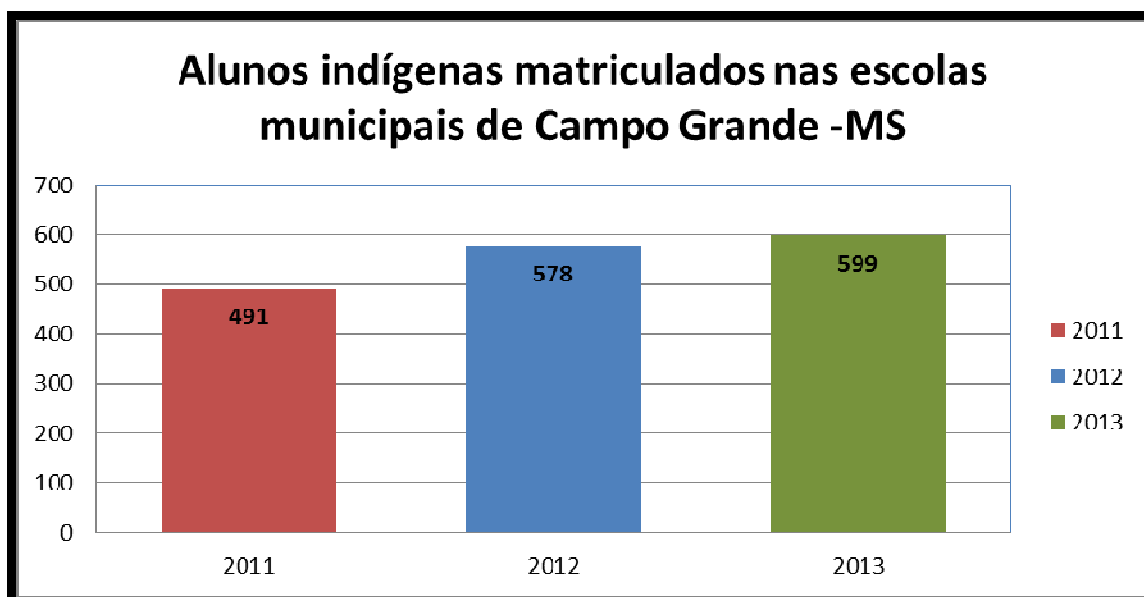
Fonte: Educacenso (2011 - 2013).
Elaboração do autor.

Os números publicados pelo Educacenso referentes às escolas municipais de Campo Grande correspondem às matrículas realizadas somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Já o Ensino Médio é ofertado pela Rede Estadual de Ensino. Os dados ressaltam um crescimento no número de alunos matriculados nas escolas da Rede Municipal, e, se levarmos em consideração o total de crianças que residem em Campo Grande/MS, 178.020⁵⁴, verificamos que mais de 50% delas estão estudando nas escolas municipais.

Com relação aos números de crianças indígenas matriculadas nas escolas municipais localizadas na zona urbana, o mapeamento realizado no período de 2011 a 2013, também com base nos dados do Educacenso, apresentou um pequeno aumento durante os últimos três anos, conforme mostra a tabela abaixo.

⁵⁴ Dado publicado pelo IBGE/2010:- <<http://cidades.ibge.gov.br/>>.

GRÁFICO 09



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED (2011 - 2013).
Elaboração do autor.

Sobre os números, uma explicação possível é aquela apresentada pelo professor indígena C quando menciona que está ocorrendo um retorno das famílias para as aldeias de origem: “Às vezes por motivo de doença e à falta de oportunidade, preferem retornar. Com isso, tiram as crianças no meio do ano letivo”. O professor ainda aponta uma outra questão:

Durante o tempo em que trabalho aqui, já vi algumas famílias tirarem os filhos porque eles não estavam conseguindo aprender, tinham muita dificuldade, eram muito dispersos. Penso que a língua dificultou um pouco o aprendizado, e os professores não conseguiram perceber isso e deixaram os meninos saírem (Entrevista, professor, indígena terena, morador em um bairro de Campo Grande, agosto de 2013).

Ainda durante o trabalho de campo, percebi que muitas famílias indígenas, principalmente aquelas recém-chegadas da aldeia rural, no momento de matricular seus filhos, apresentam dificuldades no preenchimento dos formulários de matrícula, o que acaba resultando em informações desarticuladas que são encaminhadas para o Educacenso (ANEXO 05).

Apesar de contar, atualmente, com um número expressivo de crianças indígenas nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação/SEMED já registrou no ano de 2008 um total de 980 alunos indígenas matriculados. De acordo com técnicos da SEMED, o número de matrículas de crianças indígenas diminuiu porque muitas delas já

concluíram seus estudos no Ensino Fundamental e se transferiram para as escolas estaduais para cursarem o Ensino Médio.

Uma outra explicação, segundo o professor A, é que nesse período de 2007 e 2008 houve a migração de muitos indígenas para Campo Grande, principalmente com a construção das casas na aldeia indígena urbana Darci Ribeiro. Segundo suas informações, grande parte das famílias indígenas que vieram para residir nesse local tinham filhos em idade escolar. De acordo com o professor, nos últimos anos, poucas são as famílias indígenas que migram para a cidade em grande número. “Hoje vem primeiro um, olha e depois volta para trazer o resto” (Entrevista/Professor indígena A, agosto de 2013).

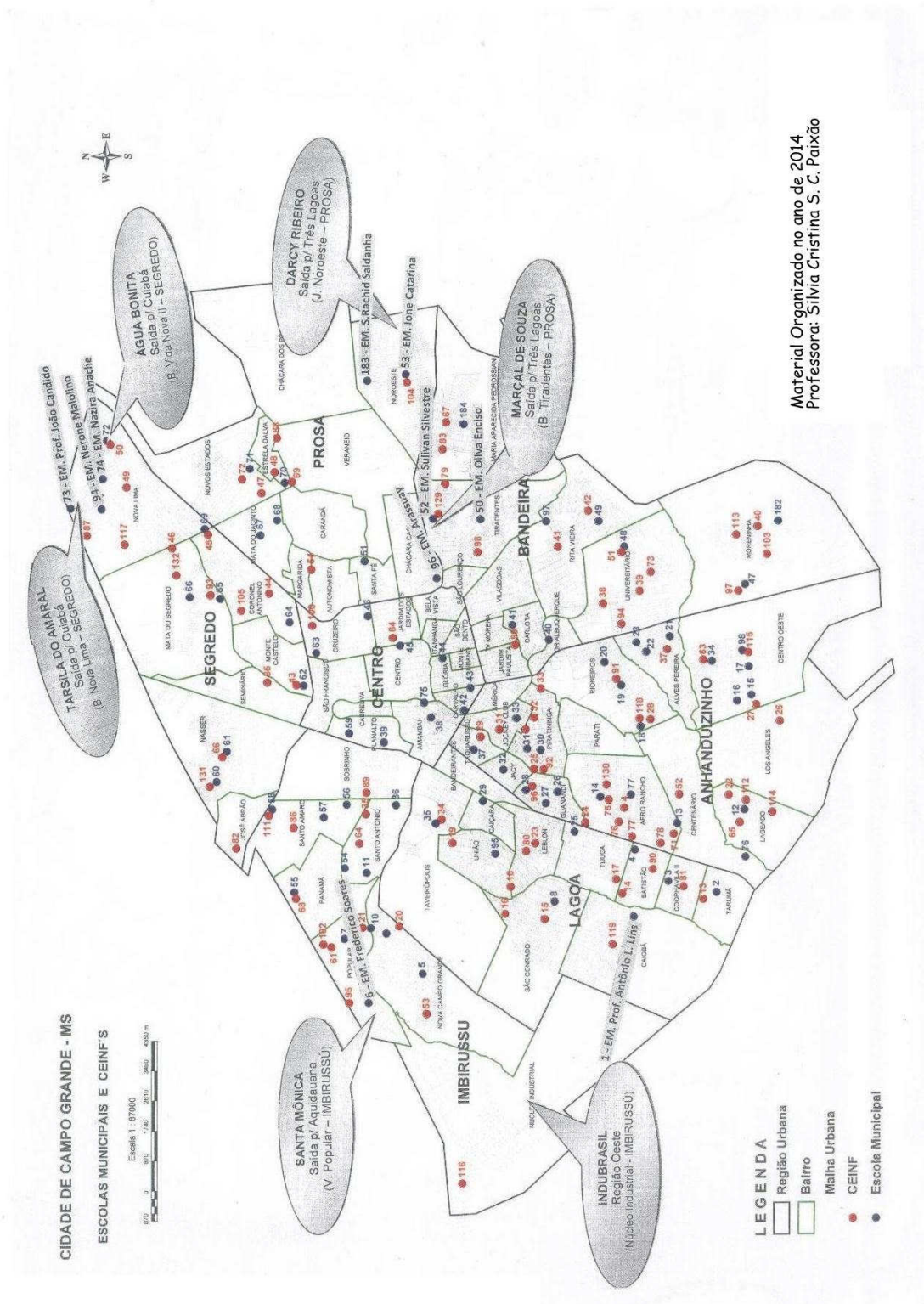
Analisando o quantitativo de matrículas, percebo que o número de escolas municipais com crianças indígenas varia muito de acordo com o ano, pois nesses três anos foram registradas até 68 escolas com estudantes indígenas. Em 2013, último ano em que os dados foram mapeados, identifiquei que o número de escolas com matrículas de crianças indígenas caiu para 63. Uma explicação possível para essa situação, avaliando o número de escolas e de matrículas, é que houve um aumento de matrículas de crianças indígenas em algumas escolas onde o universo escolar era menor.

Observando o contexto indígena de Campo Grande, percebe-se a migração de famílias indígenas entre os bairros da cidade, principalmente o deslocamento entre as aldeias indígenas urbanas.

Com base nos dados do Educacenso de 2011 a 2013, foi possível identificar que o maior número de matrículas de crianças indígenas está nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), principalmente nas escolas mais próximas das aldeias indígenas urbanas. Dentre as escolas municipais que possuem crianças indígenas matriculadas, existem instituições que durante esses três anos sempre se destacaram por possuírem um maior número de estudantes indígenas; são elas: 1 – Professora Ione Catarina Gianotti Igydio, 2 – Professor João Cândido de Souza, 3 - Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, 4 - Professor Arassuay Gomes de Castro, 5 - Senador Rachid Saldanha Derzi, 6 - Nerone Maiolino.

Realizando uma análise geográfica das escolas, verifiquei que as mesmas estão localizadas nos bairros onde foram constituídas as aldeias indígenas urbanas.

MAPA 04 – Localização das escolas municipais de Campo Grande/MS com maior número de matrículas de crianças indígenas



Com base nos números e nas informações adquiridas no decorrer do trabalho de campo, procurei apresentar um mapa da criança indígena em contexto urbano nas escolas municipais de Campo Grande, principalmente quantas são e onde estão. Como é impossível realizar a pesquisa em todas as instituições escolares por onde circulam as crianças indígenas, direciono o meu olhar, minhas problematizações e a pesquisa propriamente dita para a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, localizada no interior da aldeia indígena Marçal de Souza.

4. As crianças indígenas e a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”: múltiplos olhares de encontros/desencontros

[...] a escola por ser uma instituição cultural e os professores e as professoras são, sem dúvida, não únicos, mas um dos principais autores/autoras deste lugar. Em vez de preservar uma tradição homogeneizadora e monocultural, a Escola e as pessoas nela envolvidas estão sendo chamadas a lidar com a pluralidade de culturas e reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, e a abrir espaço para a manifestação e valorização das diferenças

(FLEURI, 2003, p. 64).

Até o momento, nos capítulos anteriores, procurei apresentar caminhos e companheiros e direcionar o meu olhar um pouco mais para o cenário indígena em contexto urbano, trazendo números e contextualizando os fatores que provocaram a migração indígena do campo para a cidade, em especial a dos índios Terena que estão em Campo Grande/MS. Além disso, tive a preocupação de ir sinalizando a presença da criança indígena no contexto urbano, apresentando os locais por onde circulam e as escolas por onde transitam.

Nesse quarto e último capítulo, abro os portões da escola e, com isso, procuro focar o olhar nas crianças indígenas e na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, principalmente no sentido de identificar os

elementos que contribuem para a produção das identidades e das diferenças das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões na escola.

Entrar na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” é adentrar em um mundo muito familiar para quem é professor. Mas ele é, ao mesmo tempo, “estranho” para quem precisa trocar as lentes para poder olhar como pesquisador-outro, construir outros olhares, escutar, e/ou, como um detetive, buscar pistas que não devem ser “descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar” (COSTA, 2007, p. 147).

Nesse sentido, início o capítulo convidando o leitor a conhecer de perto o contexto escolar pesquisado, destacando a sua história, a arquitetura do prédio e os seus atores.

4.1. Situando o cenário escolar pesquisado

Um pouco de história da escola

A história escolar da aldeia indígena urbana Marçal de Souza tem um certo paralelo com a formação da aldeia. Com a ocupação da área do bairro Desbarrancado, em junho de 1995, os indígenas que se instalaram no local sentiram a necessidade de obter educação escolar para seus filhos. Segundo o professor indígena B, isso aconteceu logo após o levantamento realizado pelas lideranças da aldeia, em que identificaram um significativo número de crianças indígenas em idade escolar.

Assim, o Sr. Calixto, cacique da aldeia, e mais alguns moradores, com a ajuda de voluntários (instituições religiosas, organizações não governamentais/ONGs e do Conselho Indigenista Missionário/CIMI), construíram duas salas de aula, uma diretoria e dois sanitários (masculino e feminino) para atender as crianças indígenas de 1º e 2º anos. A construção das salas de aula foi de alvenaria, com telhas-francesas e piso vermelho. De acordo com o professor indígena A, a construção das salas recebeu muita ajuda da Igreja Católica.

Ela [Igreja Católica] ajudou muito aqui, ajudou com dinheiro, com a obra e nos auxiliando na construção. Não eram padres, eram homens; hoje penso que foi o CIMI, não entendia na época. Foi muito bom, muitos indígenas aprenderam bastante (Entrevista, agosto de 2013).

As salas de aula iniciaram as atividades em fevereiro de 1996, funcionando no período matutino e vespertino, como anexo da Escola Municipal Professora Oliva Enciso⁵⁵. Durante os anos de 1996 a 1998, em que ficaram como anexo, as salas de aula estavam repletas de crianças, conforme relata o professor indígena A: “Tinha muita criança, inclusive minha sala era lotada. Tinha mais ou menos entre 38 e 40 alunos, quase todos indígenas” (Entrevista, agosto de 2013).

Segundo o mesmo professor, o anexo não tinha muita estrutura, devido à falta de recursos financeiros. As duas salas construídas eram apenas provisórias, pois “faltava muita coisa, menos a força de vontade dos professores” (Entrevista, agosto de 2013). Um exemplo eram as aulas práticas de Educação Física, que eram realizadas numa área aberta sem quadra de esporte. O professor indígena B relembra que as aulas de Educação Física eram as mais esperadas pelas crianças:

Minha filha era pequena, ficava aguardando com ansiedade a aula, mas nos dias que amanhecia frio, muito vento, poeira e de chuva as crianças não podiam participar da aula. Ficava difícil realizar alguma atividade. Por esse motivo, eram obrigadas a ficar em sala e o professor regente voltava com o conteúdo (Entrevista, agosto de 2013).

Alguns indígenas, moradores mais antigos da aldeia, informaram que os professores na época não possuíam curso superior, mas eram indígenas alfabetizados que tinham alguma experiência de educação escolar indígena. Conforme informação do professor indígena A, os quatro professores que trabalharam no anexo, durante os três anos (1996 a 1998), tinham experiência em educação escolar indígena e possuíam formação em nível Médio/Magistério Indígena. O magistério que os professores mencionam é o Curso Normal Médio Indígena – Povos do Pantanal; trata-se de um Magistério específico, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação, para habilitar professores indígenas das etnias Atikum, Guató, Kadwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena no

⁵⁵ A Escola Municipal Professora Oliva Enciso foi escolhida devido à proximidade com a comunidade indígena urbana Marçal de Souza.

Mato Grosso do Sul/MS, para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas⁵⁶.

Esses professores indígenas também ministravam, no contraturno das aulas e nos sábados pela manhã, uma disciplina de Língua Terena. A disciplina correspondia a um projeto elaborado pela liderança da comunidade para ensinar a língua terena para crianças e adultos, visando preservar a língua indígena na aldeia.

Com o crescimento da população indígena, surgiu a necessidade de construir uma escola que pudesse receber um número maior de crianças indígenas. Para isso, seria necessário que a FUNAI cedesse uma parte do terreno para a Prefeitura levantar a escola, pois toda a área que havia sido ocupada pelos indígenas era de propriedade da FUNAI. Na intenção de resolver o problema, a Prefeitura Municipal de Campo Grande e a FUNAI firmaram um acordo e assinaram um termo de ajuste, transformando o terreno em patrimônio municipal.

Assim, no mesmo ano em que a Prefeitura de Campo Grande entregou as casas aos moradores indígenas e implantou a aldeia indígena urbana Marçal de Souza, também inaugurou a Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, criada pelo decreto 7.790 em 21 de janeiro de 1999. Situada à rua Terena, s/n, a escola está localizada no loteamento indígena Marçal de Souza, no bairro Tiradentes.

As atividades dessa escola tiveram início em 12 de fevereiro de 1999, oferecendo à comunidade indígena e não indígena da região o ensino da Pré-Escola (Educação Infantil) até o 5º ano do Ensino Fundamental organizado em turnos matutino e vespertino. A escola, apesar de estar localizada numa aldeia indígena urbana, não se caracteriza como uma escola indígena, como preconiza a legislação que permite uma escola diferenciada, bilíngue, específica, intercultural e comunitária. Nesse sentido, é preciso observar que, embora esteja em uma aldeia indígena urbana, o público da escola é constituído também por crianças não indígenas.

Diante dessa situação, observa-se um espaço escolar plural, múltiplo, colorido, ou seja, repleto de inúmeras vozes. Um palco com diversas identidades/diferenças e com sujeitos marcados por histórias, contextos e culturas diferentes, carregados de

⁵⁶ Para maiores informações, consultar a página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS.

marcas culturais e sociais. Uma escola com conflitos, tensões, tramas e diálogos entre as diferentes culturas.

De acordo com informações do Projeto Político-Pedagógico, o nome da escola foi escolhido pela comunidade indígena junto com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED. A intenção de homenagear o Sr. Sulivam Silvestre de Oliveira⁵⁷ surgiu após inúmeras e tensas conversas, conforme comentou o professor C. Ainda segundo o professor C, “o consenso do nome veio porque o Sr. Sulivam havia ocupado uma importante posição social e pública no país, sendo presidente da FUNAI” (Entrevista, agosto de 2013).

A arquitetura da escola, quando foi construída, era de nove salas de aula, três sanitários, sendo dois para os estudantes (masculino e feminino) e um para os professores, uma ampla cozinha, uma biblioteca, uma sala de informática, uma secretaria, uma sala para a direção, uma sala para os professores, uma sala para a coordenação e supervisão e mais uma quadra de esporte. Posteriormente foi construída na escola mais uma sala, transformada em sala de recurso para atender as crianças portadoras de alguma necessidade especial, e um depósito, onde ficam alguns objetos e materiais de uso da instituição.

⁵⁷ Sulivam Silvestre de Oliveira nasceu em Paranaíba/PR em 15 de janeiro de 1963. Faleceu em 1º de fevereiro de 1999 de acidente aéreo. Formou-se em Direito pela Universidade Católica de Goiás/UCG. Atuou em diversos órgãos dos governos federal, estadual e municipal.



FIGURA 11 – Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono
 “Criança do Futuro”.
 Fonte: Google Earth.

Arquitetura da escola

Escrever sobre o espaço físico da escola significa iniciar uma viagem, na intenção de proporcionar ao leitor, a partir do meu olhar, uma melhor compreensão do ambiente escolar pesquisado, dos sentidos e dos significados que constituem esse território de encontros e desencontros de identidade e diferença. Afinal, a arquitetura da escola não é um espaço neutro, mas expressa uma concepção educativa e “interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local” (DAYRELL, 2001, p. 147).

Essa viagem começa pelo portão da escola e os muros que a cercam. Ultrapassar os muros e abrir o portão da escola significa, para o pesquisador, descobrir novos horizontes, compreender o cotidiano e perceber as marcas dos sujeitos que convivem e permanecem na escola.

Os muros pintados de quatro grafismos indígenas diferentes, todos da etnia Terena, separam claramente a passagem entre duas realidades: a da escola e a da rua. Só

que, mesmo a escola tentando se fechar em seu próprio mundo, ditando suas regras e fazendo valer seu ritmo e tempo, a rua se faz presente dentro da escola, trazendo outros elementos, ritmos e saberes (DAYRELL, 2001).



FIGURA 12 – Muros da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”.

Fonte: Acervo do autor.

Entrar pelo portão, que sempre está aberto e ao mesmo tempo vigiado, permite que você adentre e logo verifique o mundo que existe ali: um mundo de sujeitos com diferentes culturas, histórias e saberes, de significados, de sentidos, de aprendizagens, de tensões e de resistência. Um mundo dividido por corredores com sujeitos responsáveis por manter os corpos disciplinados e controlados num mesmo espaço com a mesma rotina. Segundo Castro-Gómez (2005), o papel da escola é manter esses reguladores de sujeitos, onde

o comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que permitem [*as crianças*] assumir um papel ‘produtivo’ na sociedade (p. 82 – *grifo meu*).

Entrando no ambiente escolar, vemos um amplo pátio com algumas mesas e bancos grandes. Durante o trabalho de campo, observei que esse ambiente era um local que atendia a muitas necessidades do público escolar. É um espaço de refeição, onde a escola serve a comida para as crianças. Também de informação, pois é o local onde a instituição disponibiliza recados aos alunos e aos demais membros da comunidade escolar. Um espaço de aprendizagens, pois alguns professores, em especial de Artes, utilizam o local para o trabalho manual com os estudantes. Mas, o que muitos atores da escola não percebem é que esse espaço também é de negociações, de relacionamentos, de diálogos e de encontros de identidades/diferenças e culturas. Isso lembra as palavras de Dayrell (2001) de que “os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (p. 147).

Do lado esquerdo do pátio estão a secretaria da escola e as salas dos professores, da supervisão e coordenação e a sala da direção. Tratam-se de locais que, para muitos estudantes indígenas, são espaços que marcam ambivalência, um ambiente de luzes e sombras, frustrações e medos, de alegrias e histórias, de aprendizagem e silenciamento, de diferenças e igualdades. Do lado direito encontra-se a cozinha, um espaço muito valorizado pelos estudantes, principalmente por proporcionar a eles o alimento do dia. Segundo uma estudante indígena do 3º ano, “a comida é sempre gostosa, quentinha e feita com muito cuidado pelas tias” (Depoimento, março de 2013). Essa manifestação mostra o carinho que as crianças indígenas e não indígenas da escola têm pelas merendeiras da instituição; parte desse sentimento se deve ao cuidado que as “tias” têm para com elas ao servir o alimento.

As salas de aula, nove ao todo, iniciam ainda nesse primeiro bloco da entrada. Nesse primeiro pavilhão da escola se localizam cinco delas, e as demais ficam na segunda parte do prédio. De acordo com autores como Candau (2009, 2010) e Arroyo (2012), as salas de aula são espaços amplos de aprendizagem, mas também de afirmações de identidades/diferenças, de encontros e desencontros, de relações de poder, de desconforto, construção e desconstrução, de lutas e resistências, de

silenciamento e ocultamento, de discursos hegemônicos e de ações pedagógicas homogeneizadoras.

Segundo Fleuri (2008) a sala de aula

se constitui na célula básica de observação e controle. A organização do espaço – que distribui os estudantes em fileiras à frente do professor, situado em posição de destaque e podendo circular por toda a sala – institui um sistema de vigilância hierárquica sobre os indivíduos circunscritos ao espaço celular de suas carteiras (p. 34).

A biblioteca da escola é outro espaço de circulação e interação das crianças. Ela tem muitos livros e jogos lúdicos, algumas cadeiras e mesas, dois televisores e um computador. Em uma das paredes, existe um grande painel descrevendo um mito Terena e, numa outra, um calendário Terena, conforme apresenta a figura abaixo.



FIGURA 13 – Parede da biblioteca da Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”.

Fonte: Acervo do autor.

Por meio da pesquisa, pude identificar que a biblioteca é um espaço em que ocorre a produção do diálogo com a cultura indígena. Em conversa com o funcionário responsável, fui informado que uma das atividades desenvolvidas no ambiente é o conto de lendas indígenas. A cada 15 dias, as turmas passam pela biblioteca, pois existe um horário fixo para cada turma. Durante esse momento, o professor indígena A conta as lendas para as crianças; em seguida, a professora regente solicita aos alunos, ainda no espaço da biblioteca, que traduzam a história em forma de desenhos. Após a confecção dos desenhos e a transcrição do conto, o funcionário os encaderna e deixa à disposição para a consulta dos docentes.

O último espaço – e talvez o mais procurado e desejado pelas crianças – é a quadra de esporte. Nesse local, os estudantes se consideram “libertos”; apesar da presença do professor, eles estão prontos para o desenvolvimento das atividades esportivas. Nessa situação, muitos ficam seguros para se manifestar. Foi assim que observei, por parte dos estudantes, muitos discursos estereotipados que de alguma forma hierarquizam, posicionam e inventam os indígenas como sujeitos inferiorizados (BHABHA, 1998). Esses discursos serão apresentados um pouco mais à frente, no decorrer desse capítulo.

Entre essas e outras situações, vivenciei na escola momentos importantes em que a comunidade da aldeia indígena urbana Marçal de Souza se aproxima do espaço escolar, como a Feira Indígena Cultural, as apresentações de grupos indígenas e as reuniões da Associação de Pais e Mestres. A Feira Indígena Cultural (FIC), realizada durante as festividades da Semana dos Povos Indígenas, acontece sempre no último dia da semana em que se comemoram as festividades referentes ao Dia do Índio. No dia da feira, a escola abre as portas para apresentar os trabalhos realizados pelas crianças indígenas e não indígenas sobre os povos indígenas.

Durante a pesquisa, observei que, logo após a primeira semana de aula, a escola começava a se organizar para a feira. Professores, alunos, coordenadores e direção entravam em uma grande sintonia. Além desses atores, foi possível verificar a presença da comunidade indígena auxiliando na realização de alguns trabalhos, principalmente aqueles no qual estão envolvidos diretamente, como artesanatos indígenas, a história da aldeia, entre outros.

A coordenação e a direção da escola não se preocupam com um tema norteador para a feira. Nesse sentido, os professores ficam livres para a escolha de um tema a ser enfocado. Os trabalhos apresentados são resultados de breves pesquisas sobre os povos indígenas no Mato Grosso do Sul ou em Campo Grande. Além dos trabalhos e da explicação dos alunos sobre o assunto pesquisado, ainda ocorre uma apresentação das crianças (indígenas e não indígenas), que cantam ou encenam algum tipo de música, lenda ou mito.

No dia da feira indígena cultural, é comum ver no interior da escola inúmeros moradores da comunidade indígena da aldeia, dos bairros do entorno da escola, estudantes de escolas da região, autoridades políticas do município (vereadores,

secretários e o prefeito), técnicos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Cultura e alguns pesquisadores da temática indígena.

Por meio da observação, pude notar que a presença da comunidade indígena na escola sempre acontece em maior número quando existe algum tipo de evento que envolva povos e etnias indígenas. Algumas vezes, pude presenciar na quadra de esporte apresentações de grupos e etnias indígenas do Mato Grosso do Sul e de outros estados. Entre as apresentações que acompanhei, destaco o hino nacional cantado por indígenas, crianças e adultos da etnia Terena, bem como a apresentação cultural dos índios Xavante e Xacriabá.

Fora dessas ocasiões, a presença indígena era percebida no interior da escola por alguns motivos: 1 - Quando a coordenação ou a direção convocava os pais para uma reunião. Essas reuniões eram mais uma conversa com os pais para expor a situação do filho na escola. 2 - No momento em que a direção solicitava uma reunião com os membros da Associação de Pais e Mestres (APM). 3 - Quando acontecia alguma situação desagradável com a criança e os pais pediam ou repassavam algum tipo de informação.

Além dessas situações mencionadas, cabe destacar o trabalho pedagógico que é realizado na escola, desde 2011, com as disciplinas de Língua Terena e Arte/Cultura. Essas são disciplinas ministradas por professores indígenas e que procuram manter presentes no conteúdo didático os elementos tradicionais dos povos indígenas. Elas fazem parte do currículo da escola e são oferecidas em todas as salas de aula para todos os alunos.

Observando as aulas ministradas pelos professores indígenas, foi possível perceber uma aceitação e um envolvimento de todas as crianças indígenas e não indígenas. Entre as crianças indígenas verifiquei, principalmente nos primeiros dias, nas aulas de Língua Terena, um certo desconforto em falar a língua. Parecia que tinham medo e levavam algumas palavras na brincadeira. Não queriam mesmo se expor. Ficavam quietas, isoladas ou participavam de uma maneira rebelde. Cheguei a pensar que apenas queriam falar o português, e não afirmar a identidade indígena. Mas, com o decorrer do trabalho, em que o professor indígena apresentava a importância da língua para o povo indígena, essas tensões que pareciam sólidas e firmes iam se quebrando, tornando-se líquidas até não mais acontecer. Com o passar dos meses, as crianças

perdiam o medo e o diálogo na língua entre elas e o professor acabava acontecendo com mais frequência.

Presenciei, durante algumas aulas, que o professor indígena de Língua Terena se comunicava com as crianças indígenas no idioma Terena, tanto na sala quanto nos demais espaços da escola. Parecia que a fala ficava mais solta, a comunicação mais rápida e a interlocução entre os envolvidos mais leve. Essa situação pôde ser percebida após um diálogo rápido que tive com um estudante indígena. Ele disse:

Pensei que não podia mais falar a língua fora da minha casa. Quando descobri essa aula, fiquei legal. Esperei os meus colegas falar a língua. Hoje falo com o professor na língua terena, acho muito mais fácil. Não preciso ficar pensando muito. Sai mais fácil. Converso com ele na escola e quando o vejo na rua na língua do meu povo (Criança indígena, 10 anos, outubro de 2013).

Como as aulas de Língua Terena eram para todas as crianças da escola, percebi que entre as crianças não indígenas a atitude inicial era de estranhamento, como seus olhares denunciavam. Em um primeiro momento, pensei que fosse pelo fato de ouvir o professor falar em outra língua que não dominam. No decorrer da pesquisa, comecei a perceber que muitas crianças não indígenas tinham uma inquietação em aprender a língua terena. Segundo o professor indígena A, ministrante da disciplina, algumas crianças não indígenas chegavam a perguntar por que não aprendiam a língua inglesa em vez do terena.

Essa pergunta das crianças não indígenas mostra o quanto a colonialidade do saber está presente no cenário escolar. De acordo com Walsh (2008), isso se explica pelo “posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, o que exclui a existência e viabilidade de outra racionalidade e conhecimento que não os dos homens brancos europeus ou europeizados” (p. 137). Ainda com relação a essa discussão sobre a colonialidade do saber, é possível perceber o quanto a cosmovisão das outras culturas fica marginalizada e subjugada, enquanto que a cultura ocidental dominante acaba assumindo um lugar de superioridade e ostentação.

Com o passar do tempo, todos já falavam algumas palavras em terena. Algumas crianças não indígenas levavam as aulas dessa língua a sério e queriam muito aprender e conhecer o universo indígena. Outras, marcadas pela colonialidade, faziam algum tipo de brincadeira na tentativa de inferiorizar a língua. Mencionavam que já

poderiam ir para a aldeia conversar com os índios e ensinar algumas coisas. Esse tipo de manifestação evidencia o aparato do poder colonial descrito por Skliar (2003):

Um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originalmente só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são úteis para instalar e manter *ad infinitum* o processo de fabricação, de alterização do outro (p. 106).

Mesmo diante dos desafios, dos conflitos e das tensões diárias, a escola e os professores indígenas continuam nesse compromisso de apresentar a cultura indígena aos não indígenas, o que faz recordar as palavras de Xavier (2011) de que “a escola precisa ser vista como um espaço para aprender e aprender a viver” (p. 95).

Os professores da escola

A Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” possui no seu quadro pedagógico 23 professores. O quadro de professores é assim dividido: três docentes do sexo masculino (disciplinas de Educação Física, Arte e Língua Indígena) e 21 docentes do sexo feminino. Dentre os 24 docentes estão as duas professoras responsáveis pela sala de tecnologia, sendo uma no período matutino e outra no vespertino. Ainda com relação ao quadro de professores da escola, identifiquei que 20 professores são não índios e três professores são indígenas da etnia Terena, responsáveis pelas disciplinas de Língua Terena, Arte/Cultura e Educação Física.

Logo quando iniciei o trabalho de observação na escola, procurei verificar quem eram os professores regentes responsáveis pelas salas de aula. Foi aí que surgiu a intenção de traçar um perfil deles. Procurei investigar: Quem eram? Onde nasceram? Qual a sua formação? Onde se formaram? O seu tempo de formação? O tempo em que trabalham na escola? O tempo em que pararam de estudar?

Conversando com a coordenadora pedagógica, recebi a informação de que 16 professores da escola são concursados e apenas sete são contratados. Segundo a coordenação, existe sempre um pequeno rodízio de professores, principalmente pelo fato de se tratar de convocados. A outra razão para esse rodízio se deve à localização da escola, distante do centro da cidade. Segundo o relato da coordenadora, parece haver

também uma certa resistência dos professores, pois muitos acreditam que na instituição estudam exclusivamente crianças indígenas.

Observei, durante a pesquisa, que a resistência dos docentes está muito marcada pelo fato da escola estar situada dentro da aldeia indígena urbana Marçal de Souza. Para muitos, principalmente os professores que não conhecem a realidade da escola, a instituição é indígena e atende somente as crianças indígenas da comunidade. Com isso, muitos que chegam à escola para trabalhar se assustam com a proporção de estudantes não indígenas.

No início do grupo de discussão, metodologia utilizada na pesquisa, foi feita uma ficha dos professores, em que pude identificar a sua formação, o local onde a realizaram, a (s) sala (s) em que trabalham, quanto tempo já lecionam na escola. A partir do questionário, verifiquei que a maioria dos docentes, cerca de 18, possuem formação em Pedagogia. A escola ainda possui dois docentes com formação em Artes, dois com formação em Educação Física e apenas um professor com a graduação em andamento. Este professor cursa a Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Na conversa com o docente sobre o curso, ele informou que irá concluir a graduação em 2015 e sua opção dentro do curso Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal é na área de linguagens.

Ainda com base na ficha dos professores, percebi que uma grande maioria dos docentes da escola já possui mais de 11 anos de magistério e atua na escola há pouco mais de três anos. Com a perguntar sobre o local da sua formação acadêmica, identifiquei que boa parte do grupo concluiu os estudos em universidades públicas e em faculdades privadas, sendo todas no Mato Grosso do Sul.

Conversando com os professores sobre a sua formação, logo percebi que muitos foram formados já há algum tempo, principalmente por teorias pedagógicas que

não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas [que] foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos de concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata (ARROYO, 2012, p. 11).

As palavras do autor mostram que as teorias pedagógicas que se fizeram presentes na formação dos professores são resultado de uma cultura hegemônica que não reconhece a diferença, os outros sujeitos, e, por isso, em sua prática pedagógica não percebem os estudantes como iguais, mas acabam colocando-os na subalternidade.

No decorrer dos grupos de discussão, foi possível observar que, no momento em que eles identificam ou se deparam com as identidades/diferenças, a sua tendência é inferiorizar, subalternizar e não reconhecer os saberes, as culturas e os elementos que trazem os alunos indígenas consigo. Essa prática do professor que circula dentro de um padrão de poder e, de alguma forma, associa uma certa classificação às culturas, apenas reforça a dificuldade que muitos docentes possuem em perceber o outro, principalmente quando esse outro se encontra na fronteira da exclusão.

Além desse olhar que posiciona e pensa o outro, identifiquei, a partir de diálogos com os professores, que nenhum deles teve em sua grade curricular disciplinas que pensem e problematizem a identidade/diferença indígena, negra, sexual ou a do campo. De acordo com Xavier (2011), isso mostra que

a organização atual de tais cursos [*de licenciatura*], na sua maioria, forma professores para darem conta apenas de sua área de conhecimento, daí a dificuldade deles [...] de se ocupar de áreas que não sejam as referidas especificamente ao seu curso de formação, em processos de formação humana mais ampla (p. 95 – *grifo do autor*).

O que se observa com as informações dos professores é que, mesmo com a pluralidade do espaço escolar, os currículos dos cursos de graduação de muitas instituições de ensino superior ainda continuam estruturados em uma lógica homogênea e etnocêntrica que contribui na produção e das concepções tidas como verdadeiras, ignorando as outras culturas que vivem e resistem (ARROYO, 2012).

Me formei em Pedagogia. Não estudei no curso nenhuma disciplina que trata desses povos e nem de outros inferiorizados, como o negro e as crianças de acampamento. Estou aprendendo agora com eles aqui na escola e com vocês. As leituras me ajudam muito. Não conhecia índio e nem sabia que no município havia bastante deles (Professora não indígena, setembro de 2013).

Quando fiz o curso de Pedagogia, até tinha um professor que se esforçava em trazer informações sobre os povos indígenas e os afrodescendentes. Mas a disciplina que poderia apresentar essa discussão tinha como foco muito mais a questão das crianças portadoras de necessidades especiais do que essas outras crianças (Professora não indígena, setembro de 2013).

Nas duas manifestações, verifica-se que disciplinas envolvendo a temática da diferença ainda não são tratadas com a importância política que seria necessária. Para ressignificar as representações dos professores, os discursos, as práticas pedagógicas, seria importante que as instituições de ensino assumissem uma relação mais próxima, aberta e democrática entre os grupos, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade, e não uma coexistência pacífica, tranquila dentro de um espaço (CANDAU, 2011).

Outro elemento importante a ser problematizado é que mesmo os professores com algum tempo de magistério na escola não conseguem desconstruir o processo pedagógico e nem reconhecer as diferenças no espaço escolar, o que acaba provocando, em muitas situações, um silenciamento das identidades/diferenças. Verifica-se que muitos daqueles professores que dizem já compreender o diferente estão vivendo intensos conflitos na intenção de desconstruir discursos e práticas pautadas na lógica da colonialidade. Mas, segundo Walsh (2009), Candau (2010) e Arroyo (2012), esse despertar necessita de muitas ações coletivas e reaprendizagens, ou seja, trata-se de um processo longo, participativo e em construção, onde suas ações precisam ser construídas no grupo.

Nesse sentido, procuro ilustrar esse cenário recordando o discurso de uma professora do 3º ano sobre a disciplina de Matemática.

Sempre percebi que os alunos indígenas dos anos iniciais tinham muita dificuldade na matemática. Atividades de raciocínio lógico, operações matemáticas simples, situação problema, eles não tinham rendimento satisfatório. Após algum tempo trabalhando com eles e os estudos que realizava na escola, acabei mudando a minha prática de ensino. Passei a montar a estrutura dos problemas junto com eles. Iniciei os enunciados contando histórias a partir da lógica deles, e ficou muito mais fácil prosseguir a disciplina e o entendimento das crianças (Professora não indígena, setembro de 2013).

Diante dessa situação, é possível observar que, a partir do momento em que a professora começou a utilizar uma prática com uma proposta baseada no diálogo, na troca de conhecimento e no intercâmbio entre os diferentes grupos, o aprendizado acabou fluindo de maneira mais leve, tranquila e sem muitas tensões. Nesse sentido, verifico que, enquanto os conflitos e as tensões não forem preocupações de todo o grupo escolar (professores, direção e coordenação), continuará havendo o uso de ferramentas pedagógicas que omitem a diferença do outro, principalmente na maneira de ser, viver e

saber (WALSH, 2009), lançando olhares e posicionamentos que levam ao preconceito, à discriminação e à exclusão.

4.2. A Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro” para as crianças indígenas

A escola é uma instituição que tem um papel importante na vida das pessoas, apesar de, durante muito tempo, ter estado a serviço da colonização, em que subalternizou, inferiorizou, marginalizou e silenciou o indígena e os outros sujeitos. Mas é importante ressaltar que a busca pela educação escolar continua incessante. No caso dos povos indígenas em contexto urbano, não é diferente. Conversando com alguns pais que têm filhos matriculados na escola, pude perceber em algumas manifestações a opinião de que, quanto mais tempo a criança permanecer no espaço escolar, pode alcançar um lugar de dignidade.

Quero que minha filha tenha bom emprego. É preciso estudar. Minha mulher matriculou ela bem novinha na escola. Hoje ela está no 4º ano e já sabe o que quer. Falo pra ela que tem que estudar, e ela já aprendeu. Meu pai veio para Campo Grande para nós estudar, e estudamos, falta terminar, mas estudamos (indígena Terena, mãe de estudante do 4º ano).

O meu menino é muito esperto. Ele já falou que vai estudar muito e, quando crescer, quer ter casa e carro. Falei que tem que estudar e não estudei muito, tive que parar e ajudar a minha família depois que viemos para a cidade (indígena Terena, pai de estudante do 1º ano).

Converso com os meus dois filhos que tem que estudar. Eu e a mãe deles não pudemos terminar o estudo. Eles têm que terminar. Quero ver todos bem, com emprego e moradia. Para isso precisa terminar o estudo e seguir para outro, né. A faculdade. Tem primos deles professores porque estudaram. Eles têm que estudar (Indígena Terena, pai de estudantes do 2º ao 5º ano) .

Como observamos, muitos se deslocaram das aldeias e vieram para a cidade em busca de escolarização. Eles seriam o que Arroyo (2012) denomina de “retirantes à procura de escola”.

A escola para os filhos estava no horizonte de sua saída do lugar e da procura/luta por outro lugar. São retirantes por escola. A escola no horizonte do lugar desejado, esperado. Essa vinculação entre deixar o lugar, sair à procura de um lugar digno de viver e a escola é um componente básico da representação popular da escola. Escola, lugar

de dignidade para os filhos, que merece até deixar o lugar de origem, caminhar nas incertezas de encontrar a cidade e a escola para os filhos. A escola que os pais não tiveram no campo. [...] Essa articulação entre migrar à procura de outro lugar e escola lugar de dignidade para os (as) filhos (as) confere à escola uma dimensão social de extrema centralidade nas representações e lutas dos setores populares (ARROYO, 2012, p. 247-248).

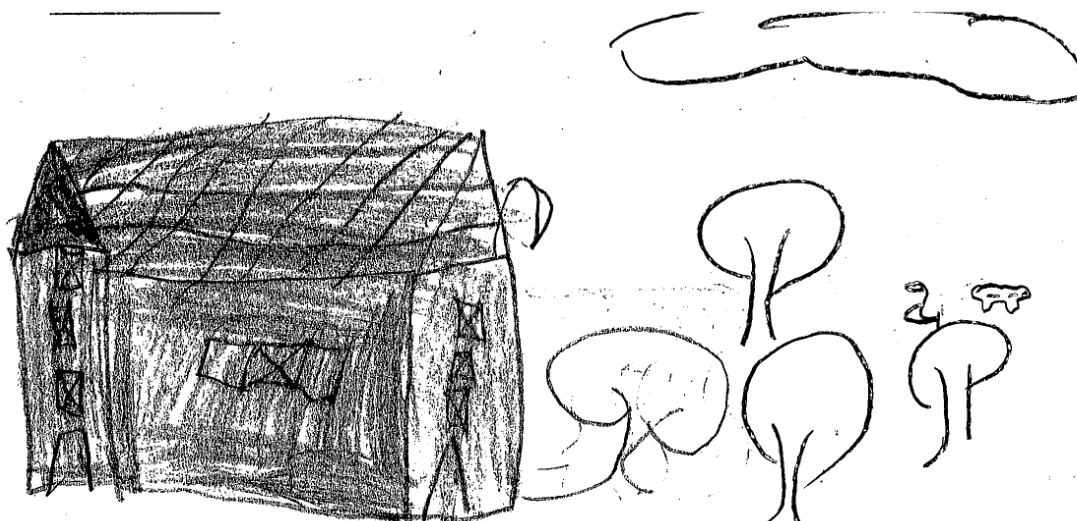
Nesse sentido, procurei identificar o que é a escola para as crianças indígenas matriculadas na instituição escolar Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. Mas, antes de apresentar as manifestações das crianças indígenas, quero descrever como surgiu essa questão na pesquisa.

Era o segundo dia letivo de 2012 quando cheguei à escola e observei uma movimentação estranha de uma turma do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. A turma toda estava andando pelo espaço da escola com a professora. Antes de deixar os meus materiais na sala dos professores, comecei a observar todos os passos da turma e da professora. Após apresentar o espaço escolar para a turma e comentar um pouco da história da escola, a professora retornou para a sala de aula.

Naquele dia, quando tive oportunidade de conversar com a docente, primeiramente elogiei o trabalho e logo perguntei qual era o propósito do passeio com as crianças pela escola. A professora respondeu que, além das crianças conhecerem o ambiente, ela tinha a intenção de conversar com os alunos sobre o que procuravam estudando nessa escola e por que era importante estudar.

Depois do diálogo com a professora, pensei em ampliar esta questão com outros alunos da escola. Assim, com a ajuda dos docentes, solicitei às crianças indígenas e não indígenas que desenhassem e escrevessem o que era a escola para elas. Depois de alguns dias, comecei a receber dos professores os desenhos e os registros dos estudantes. Com ajuda dos professores indígenas A e B, separei apenas os desenhos e registros das crianças indígenas, pois era o que me interessava no momento.

Entre os desenhos feitos por estudantes indígenas do 2º e 3º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, dois me chamaram a atenção, principalmente a maneira como a escola foi representada.



Desenho 01 - A escola.

Desenho elaborado por uma criança indígena estudante do 2º ano matutino (fevereiro 2012).



Desenho 02 - O prédio da escola.

Desenho elaborado por uma criança indígena estudante do 2º ano vespertino (fevereiro 2012).

Analisando as duas imagens, é possível perceber uma diferença no contexto das figuras. No primeiro desenho, o espaço da escola está cercado de árvores, e, um pouco acima, de maneira bem tímida, aparece a imagem de dois animais. O desenho ainda apresenta uma nuvem no céu. Enquanto isso, no segundo desenho, a escola aparece como um espaço único, sem nada em torno do prédio.

A seleção das imagens surgiu no momento em que pude dialogar com as crianças. A autora do primeiro desenho pertence a uma família que acabou de chegar ao espaço urbano. Naquela ocasião, fazia apenas um mês que estava residindo nas proximidades da escola. De posse dessa informação, pude entender o contexto do desenho. Para a criança, a imagem de escola da cidade ainda continua muito próxima do modelo da escola da aldeia.

Observando o desenho 1, percebe-se que a escola não é somente a arquitetura do prédio, mas é todo o seu entorno. No diálogo com a criança, pude identificar que a escola onde estudava antes de vir para Campo Grande era rodeada de muitas árvores, o que proporcionava muita sombra. Sempre encontrava alguns animais no caminho que percorria da sua casa até a escola. Também havia no trajeto sempre um ou dois cachorros e uma dezena de galinhas. Para a criança, não encontrar essa situação causa um certo desconforto, conforme pode ser observado em seu comentário: “Hoje vou pra escola com muito sol, não tem árvore aqui na rua, só é muita casa” (Depoimento da criança indígena, 2º ano do Ensino Fundamental, fevereiro de 2012). Com base no estudo de Arturo Escobar (2005), essa posição da criança pode ser explicada porque estar em “uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, [...] continua sendo importante na vida das pessoas [...] o que faz com que se considere a ideia de ‘regressar’ ao lugar” (p. 63).

A autora do segundo desenho possui um contexto de vida diferente, pois já nasceu na cidade e mora na aldeia indígena urbana há algum tempo. O fato de morar na cidade contribuiu para que visse somente a escola e não o seu entorno. O entorno, formado por casas, igreja, comércio e o Memorial da Cultura Indígena, é algo comum em sua vida cotidiana. Para essa criança, os demais elementos apresentados no desenho anterior parecem não ter sentido e significado no momento em que desenhou, ao passo que a outra não consegue ver a escola somente a partir dessa arquitetura.

Os registros sobre a escola, em forma de pequenas redações, foram feitos pelas crianças indígenas do 4º e 5º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como são crianças que já estão há mais tempo na escola e conseguem elaborar um pouco mais as ideias, as redações caminharam em outra direção. Elas escreveram com a intenção de mostrar do que gostam, o que aprendem e o significado de escola.

A escola é um lugar onde estudo muito. Aprendo muita coisa. Gosto de estudar nessa escola porque lá tem muitos amigos indígenas (Aluno indígena, 5º ano matutino).

A escola pra mim é um lugar que aprendo coisas novas. Sem a escola, eu e os colegas não temos futuro para trabalhar, ser professora e mais... Gosto da escola porque a gente encontra amigos, professores e aprendo muitas brincadeiras novas com os colegas da escola. Aprendi que sem o estudo da escola não seremos nada em nosso futuro (Aluna indígena, 5º ano matutino).

A escola pra mim é um lugar de educação e de aprender, de ler livros e fazer as atividades que a professora passa no quadro. As crianças e os adultos têm que respeitar a escola, é muito legal. Eu acho divertida. Eu gosto de fazer contas e aprender porque quero ser professora e ganhar dinheiro (Aluna indígena, 4º ano matutino).

Um lugar que aprendo. Preciso e tenho que aprender a ler e contar. Vou crescer e preciso trabalhar. A escola pode ajudar a ser alguém. Na escola tenho muito amigos e aprendo a língua do meu povo nas aulas de Língua Indígena Terena (Aluno indígena, 4º ano matutino).

Os escritos das crianças indígenas se direcionam para um modelo de escola burguesa sustentado no ensino tradicional, na igualdade de todos e na hegemonia da cultura ocidental. É importante ressaltar que a igualdade, segundo Skliar (2003), produz

pressões e expulsões, gera promessas ilusórias de equidade e se fixa, somente, ao conjunto de direitos formais, administrativos e legais, negligenciando assim a autonomia, a irredutibilidade, a experiência e o acontecimento das diferenças (p. 108).

Esse modelo de escola está “orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania” (CANDAUI, 2007, p. 14). Trata-se de uma escola que concebe “o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (SILVA, 2011, p. 58). Podemos ainda mencionar que a escola descrita pelas crianças indígenas não permite escutar outras vozes, construir diferentes currículos e descobrir outras linguagens. Segundo Candau (2007), essa pedagogia coloca o espaço escolar em “crise”, pois a todo momento as crianças indígenas estão sendo desafiadas a enfrentar inúmeras situações que envolvem questões relacionadas ao pluralismo cultural e étnico.

Realizando uma outra leitura da situação, mais direcionada precisamente para o foco dessa tese, percebo que esse modelo de escola apresentado pelas crianças indígenas representa a identidade e a diferença que elas vêm assumindo, no sentido de posicioná-

las como sujeitos pertencentes àquele grupo. Segundo Woodward (2000), “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (p. 17). Também é possível perceber que os escritos evidenciam uma certa tensão, uma ambivalência. Apontam que a escola faz bem, pois existe uma expectativa da criança em relação à escola, principalmente em conhecer um outro mundo. Mas, ao mesmo tempo, essa escola também traz desafios e tensões para a sua diferença.

Ainda com relação às redações das crianças indígenas, pode-se perceber que a escola é um espaço de aprendizagem e de conhecimento. Elas sinalizam que sem a presença da escola fica difícil o seu “futuro”, principalmente porque o futuro depende da conquista de um trabalho. Como já vimos em Arroyo (2012), isso é o reflexo dos “migrantes retirantes” que fazem da escola um sonho de uma vida melhor, um lugar que materializa seu direito a viver, a segurança e a esperança. De acordo com o autor, “a escola faz parte dessa materialidade de seus sonhos de uma vida mais digna” (p. 251).

“Na escola tenho muitos amigos e aprendo a língua do meu povo nas aulas de Língua Indígena” é uma afirmação que expressa a satisfação que os estudantes indígenas sentem com relação à disciplina. De acordo com um levantamento realizado em todas as salas de aula, mais de 80% das crianças indígenas gostam de estudar, conhecer e aprender a língua indígena. Segundo o professor indígena A, regente da disciplina, o interesse das crianças se deve a que muitas delas que nasceram na cidade não são falantes da língua. Isso limita a sua comunicação com os mais velhos quando estão na comunidade de origem. De acordo com a direção da escola, no momento em que a disciplina entrou na grade curricular⁵⁸, houve uma grande aceitação dos pais das crianças indígenas. A mesma informou que muitos pais estiveram na escola agradecendo pela oportunidade que ela estava proporcionando ao seu filho.

Foi durante uma conversa com uma estudante indígena que observei a importância do estudo da língua indígena:

Nasci na cidade e os meus pais não falam e não me ensinaram. Quando vou para a aldeia no final de semana, via meu vô conversar e não entendia. Queria falar com ele. Queria que ensinasse a língua, tinha vergonha. Hoje que já aprendi algumas palavras, chego e vou conversar com meu vô. Ele até ensinou mais coisas. Sei

⁵⁸ A língua indígena começou a fazer parte do currículo da escola em 2010. Antes a disciplina era oferecida no contraturno, no final das aulas. Como existia uma boa procura por parte dos adultos, o número de crianças ficava limitado.

cumprimentar, dar tchau, falar bom dia, pedir comida e mais coisas (Estudante do 5º ano matutino, abril de 2013).

A fala da criança apresenta uma outra situação, a importância da língua indígena na interação com os mais velhos e com o seu povo. Isso mostra o quanto a língua aproxima o povo. Fica evidente ainda que a aprendizagem do idioma despertou na criança a vontade de sempre estar na aldeia e conhecer cada vez mais a cultura e os saberes de seu povo. Essa situação me faz recordar a afirmação de Hall (2003) de que as identidades não são atributos naturais ou biologicamente definidos, ou seja, elas se reconstruem e se configuram ao longo do processo histórico de mudança.

Retornando à discussão sobre o sentido e o significado de escola para as crianças indígenas, é importante ressaltar que, para os indígenas urbanos Terena de Campo Grande/MS e de outras localidades, a escola tem um prestígio social muito grande. Segundo os estudos de Mussi (2006), isso se deve ao fato do grupo possuir uma capacidade “de incorporar elementos de outras culturas e submetê-la ao domínio, à ‘aquisição’ e ao poder” (p. 287). Uma outra justificativa pode ser sintetizada nas palavras de Paladino (2006) de que o

estudo aparece como o meio mais seguro de chegar ao nível alcançado pelos não indígenas, tanto no que diz respeito à posse de conhecimentos e bens materiais, quanto às funções e aos cargos destacados por eles ocupados (p. 111-112).

Ainda nessa discussão, as pesquisas de Mussi (2006) e Paladino (2005) mostram que os pais incentivam a educação escolar dos filhos. Muitas vezes, durante o trabalho, observei a presença dos pais e de alguns familiares (avós e tios) das crianças indígenas na escola. Eles transitavam de um lado para o outro em busca de informações quanto ao estudo e ao comportamento das crianças. Notei sempre a presença da família na entrada e na saída da escola, durante reuniões e nas festividades.

Oi professor, venho sempre quando posso na escola saber do meu filho. Moro aqui perto, posso vir. Gosto de conversar com a coordenadora da escola. Ele sabe que venho, porque a escola é importante para ele. Precisa estudar para conseguir um bom trabalho, ter sua casa e seu carro. O meu [filho] mais velho está estudando em outra escola, está terminando. Vai prestar vestibular (Indígena Terena, mãe de estudante do 3º ano).

Com base no trabalho de pesquisa, percebe-se que isso acontece porque muitos deles não tiveram acesso à escolarização, o que se reflete na valorização que o grupo dá

aos estudos. Essa seria uma forma de ascensão social e política e uma maneira que os indígenas têm encontrado para se apropriarem de “ferramentas legais e jurídicas para recuperar direitos negados e munirem-se de argumentação em defesa de seus interesses” (LIMA, 2013, p. 124).

4.3. As relações das crianças indígenas com os diversos atores na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”

Pensando nas escolas em que estudei, trabalhei e naquela que pude observar mais de perto para o desenvolvimento dessa 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), 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 (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 estereotípiia, 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),

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 (p. 43).

Durante o conflito de terras que ocorreu em 2013 envolvendo índios Terena e fazendeiros, na região de Sidrolândia, no 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), 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 (p. 125 – *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, onde 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, engradece 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 (GROSGOUEL, 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 que ainda continua presente e bastante viva no espaço escolar e nos manuais 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’” (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), Sobrinho (2009), Dickel (2013) e Santos (2014).

Durante o trabalho de observação na escola, pude perceber que a tranquilidade 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 as mesmas 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 e 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 esta postura possa ter sido assumida.

Candau (2011) 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 (p. 248).

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 e 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), 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 (p. 111).

Neste contexto, a escola passa a ser muito mais um lugar de desencontro do que de encontro para as crianças indígenas (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.

4.4. As manifestações das crianças indígenas frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”

Após abrir o portão da escola e iniciar uma viagem pelo contexto no qual as crianças indígenas estão inseridas, situando as relações entre os diversos atores que por ali circulam, procuro, nessa parte do texto, observar a criança indígena e descrever as suas manifestações e as suas marcas frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”.

Para tentar verificar as manifestações das crianças, foi necessário um intenso convívio com elas, pois o dia a dia nas dependências da escola me proporcionou ver detalhes, olhares, gestos, silêncios e discursos. É importante mencionar que esse olhar mais atento e direcionado para as manifestações foi se construindo no decorrer do trabalho de campo, no momento em que consegui olhar o universo infantil com uma maior sensibilidade, o que contribuiu para aprender a ouvir e ver as crianças indígenas.

Procurando aprender a ouvir as vozes que estão nessa fronteira da exclusão, pude perceber que as manifestações das crianças indígenas frente aos conflitos e às tensões produzidas na escola não ocorriam somente no discurso para responder às ofensas, às discriminações e a outros acontecimentos que marginalizam sua identidade indígena. As manifestações ocorriam de diferentes maneiras. São essas diferentes formas de se manifestar das crianças indígenas, às vezes percebidas, mas não consideradas pelos professores e funcionários da escola, que irei descrever aqui para a frente.

O andar em grupo é uma das manifestações comuns entre as crianças indígenas na escola, principalmente nos primeiros dias de aula. O interessante não é a formação do grupo, mas o que ele representa. O grupo pode ser familiar, composto somente de irmãos, em que o mais velho, que já estuda na escola e exerce a função de liderança, vem trazendo os menores. Durante as observações na escola, pude identificar muitas

dessas situações, principalmente no momento do intervalo (recreio) e na hora da saída. É importante registrar que os grupos são características da cultura indígena.

Nos primeiros dias de aula ficavam muito visíveis, entre as crianças indígenas, os grupos de irmãos. No momento da entrada, quando percebia a chegada de um grupo de alunos, do maior para o menor, logo via o irmão com mais idade mostrando e direcionando os irmãos menores para as suas respectivas filas e professores. Durante o intervalo, as crianças indígenas com menos idade, principalmente aquelas que estavam entrando na escola e na vida escolar e ainda não possuíam amigos na sala para brincar e conversar, ficavam sempre muito perto dos irmãos maiores, parecendo que se sentiam protegidas. Na hora da saída, os irmãos menores que saíam primeiro aguardavam os maiores para o retorno à casa.

Durante uma conversa com um menino de 6 anos, estudante do 1º ano, perguntei a ele o que fazia na escola quando tocava o sinal para ir embora. Ele logo respondeu: “Fico brincando de correr com os meus amigos e espero o meu irmão”. Perguntei mais uma vez a ele: “Você não mora aqui perto? Por que tem que esperar o seu irmão?” A criança respondeu: “Eu não posso chegar sozinho, tenho que esperar ele, é meu irmão. Meu pai falou que preciso esperar ele”.

Nessa breve conversa, é possível perceber, mais uma vez, a responsabilidade dos irmãos mais velhos para com os irmãos menores. Isso mostra que o preparo para a vida adulta entre as populações indígenas inicia muito cedo. Segundo Landa (2011), “esta adulez precoce pode estar relacionada ao fato de que desde cedo assumem muitas tarefas que seriam do domínio do adulto” (p. 66).

Com o passar do tempo, os grupos de irmãos vão se fragmentando, começam a se tornar menos visíveis e aparecem mais na hora da saída. Isso acontece porque as crianças menores que ficavam na dependência dos maiores vão ganhando autonomia e confiança na realização das atividades escolares.

No decorrer do ano, é possível perceber a formação de outros grupos de crianças, principalmente entre as meninas indígenas. Segundo o professor indígena C, os grupos de meninas iniciam ainda em sala de aula. “Depois de alguns dias que as aulas iniciaram, elas começam a sentar juntas na sala e sempre no cantinho. Como não são muitas na sala, no máximo umas quatro, ficam sempre juntinhas” (Entrevista, agosto de 2013).

Essa situação também é registrada nas pesquisas de Dickel (2013), Santos (2014) e Sobrinho (2009). Os trabalhos dos pesquisadores apresentam que os grupos são formados devido às afinidades e cumplicidades. As crianças que formam esses grupos procuram lugares mais reservados para poderem conversar e realizar algum tipo de brincadeira. Percebi, durante algumas aulas de Educação Física, a separação do grupo, principalmente quando realizavam atividades individuais. Eram visíveis olhares inconformados e gestos que demonstravam uma certa irritação. Em muitas situações, observei que o professor fazia isso propositalmente, justamente para diluir o grupo e fomentar a interação com os demais colegas.

Em algumas ocasiões, o grupo formado por meninas servia como uma “saída” para determinadas relações, principalmente aquelas em que os conflitos e as tensões ficam evidentes. Como são mais tímidas e evitam reagir a determinadas situações, elas procuram lugares mais isolados, como o fundo da sala de aula, visando não chamar atenção. Como escreve Lima (2013),

[as crianças indígenas] podem ser olhados, mas não enxergados, como o passar os olhos, sem deter o olhar para se ver o olhado. Não querer chamar a atenção para si, tentar passar despercebido pode ser mais do que um sintoma de estar deslocado [...] (p. 233 – grifo do autor).

Entre os meninos observo uma outra atitude, totalmente contrária à das meninas. Isto se justifica porque os meninos são mais extrovertidos, menos tímidos, não apresentam tanta dificuldade de se expressar e, ainda, procuram circular pelos diversos espaços da escola dialogando com todos os alunos e funcionários. Ao contrário das meninas indígenas, estão sempre brincando em grupo com as crianças não indígenas.

Quando sofrem algum tipo de discriminação ou preconceito dos colegas de sala, por meio de uma brincadeira ou de um xingamento, acabam tendo reações como estas: em algumas situações procuram ignorar o acontecido, em outras se distanciam, e ainda há crianças que se revoltam, quebram as regras, subvertem o poder disciplinador e geram conflitos físicos e verbais.

Os estudantes indígenas que ignoram as ações de preconceito e discriminação são, na maioria das vezes, aqueles que estão inseridos em um grupo de crianças não indígenas, e esse tipo de atitude é frequente entre eles. Esses são grupos formados por meninos da mesma sala de aula ou, no máximo, de uma próxima série, sempre na

mesma faixa de idade. O grupo pode ser identificado por uma característica comum; por exemplo, são meninos bons de bola ou meninos da rua tal.

A presença das crianças indígenas nesses grupos ocorre porque se destacam em uma determinada atividade, são crianças que desenvolvem boas habilidades e, por esses motivos, acabam sendo seduzidas a entrarem e participarem do grupo. Santos (2014), em sua pesquisa de mestrado, mostra o quanto as crianças indígenas da etnia Arara, no município de Ji-Paraná/RO, eram disputadas pelas crianças não indígenas no momento de montar um time de futebol na aula de Educação Física. Uma outra situação muito parecida é apresentada por Dickel (2013) com os estudantes indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul/RS.

Voltando às ações de preconceito e discriminação que ocorrem nos grupos, pude observar que quando o grupo está reunido e algo acontece nesse sentido, os estudantes indígenas presentes têm a seguinte reação: silenciam ou mostram que não entenderam o discurso, ignorando a ação e continuando inseridos no grupo. Segundo Skliar (2003), esse tipo de atitude pode ser compreendido como um silêncio colonial, pois permite “um reagrupamento de forças, um *tour de force* do colonialismo, uma nova legitimação para inovadoras estratégias de invenção e de tradução do outro” (p. 109).

Ainda nesse contexto, observei, conversando com algumas crianças indígenas, mais especificamente, meninos na faixa etária de 10 anos, que muitos se preocupam mais em se manter inseridos no grupo, na realização de atividades e práticas esportivas, do que reagir ao preconceito e à discriminação. Durante a conversa, uma criança comentou: “Não vou brigar. Não adianta mesmo. Ele não entende. Eu não sou esse índio que ele fala” (Estudante indígena do 5º ano, 10 anos, abril de 2013).

O índio que a criança fala não ser é aquele com penas na cabeça, sem roupa e que não trabalha. Segundo a criança indígena, “esse índio não existe mais. Meu pai falou que tudo mudou, professor. Ele e a minha mãe precisam trabalhar” (Estudante indígena do 5º ano, 10 anos, abril de 2013). Ainda na conversa com a criança indígena, ela mencionou que “os meus amigos não andam pela aldeia e nem veem os meus tios e os meus colegas pelados, todos estão de roupa. Esse índio não existe mais” (id.). A fala da criança deixa evidente que o preconceito e a discriminação com relação aos povos indígenas estão ainda vinculados a imagens presas às raízes históricas de dominação, ou seja, a de índio exótico e selvagem (BONIN, 2007; VIEIRA, 2008).

Para tentar se livrar de certas situações, como a mencionada anteriormente, muitas crianças indígenas em contexto urbano, principalmente aquelas que estão no espaço escolar, mascaram, boicotam, silenciam e omitem sua identidade e diferença indígena. Essas atitudes das crianças indígenas podem ser entendidas como um processo de negociação (BHABHA, 1998). De acordo com Bhabha (1998), o processo de negociação corresponde a uma temporalidade em que elementos antagônicos e contraditórios acabam se articulando sem uma expectativa de superação.

Nas palavras do autor, a negociação seria como uma “estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (p. 52). Nesse sentido, as crianças indígenas em contexto urbano conseguem abrir “lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos” (BHABHA, 1998, p. 51).

Nessa discussão, pode-se entender que a criança indígena, no momento em que negocia com o grupo de crianças não indígenas, está produzindo e fabricando uma nova identidade e diferença. Segundo Bhabha (1998), isso acaba acontecendo devido aos espaços de entrelugares que “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade” (p. 20).

Entre as manifestações das crianças indígenas na escola, estão ainda a revolta e a rebeldia com relação a algumas situações vivenciadas, principalmente quando sofrem algum tipo de discriminação ou preconceito e são contrariadas por alguma decisão que não agrada, como, por exemplo, a separação do grupo de meninas. Mas, em muitas situações, os professores não indígenas e a direção da escola não conseguem identificar que a rebeldia das crianças indígenas acontece por conta de ações que extrapolam a imagem da identidade e da diferença indígena.

Quando a criança indígena é reconhecida na escola como rebelde ou revoltada, isso significa que ela está subvertendo padrões de comportamento estabelecidos pela norma escolar. Em outras palavras, Fleuri (2008) entende a rebeldia como uma “luta constante por articular, criativa e prazerosamente, interesses pessoais e coletivos” (p. 71). É nessa direção descrita pelo autor que percebo a rebeldia e a revolta das crianças

indígenas na escola Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”.

O fato da criança indígena empurrar ou bater, ou seja, agredir fisicamente o colega, sinaliza algo. Mostra que alguma situação a incomodou e a levou a um limite. Durante o período de pesquisa, muito pouco pude presenciar sobre esse fenômeno. Quase não se via na escola. Escrevendo agora, recordo-me de um momento que aconteceu na quadra de esporte, envolvendo dois alunos do 4º ano:

Lembro-me de que era uma manhã de terça-feira e a turma do 4º ano havia acabado de terminar a aula de Educação Física e seguiu para o intervalo (recreio). Após alguns minutos, dois estudantes começaram a discutir e se agredir. Eu estava ainda na quadra conversando com o professor, e ele logo foi separar os alunos. Durante a separação deles, escutava a criança indígena falar: “Professor, não aguento mais esse moleque, ele fica falando de mim e do meu povo” (Aluno do 4º ano, setembro de 2013).

Diante dessa situação, pude perceber que a briga e a discussão dos meninos, no intervalo, ocorreu por conta da identidade indígena que a criança assume. No decorrer do trabalho, foi possível verificar o quanto é difícil para a criança indígena em contexto urbano assumir a sua identidade indígena. São inúmeros os conflitos diários que a fazem pensar e repensar, escorregar e, ainda, colocar à “prova” sua diferença. Nesse sentido, em muitas situações vivenciadas observamos que muitas assumem posições em decorrência dos discursos produzidos dentro de um contexto.

É importante frisar que a presença das crianças indígenas na escola traz para o espaço escolar uma certa irritação e inquietação. Sua presença faz com que a instituição realize algum tipo de deslocamento na sua maneira de agir e se posicionar. A irritação e a inquietação acontecem porque a escola precisa sair da sua zona de conforto e, com isso, questionar e refletir sobre a presença do outro, desse outro que quebra a normalidade e a homogeneidade do ambiente escolar.

As crianças indígenas estudantes da escola Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, mesmo vivendo inúmeras situações de conflito, discriminação, inferiorização, subalternização e silenciamento, ainda fazem do ambiente escolar desta instituição de ensino um espaço de produção da identidade e da diferença indígenas.

Considerações finais: reflexões sobre um caminho em aberto

Esse é o momento em que o autor precisa encerrar a escrita. É preciso “afiar as palavras” para fechar o texto, retomar os processos de caminhada e os deslocamentos. Seria como rever tudo o que se escreveu e realizar uma nova caminhada pelas linhas do texto, só que uma caminhada “não para acomodar-me nele, nem para harmonizá-lo ou preencher vazios, mas para estabelecer relações entre partes, entre capítulos, prestando atenção aos efeitos aí produzidos” (BONIN, 2007, p.183). É a parte do trabalho que exige do pesquisador um pouco mais de fôlego, para elaborar as últimas problematizações, responder as perguntas que não foram possível responder e reflexões que ainda insistem em incomodar. Seria o momento de suscitar o pensamento, estimular os leitores para propiciar, talvez, novos estudos acerca dessa temática.

Antes de sinalizar algumas considerações, quero registrar que os momentos vividos foram (in) tensos nesse espaço, durante os anos de pesquisa. Conviver nesse ambiente significou experimentar “o novo como algo conhecido, e o conhecido como algo novo” (TASSINARI, 2012, p. 07), além de transitar em uma outra cultura e aprender com o outro. O ambiente, ainda, permitiu verificar os conflitos e as tensões presentes no espaço escolar e a forma como as crianças indígenas lidam com essas situações no seu dia a dia.

O período de pesquisa me fez conhecer e transitar por identidades líquidas e adentrar em um universo ainda pouco explorado por um pesquisador atravessado de muitas identidades. Para “estar” com as crianças indígenas e poder escutá-las, foi

necessário fazer muitas leituras e deslocamentos e me despir de muitas relações hierárquicas, foi preciso descer a escada, abaixar-me e olhar nos seus olhos.

A tese teve como objetivo identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas frente aos conflitos e às tensões produzidos na escola Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, no município de Campo Grande/MS. Nesse cenário, pude verificar que a identidade e a diferença que a criança indígena produz na escola não são fixas, pois se movem, não são formatadas e rígidas, mas negociadas e híbridas.

A identidade dinâmica que a criança indígena traz consigo, ora assumindo, ora silenciando e ora negociando, vem ao encontro dos contextos nos quais está inserida. Tratam-se de contextos dinâmicos, híbridos, onde as identidades são abertas, inacabadas e estão sempre num processo de perturbação. Isso é o reflexo da hibridização da cultura dos povos indígenas, povos que migram do campo para a cidade, circulam em diferentes espaços e dialogam com inúmeras culturas. Nesse sentido, não há como deixar de mencionar que nesse processo existem formas híbridas de cultura sendo produzidas.

As crianças indígenas em contexto urbano estão imersas em diversos *entrelugares* que às vezes se articulam e às vezes não. São crianças que transitam entre fronteiras, como, por exemplo, a da aldeia urbana que passa por um processo de hibridização diferente da aldeia rural, com a qual ainda mantêm contatos. O hibridismo coloca sobre a mesa um jogo de posições ambivalentes, pois observo que o que está em jogo não é mais ser índio ou não índio, mas a questão é ser índio e também carregar marcas e significados da cultura não indígena.

Nas aldeias indígenas urbanas do município de Campo Grande/MS, a hibridização é vivida diariamente. Desde a migração para a cidade, estudar em escolas não indígenas, trabalhar em inúmeros locais, participar de projetos sociais, jogar *video game*, torcer para um time de futebol e sonhar em ser um jogador famoso já mostra o hibridismo cultural. Ou seja, temos aqui a influência, o diálogo e a articulação da cultura indígena com outra ou outras culturas. Assim, diante dessa hibridização ou dessas hibridizações, é possível verificar que as identidades das crianças indígenas não são fechadas, estão em um processo de ressignificação e construção e podem se ampliar e se alterar a partir da interação com o outro. Além disso, os hibridismos culturais

permitem às crianças indígenas em contexto urbano o acesso e a troca de diferentes cosmovisões.

O fato da criança indígena em contexto urbano dialogar e se relacionar com outra ou outras culturas não significa que ela vá “apagar” a sua cultura indígena e sua identidade; ao contrário, é no contato com essa(s) cultura(s) que a cultura e a identidade indígena se fortalece.

No desenvolvimento da pesquisa, foi possível verificar que, mesmo antes de entrar no espaço escolar, a identidade da criança indígena já vem sofrendo deslocamentos. 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 menciono alguns fatores que contribuem para que isso ocorra.

- A discriminação e o preconceito de professores e alunos com relação à cultura dos povos indígenas;

- A dificuldade dos professores compreenderem a diferença da criança e, com isso, respeitarem o seu tempo de aprendizagem.

- O colonialismo interno presente nas aldeias indígenas urbanas de Campo Grande/MS, fato que está relacionado ao preconceito e às disputas de poder entre os indígenas em contexto urbano.

- A “pressão” que algumas famílias indígenas fazem na escola com relação às disciplinas de Língua Terena e Arte/Cultura.

As tensões e conflitos mencionados acima são marcados pela colonialidade do poder, do ser e do saber (WALSH, 2008; QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007). 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. Na escola Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, a criança indígena, no momento em que cruza as fronteiras, marca a sua diferença.

Outro ponto que merece ser sinalizado nessas considerações finais é o espaço da escola. Como podemos ver no trabalho, essa escola reconhece a presença das crianças indígenas em seu espaço. Mas é possível observar que existe uma distância entre a cultura indígena e as atividades que a escola realiza no dia a dia, pois as disciplinas de Língua Terena e Arte/Cultura Indígena não trabalham os sentidos e os significados desses elementos para os povos indígenas, como, por exemplo, a produção do artesanato indígena, a origem e as etapas para a sua elaboração.

Em um primeiro momento, percebia que a presença das disciplinas de Língua Terena e Arte/Cultura Indígena no currículo da escola tinha a finalidade de mostrar que a diferença indígena está ao alcance das mãos (SKLIAR, 2003). Porém, no decorrer do trabalho de pesquisa, o que foi possível observar é que os objetivos das duas disciplinas eram de apenas transmitir a Língua Terena e Arte/Cultura Indígena, e não de mostrar o valor e o significado que ambas possuem para a cultura indígena.

Com isso, chamo atenção para a distância entre a cultura indígena e as atividades escolares. Essa distância não pode ser medida pela falta de compromisso da escola com as crianças indígenas, mas por uma série de fatores em que o contexto escolar está inserido. Entre esses fatores, estão:

- A colonialidade presente na formação dos professores, da equipe técnica da escola, no imaginário dos estudantes e no currículo escolar construído pela Secretaria de Educação do Município e distribuído a todas as escolas.

- As tensões que a escola vive no dia a dia com alguns indígenas, em virtude das relações de poder que estão presentes na aldeia indígena urbana Marçal de Souza.

- A falta de compreensão da Secretaria Municipal de Educação em permitir o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se aproxime da realidade e das necessidades da escola.

Por esses e outros fatores, é necessário que a instituição escolar procure sempre fazer reflexões e uma leitura atenta das práticas pedagógicas realizadas em seu espaço. Para isso ocorrer, é preciso que a escola proponha aos docentes, indígenas e não indígenas, ferramentas que auxiliem no diálogo e na troca, no intercâmbio de experiências, na construção de práticas coletivas e na problematização de estereótipos que circulam no ambiente escolar.

Entendo que esse trabalho não para por aqui, mas é apenas uma reflexão de um caminho ainda em aberto, pois muito é preciso para entender a criança indígena em contexto urbano. É necessário desconstruir e ressignificar visões, conhecimentos, metodologias e teorias. Assim, quando estivermos vivenciando uma decolonialidade de modelos hegemônicos e universais – penso na mesma direção de Sobrinho (2009) –, nossos esforços de apresentar o cenário das crianças indígenas em contexto urbano, tanto na escola quanto em outros espaços da cidade, terão começado a valer a pena.

O desafio dessas linhas finais é despertar em pesquisadores a possibilidade de novas leituras e reflexões. É mostrar que o estudo com crianças indígenas em contexto urbano, apesar da dificuldade, é um caminho que muito contribui para entender o outro, pois é necessário sair da zona de conforto para poder aprender com as suas vozes, seus olhares e gestos.

Penso que o convite está lançado, a aventura está à espera e a criança indígena, ansiosa para que as nossas reflexões possam ajudar a problematizar e construir uma nova realidade, diferente da que ela vive hoje, tanto na escola quanto nos diversos espaços por onde circula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. *O regime imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

AQUINO, Elda Vasques. *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai - MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, R. M. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis/Rio de Janeiro: DP et alii / FAPERJ, 2010. p. 275-296.

BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo,

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos*, Campo Grande: UCDB, v. 31, p. 25-34, 2011.

BAINES, Stephen. Grant. As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade. *Brasil Indígena*, Fundação Nacional do Índio, v. 7, p. 15-17, 01 dez. 2001.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

- BAUMANN, Zygmunt. *O mal estar da pós- modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMANN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMANN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da 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.
- BITTAR, Ari Fernando. *Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre.
- BORBA, Ângela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense/UFF, Rio de Janeiro.
- BOTH, Sergio José. *Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- BRAND, Antônio Jacó; NASCIMENTO, Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. In: *Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural, movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas*. Florianópolis: UFSC, 2006. (CD ROOM).
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003
- BRUMATTI, Sonia Aparecida Verga. *Identidade indígena: algumas características de estudantes indígenas da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados - MS*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, Silvana et al. (Org.). *O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas (RS): Editora da ULBRA, 2005. v. 1, p. 49-62.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CALEFFI, P. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Revista de Diálogos Latino-Americanos*, Aarhus, n. 7, p. 20-42, 2003.

CAMPOS, André. 2006. *Da aldeia para a metrópole*. Disponível em: www.reporterbrasil.org.br. Acessado em: mar. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. 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.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 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.

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, Set. 2005. p.80-87. (Colección Sur Sur).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis.

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

COMIN. *Povos indígenas em espaços urbanos: Sataré-Mawé, Terena, Kaingang e Bakairi*. São Leopoldo/RS: Editora Oikos, 2008 (Semana dos Povos Indígenas).

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.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber; BUJES, Maria Isabel

Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005. p. 199-214.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 143-156.

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. *Projeto Córrego Bandeira – cultura, jogo e territorialidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

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

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

ESCOBAR, Arthuro. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 63-79. (Colección Sur Sur).

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

FERNANDES JUNIOR, José Resina. *Da aldeia do campo para a aldeia da cidade: implicações sócio-econômicas e educacionais no êxodo dos índios Terena para o perímetro urbano de Campo Grande – MS*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande).

FERNANDES JUNIOR, José Resina. *Índio urbano em Campo Grande: conflito cultural e estratégias de sobrevivência – desenvolvimento local*. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FÍGOLI, Leonardo H. G. *Identidade étnica e regional: trajeto construtivo de uma identidade social*. 1982. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP& A. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Florianópolis, v. 27, p. 495-520, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre a disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liber Livros, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Apresentação: Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, p. 7-22, 2012.

FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. *A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

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

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

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.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HECHT, A. C. *Educación intercultural bilingüe en las comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación*. 2006. 168 p. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf

KLEIN, C.; DAMICO, J. G. S. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman (Org.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1, p. 51-72.

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

LACERDA, Munier Abrão. *Perspectivas de desenvolvimento local entre os Terena, na aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande - MS: a opção pelo etnoturismo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças Guarani: atividades, uso do espaço a formação do registro arqueológico. In: MASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Naglis (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 45-74.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, set. 2005. p. 8-23. (Colección Sur Sur).

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LAZARIN, Marco Antônio. *A descida do Rio Purus: uma experiência de contato interétnico*. 1981. (Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília).

LIMA, Sônia Filii Albuquerque. “*Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios*”: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

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

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

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

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, set. 2005. p. 33-49. (Colección Sur Sur).

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46

MIGNOLO, Walter D. A opção de-colonial: desprendimento e abertura: um manifesto e um caso. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 8, p. 243-281, jan.-jun. 2008.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

- MONTARDO, S. P.; PASSERINO, Liliana. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 4, p. 01-10, 2006.
- MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. *O processo de terenização do cristianismo na Terra Indígena taunay/Ipegue no século XX*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas.
- MUNDURUKU, D. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 1ed. São Paulo: Angra, 2000
- MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *A dinâmica de organização social dos Terena, da aldeia ao espaço urbano de Campo Grande - MS*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo.
- MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)*. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização In: *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber, 2011. p. 21-44.
- NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, Angela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos Africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, Tomas Paoliello Pacheco de. Dinâmicas recentes da população indígena no Nordeste brasileiro. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. *Transformações na população brasileira: complexidades, incertezas e perspectivas*, Águas de Lindoia, São Paulo, 2012. p. 1-12.
- OLIVEIRA, Assis da Costa. *Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural*. Curitiba: Juruá, 2014.
- PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- 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 (orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-30.
- PENTEADO, Yara Maria Brum. *A condição urbana: estudo de dois casos de inserção do índio na vida cotidiana*. 1980. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Brasília.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan.-mar. 2013.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; SANTOS, Ricardo Ventura; AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. Perfil demográfico socioeconômico das pessoas que se autodeclararam indígenas nos censos demográficos do IBGE - 1991-2000. In: PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Demografia dos povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ e Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2005. p. 155-166.

PEREIRA, Levi Marques. Socialização da criança kaiowá e guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber, 2011.75-112.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. *Revista Polis*, n. 31, p. 1-28, 2012. URL: <http://polis.revues.org/3749>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Org.). *Infâncias - cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. v. 1, p. 11-22.

Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Indígena. Ministério da Saúde, FUNASA, Brasília, 2000.

RESENDE, Mireilly Marques. *Descrição das condições sociais dos Terena assentados no Bairro Jardim Noroeste em Campo Grande/MS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande.

RESTREPO, Eduardo. Antropología y colonialidad. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 289-304.

- REZENDE, Gerson Carlos. *Fronteira cultural: a relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- ROMANO, Jorge Osvaldo. *Índios proletários em Manaus: o caso dos Sateré-Mawé citadinos*. 1982. (Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília
- ROMANOWSKI, Joana. Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPR, v. 6, p. 37-50, 2006.
- SANT’ANA Graziella Reis de. *História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas.
- SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.
- SANTOS, Ricardo Ventura; TEIXEIRA, Pery. O “indígena” que emerge do Censo Demográfico de 2010. *Cad. Saúde Pública* [online], v. 27, n. 6, p. 1048-1049, 2011. ISSN 0102-311X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n6/01.pdf>>. Acesso em: abr. 2013.
- SILVA, Tomás Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.
- SILVA, Marcela Guarizo. *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados - MS: a educação na perspectiva intercultural*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- SILVA, Edson H.; MONTE, Edmundo. C. Índios Xukuru do Ororubá: migrações, trabalho e fronteiras entre o campo e a cidade. *Clio: Série História do Nordeste*, Recife: UFPE, v. 31, p. 1-19, 2013.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.
- SIMÃO, Márcia Buss. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: D&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*: Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003b.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. *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.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. *Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoerinha, Miranda, Mato Grosso do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 07, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, A. M. I. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1, p. 275-294.

TERENA, M. Entrevista dos 500 anos. *Revista Caros Amigos*, p. 36-41, abr. 2000.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, L. V. (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 77-89.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A dimensão sociopolítica do território para os terenas: as aldeias nos séculos XX e XXI*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em educação).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. “*O que interessa saber de índio?*”: um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

XAVIER, M. L. M. F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: Maria Isabel Edelweiss Bujes; Iara Tatiana Bonin. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. 1ed. Canoas: ULBRA, 2010, v. p. 93-104.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul.-dez. 2008.

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

WALSH, Catherine. Estudos (inter) culturais na chave decolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n.12, p. 209 - 227, jan.-jun. 2010

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígenas e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre: UFRGS, v. 04, p. 01-16, jun-dez..

ZOIA, Alceu. *A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás.

ANEXOS

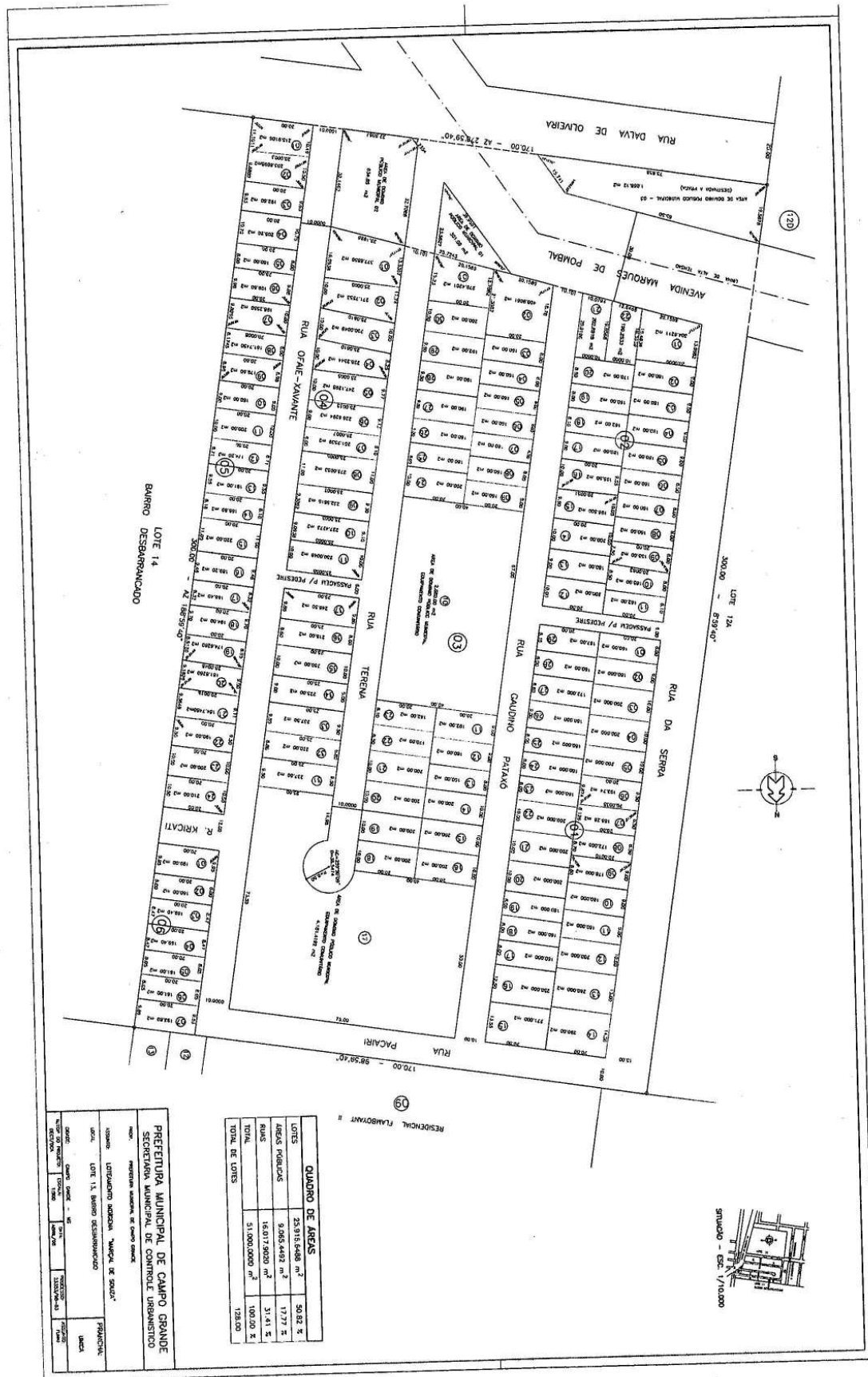
ANEXO 02 – Planta cartográfica das regiões urbanas do município de Campo Grande/MS

REGIÕES URBANAS E BAIRROS



Fonte: PLANURB (2014)

ANEXO 03 – Planta cartográfica da aldeia indígena urbana Marçal de Souza



QUADRO DE ÁREAS	
LOTES	25.915,8488 m ² 50,82 %
ÁREAS PÚBLICAS	9.065,4488 m ² 17,77 %
RUA	16.017,9020 m ² 31,41 %
TOTAL DE LOTES	51.000,0000 m ² 100,00 %
	128,00

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE CONTROLE URBANÍSTICO
 nome: _____
 cargo: LOTEAMENTO URBANO "MARÇAL DE SOUZA"
 local: LOTE 14, BAIRRO DESBARANCOADO
 escala: 1:1000
 data: _____
 assinatura: _____
 cargo: _____
 data: _____

Fonte: PLANURB (1998)

12b – Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros)

<input type="checkbox"/> Auxílio leitor	<input type="checkbox"/> Auxílio-transcrição	<input type="checkbox"/> Guia-Intérprete	<input type="checkbox"/> Intérprete de Libras
<input type="checkbox"/> Leitura Labial	<input type="checkbox"/> Prova em Braille	<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 16)	<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 20)
<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 24)	<input type="checkbox"/> Nenhum		

DOCUMENTO

13 – Número da identidade **13a – Complemento da identidade**

13b – Órgão emissor da identidade **13c – UF da identidade** **13d – Data de expedição da identidade**

14 – Certidão Civil (Se a certidão foi emitida até 31/12/2009 – modelo antigo – preencher os campos 14a a 14h. Caso a certidão tenha sido emitida a partir de 01/01/2010 – modelo novo –, preencher somente o campo 14i)

Modelo antigo Modelo novo

14a – Tipo de certidão civil **14b – Número do termo** **14c – Folha** **14d – Livro**

Certidão de nascimento Certidão de casamento _____

14e – Data de emissão da certidão. **14f – UF do cartório** **14g – Município do cartório**

14h – Nome do cartório

14i – Número da Matrícula (Registro Civil – Certidão Nova)

15 – Número do CPF **16 – Documento estrangeiro/Passaporte**

Justificativa da falta de informação sobre documento do aluno

- Aluno não possui documento
 Escola não possui informação de documento do aluno

ENDEREÇO RESIDENCIAL

17 – Localização/Zona de residência **18 – CEP**

Urbana Rural _____

19 – Endereço **20 – Número**

21 – Complemento **22 – Bairro**

23 – UF **24 – Município**

Ver definição no caderno de instruções.

