

As manifestações das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas em uma escola de Campo Grande/MS

Carlos Magno Naglis Vieira

Resumo: Os estudos com crianças indígenas em contexto urbano, foco desse artigo, ainda despertam pouco interesse dos pesquisadores, apesar de nos últimos dez anos se verificar um crescimento, ainda tímido, sobre a temática. Nesse sentido, o texto que resulta de uma pesquisa de doutorado tem como objetivo observar a criança indígena e descrever as suas manifestações e as suas marcas frente aos conflitos e às tensões produzidas em um espaço escolar de Campo Grande/MS. Amparado por reflexões teóricas que situam-se no campo dos estudos da Antropologia da Criança, das teorias pós-coloniais e dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, o artigo pretende criar visibilidade para futuros debates envolvendo uma temática, ainda vista, como marginalizada, subordinada e silenciada no espaço da academia.

Palavras-chave: Crianças indígenas em contexto urbano. Espaço escolar. Conflitos e tensões. Campo Grande-MS.

Manifestations of indigenous children face the conflicts and tensions produced in a school in Campo Grande / MS

Abstract: Studies of indigenous children in the urban context, focus of this article, still little interest from researchers, although the last ten years to check growth, still shy on the subject. In this sense, the text that results from a doctoral research aims to observe the indigenous child and describe its manifestations and its brands face the conflicts and tensions produced in a school area of Campo Grande / MS. Supported by theoretical ideas are in the field of Children's Anthropology studies, post-colonial theories and author of Modernity /coloniality group, the article aims to create visibility for future discussions involving a thematic, still seen as marginalized, subordinate and silenced the gym space.

Keywords: Indigenous children in the urban context. School environment. Conflicts and tensions. Campo Grande-MS.

Palavras iniciais

Realizar estudos com crianças indígenas é sempre um convite a aprender, pois requer inúmeros olhares e 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). Mesmo diante desses e de outros desafios, a temática vêm despertando interesse de pesquisadores na área de Educação nos últimos anos. Apesar de um crescimento, ainda tímido, é possível perceber que estamos diante de um tema em construção e ressignificação, que caminha por diferentes epistemologias (VIEIRA, 2015). Nesse sentido, o que se observa nessas produções é o intenso esforço dos autores para refletir e re-elaborar a visão romântica que temos com relação à criança/infância indígena.

O texto “As manifestações das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas em uma escola de Campo Grande/MS”, que resulta de pesquisa de doutorado, pretende além de criar visibilidade para futuros debates envolvendo uma temática marginalizada, subordinada e silenciada no espaço da academia, procura observar a criança indígena e descrever as suas manifestações e as suas marcas frente aos conflitos e às tensões produzidas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Para o tratamento desse objetivo se faz necessária uma aproximação das produções já realizadas sobre o tema, dando destaque principalmente para os autores que utilizam um referencial bibliográfico orientado pelo diálogo com campos teóricos de análises que mostram a compreensão de que ao descrever o campo pesquisado, “a teoria também o produz, uma vez que ela ‘conforma’ certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele” (BUJES, 2007, p. 21). De acordo com Paraíso (2012) esse procedimento de pesquisa acaba acontecendo porque estamos diante de uma proposta metodológica diferente, que faz emergir um novo tipo de pesquisador, capaz de compor, recompor e decompor teorias e métodos.

Amparado por reflexões teóricas que situam-se na convergência entre os estudos da Antropologia da Criança, das teorias pós-coloniais, pós-estruturalistas e dos inúmeros intelectuais de nacionalidade latino-americana e americanista que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, o texto nos convida a flexibilizar ferramentas metodológicas tradicionais e adotar uma metodologia que procure

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

A flexibilidade dessas ferramentas metodológicas nos trabalhos realizados com crianças indígenas permite ao pesquisador o exercício de “produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos [...], aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto” (PARAÍSO, 2012, p. 40).

O município de Campo Grande/MS e os povos indígenas

O município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, registra desde 1920, a presença de populações indígenas circulando e vivendo em seu espaço geográfico. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1968) escreve que a primeira migração de indígenas para a cidade foi de mulheres, “as irmãs Juliana e Carolina” (p. 131). De acordo com o autor, após dez anos do deslocamento das irmãs para a cidade, ambas casadas e com famílias constituídas, outros membros do seu grupo familiar que residiam na aldeia decidiram migrar para o município. Mas, com base nas produções de Cardoso de Oliveira (1968), Mussi (2006), Sant’Ana (2010) e Vieira (2015) é a partir do período de 1960, que os indígenas se estabelecem com maior intensidade na periferia do município.

Entre os principais motivos para o deslocamento de indígenas para o espaço urbano podem ser justificados pela falta de trabalho nas comunidades indígenas, a busca por escolarização, a necessidade de um tratamento de saúde, o desentendimento com lideranças e a degradação da terra (MUSSI, 2006; SANT’ANA, 2010; VIEIRA, 2015). Segundo Melo (2009), a migração dos grupos indígenas para a cidade “ganha sentido quando os índios passam a acreditar que a vida na aldeia é inviável, ou quando se dão conta de que as possibilidades de acesso [...] é bastante limitada” (p. 87). Assim, um convite dos parentes, a necessidade de um tratamento de saúde ou algum desentendimento ou conflito com lideranças ou membros da comunidade são fatores que influenciam inúmeras famílias a migrarem para as cidades e provocarem um crescimento populacional indígena no espaço urbano (MUSSI, 2006).

Os estudos de Cardoso de Oliveira (1968) nos mostram que muitos indígenas possuíam uma representação e uma imagem alienante da cidade, especialmente quando passavam próximo

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

Mesmo com o crescimento da população indígena em contextos urbanos e as produções acadêmicas com relação ao assunto, é possível identificar que não existe um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em contexto urbano. Outro modelo de classificação muito encontrado em trabalhos acadêmicos para denominar a presença de índios no espaço urbano, ou seja, fora das Terras Indígenas (TI) é “índios desaldeados”. Segundo Albuquerque (2011) e Nakashima (2009), esse modo de denominar os índios na cidade, além de simplista, não é suficiente para a complexidade da questão. Ainda de acordo com os autores, isso se torna evidente pelo fato de não haver uma legislação de assistência às populações indígenas em contexto urbano. O que temos, enquanto política pública para indígenas designa apenas ao atendimento daqueles que vivem em aldeias mais afastadas do perímetro urbano.

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

O fato 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 (VIEIRA, 2015).

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

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

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

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

pode estar despreparado e ainda deve sempre estar munido de fichas suficientes para permanecer jogando (BAUMAN, 2005).

Atualmente no município de Campo Grande/MS existem seis núcleos populacionais, ou seja, bairros da cidade onde vive um expressivo número de indígenas, que compõem uma rede de parentesco, regras e relações. Por esse motivo, os indígenas denominam essas áreas territoriais de aldeias indígenas urbanas, e o poder público as reconhece e aprova.

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

As crianças indígenas nas escolas da Rede Municipal de Campo Grande: breve mapeamento

Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, possui atualmente 94 escolas sob a jurisdição do município. Desse número 85 unidades estão localizadas no perímetro urbano e 09 na zona rural.

Nesse sentido, elaborar um mapeamento das crianças indígenas em contexto urbano nas 94 escolas da Rede Municipal de Educação é uma proposta de trabalho que se faz necessária não só no sentido de apresentar dados numéricos das crianças indígenas urbanas que frequentam as escolas da rede, mas de oferecer elementos significativos capazes de contribuir para futuras pesquisas com populações indígenas urbanas na cidade de Campo Grande e para pensar em políticas públicas que possam atender esse segmento da população local.

Entre os anos de 2011 a 2013, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, foi possível realizar um breve mapeamento das crianças que se autodeclararam estudantes indígenas no momento da matrícula nas escolas da rede municipal. No ano de 2011, o número de crianças indígenas que estudavam nas escolas municipais era de

491 estudantes, distribuídos em 20 instituições de ensino. Em 2012, é possível observar um crescimento no número de crianças, totalizando 578 estudantes em 68 escolas. No último ano em que o mapeamento foi realizado, 2013, houve um aumento, ainda tímido, se comparar ao ano anterior. Nesse ano foram registradas 599 matrículas de crianças indígenas em 63 escolas.

Um dos motivos que levou ao crescimento dos estudantes indígenas nas escolas da rede municipal foi o aumento da migração indígena para a cidade de Campo Grande/MS. De acordo com Conselho Municipal de Direitas e Defesas dos Povos Indígenas de Campo Grande (CMDDI), principalmente nos últimos anos de 2014 e 2015, houve um intenso processo migratório para o município, mais especificamente para os locais com maior concentração de famílias indígenas.

Durante a realização do mapeamento, percebi que muitas famílias indígenas, principalmente aquelas recém-chegadas da aldeia rural, no momento de matricular seus filhos, apresentavam dificuldades no preenchimento dos formulários de matrícula, o que acabava resultando em informações desarticuladas que são encaminhadas para o Educacenso.

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.

Com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, de 2011 a 2013, foi possível identificar que o maior número de matrículas de crianças indígenas está concentrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), principalmente nas escolas que estão mais próximas das aldeias indígenas urbanas. De acordo com os técnicos da SEMED, esse número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental se justifica devido a não interferência dos estudantes indígenas no preenchimento dos documentos. Segundo depoimento de alguns técnicos da Secretaria Municipal de Educação, muitas crianças indígenas com idade escolar nos anos finais do ensino fundamental solicitam aos pais para silenciar sua identidade indígena.

De acordo com os dados do mapeamento, as escolas municipais que se destacam por possuírem um maior número de estudantes indígenas são: 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, é possível verificar que as mesmas estão localizadas nos bairros onde foram constituídas as primeiras aldeias indígenas urbanas de Campo Grande.

As manifestações das crianças indígenas frente aos conflitos e às tensões produzidas em uma escola de Campo Grande/MS

Agora é o momento de 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 em uma escola municipal de Campo Grande/MS.

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 daqui 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 alguns professores da escola, os grupos de meninas iniciam ainda em sala de aula, principalmente depois de alguns dias que as aulas iniciaram. É possível perceber que elas começam a sentar juntas na sala e sempre no cantinho. Como não são muitas na sala, no máximo umas quatro, ficam sempre juntinhas.

Essa situação também é registrada nas pesquisas de Dickel (2013), Santos (2014) e Mubarak 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 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. 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*” (Estudante indígena do 5º ano, 10 anos, abril de 2013). 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 mencionadas 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.

O fato de a 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 nessa escola onde a pesquisa foi realizada, 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 sobre um caminho em aberto

O desafio dessas linhas finais não é somente uma tentativa da escrita de uma síntese do seu objetivo proposto, mas procurar apontar pistas e despertar em pesquisadores a possibilidade de novas leituras e reflexões, principalmente no que se refere a descrever as manifestações das crianças indígenas em contexto urbano e as suas marcas frente aos conflitos e às tensões produzidas em um espaço escolar.

O texto mostrou o esforço que a criança indígena em contexto urbano realiza para continuar circulando pelos espaços da escola diante das tensões, incompreensões e conflitos. Por esse motivo muitas delas realizam estratégias para se manterem no espaço e com isso, acabam se

aproximando cada vez mais uma das outras. Procuram sempre andar em turma e transitar pelos mesmos lugares, conversar entre si e não dialogar com outras pessoas.

Muito desses conflitos e tensões que são produzidas no espaço da escola ainda ocorre por conta do preconceito e da discriminação, em que transforma o “outro”, até há pouco tempo amigo, em um sujeito colonial, inferior, ignorado e excluído. 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). Um discurso voltando a uma imagem do passado, em que procura produzir o diferente como alguém não civilizado, bárbaro, selvagem e inferior. Um discurso colonial que subalterniza, hierarquiza e inferioriza o colonizado e exalta, engrandece e consagra o colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Em outras palavras, um discurso que a escola não procura problematizar e desconstruir.

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, 2011.
- BAUMANN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- 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, 2007.
- 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: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo**: a integração dos índios Terena numa sociedade de classe. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

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

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

CMDDI. - CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS E DEFESA DOS POVOS INDÍGENAS DE CAMPO GRANDE. **Presidente participa de discussão sobre documentos tardios para a população indígena em contexto urbano**. Campo Grande, 2015. Disponível em: <<http://cmddicgmsbr.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 abril 2016.

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, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre a disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 25 abril 2016.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças Guarani: atividades, uso do espaço a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Naglis (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 45-74.

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, 2013.

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

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

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, 2006.

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

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

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.

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

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, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS/SEMED. **Estatística de diversidade por escola**. Campo Grande, 2008. (mimeografado).

_____. **Estatística de diversidade por escola**. Campo Grande, 2011. (mimeografado).

_____. **Estatística de diversidade por escola**. Campo Grande, 2012. (mimeografado).

_____. **Estatística de diversidade por escola**. Campo Grande, 2013. (mimeografado).

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

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, 2008.

_____. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS**: identidade e diferença. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

Carlos Magno Naglis Vieira - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Campo Grande | MS | Brasil. Contato: cmhist@hotmail.com

Artigo recebido em: 13 abr. 2016 e
aprovado em: 4 maio 2016.