

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESPAÇO ESCOLAR

THE CURRICULUM AND THE PRODUCTION OF IDENTITIES/DIFFERENCES OF INDIGENOUS CHILDREN IN SCHOOL ENVIRONMENT

EL CURRÍCULO Y LA PRODUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES / DIFERENCIAS DE LOS NIÑOS INDÍGENAS EN ESPACIO ESCOLAR

VIEIRA, Carlos Magno Naglis¹ 

NASCIMENTO, Adir Casaro² 

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera³ 

RESUMO

O artigo reflete como o currículo escolar interfere na produção da identidade/diferença de crianças indígenas de uma escola. Amparado nas reflexões teóricas, o texto pretende criar debates envolvendo essa temática no espaço da academia. Baseada em trabalho de campo, na técnica da observação participante e diálogos informais com professores/as das séries iniciais, a pesquisa verifica que os docentes da escola, não possuem dificuldade em reconhecer as diferenças, mas de realizar práticas pedagógicas que não discrimine, exclua, hierarquize e nem trate as crianças indígenas, como "iguais", mas construa com elas um espaço de diálogo e de produção de novos saberes.

Palavras-chave: Crianças indígenas. Currículo escolar. Produção de identidade/diferença.

ABSTRACT

This paper explain how the school curriculum interferes in the production of the identity / difference of indigenous children of a school. Based on reflections theories, the text aims to create for debates involving a theme, still seen in the academy area. Based on field work, from the participant observation technique and informal dialogues with teachers of the initial degrees, a verified research that the teachers of the school don't have a difficulty in recognizing the differences, but realize to pedagogical practices that don't discriminate, exclude, hierarchize and treat indigenous children, as "equal", but build with them a space for dialogue and the production of new knowledge.

Keywords: Indigenous children. School curriculum. Production of identity / difference.

RESUMEN

El artículo reflexiona cómo el currículo escolar interfiere en la producción de la identidad/diferencia de crianzas indígenas de una escuela. Amparado por reflexiones de las teorías, el texto pretende crear debates involucrando en esa temática en el espacio de la academia. Basada en trabajo de campo, en la técnica de la observación participante y diálogos informales con profesores/as de las series iniciales, la investigación encuentra que los docentes de la escuela, no poseen tan solo una dificultad en reconocer las diferencias, pero de realizar prácticas pedagógicas que no discrimine, excluya, jerarquice y tampoco trate las crianzas indígenas, como "iguales", más construya con ellas un espacio de diálogo y de producción de nuevos conocimientos.

Palabras clave: Crianzas indígenas. Currículo escolar. Producción de identidad/diferencia.

¹ Universidade Católica Dom Bosco – UCDB –Brasil

² Universidade Católica Dom Bosco – UCDB –Brasil

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil

INTRODUÇÃO

O texto que resulta de experiências de pesquisa dos autores com os povos indígenas pretende, além de criar visibilidade para futuros debates envolvendo uma temática marginalizada, subordinada e silenciada no espaço da academia, refletir como o currículo interfere na produção da identidade e diferença de crianças indígenas, estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

Como o estudo com crianças indígenas é sempre um convite a aprender, pois requer inúmeros olhares e posturas, temos presenciado que nos últimos anos não só a Antropologia tem realizado produções nessa temática, mas também a Educação tem contribuído com trabalhos envolvendo o tema, principalmente nos programas de pós-graduação que se abrem para “a experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.25).

Para o tratamento desse objetivo, faz-se necessário 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.

Neste sentido, o uso da bricolagem e da parceria com pesquisadores indígenas, tem-nos permitido uma maior aproximação com a criança indígena, pois compreendemos a necessidade de um aprofundamento epistemológico que nos permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais, histórico e social em que estas crianças estão inseridas. Ou seja, a construção deste “olhar diferenciado” nos remete a um deslocamento enquanto pesquisadores: a compreensão dos processos de significação que as crianças fazem. Com isso, fica evidente a necessidade de uma revisão epistemológica, da produção de um trabalho etnográfico e/ou auto etnográfico (levando-se em consideração as pesquisas realizadas por intelectuais indígenas), como alternativa metodológica, voltada para a infância indígena a partir das relações que com ela, a criança, são estabelecidas, considerando os contextos socioculturais particulares (histórias de contatos e intermediações com os entornos), em que os saberes e as representações são produzidas.

Partindo do pressuposto que o currículo é entendido como uma construção cultural e que ele produz identidades e diferenças, o artigo utilizou como procedimento metodológico a realização de entrevistas e a observação participante em uma escola, e se amparou em reflexões teóricas que se

situam na convergência entre os estudos da Antropologia da Criança, dos pós-estruturalistas e pós-coloniais, mais especificamente do grupo Modernidade/Colonialidade⁴.

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, mas como descreve Roberto Cardoso de Oliveira (1968), é a partir do período de 1960, que os indígenas se estabelecem com maior intensidade na periferia do município. Vieira (2015), apoiado nos estudos de Cardoso de Oliveira (1968), escreve que a primeira migração de indígenas para a cidade foi de mulheres, “as irmãs Juliana e Carolina” (p. 112).

Entre os principais motivos para o deslocamento de indígenas para o espaço urbano podemos citar a falta de trabalho nas comunidades de origem, a busca por escolarização, a necessidade de 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 limitado” (p. 87).

Mesmo com o crescimento da população indígena em contextos urbanos e as produções acadêmicas relacionadas 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 que assegure direitos de cidadania 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.

O fato do governo federal não elaborar leis que respondam às demandas das 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

⁴ O grupo Modernidade/Colonialidade é constituído 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 Dignolo, 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, dentre outros.

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 possui 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 indígenas 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 Indígenas de Campo Grande (CMDI). Segundo o Conselho a população indígena de Campo Grande está estimada em aproximadamente 10 mil índios, e que essa variável populacional apareceu nos dados do IBGE, porque muitos indígenas não assumiram sua identidade étnica no momento de responder ao censo.

Para as lideranças do Conselho Municipal dos Povos Indígenas que lutam pelo direito e defesa dos povos indígenas em Campo Grande/MS, o maior número de indígenas que não se autodeclarou no censo, está residindo em moradias fora das aldeias urbanas, e ainda não mantém o contato com a sua aldeia e, muitas vezes, nega 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 facilita o projeto moderno de poder, deslegitimando os movimentos sociais e as lutas pelos direitos dos povos indígenas. Atualmente, no município de Campo Grande/MS, existem seis núcleos populacionais, ou seja, bairros da cidade onde vive um expressivo número de indígenas. Esses bairros são denominados e reconhecidos pelos indígenas como aldeias indígenas urbanas.

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), 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, ao redor de 400 pessoas).

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS DAS CRIANÇAS INDÍGENAS

A presença de crianças indígenas nas escolas de Campo Grande/MS, mais precisamente nas instituições da rede municipal de ensino, é significativa, pois é possível verificar, a partir de dados da Secretária Municipal de Educação/SEMED, um significativo crescimento no número de matrículas nas respectivas instituições. De acordo com as informações da secretaria, no ano de 2017, existiam mais de 600 crianças indígenas matriculadas, distribuídas em 65 escolas.

Como fica limitado acompanhar essas crianças em todos esses espaços escolares, o estudo em tela restringe o seu olhar e posteriormente sua reflexão, a um contexto escolar. As reflexões são a partir de uma escola que iniciou suas atividades no ano de 1996 e está localizada dentro de uma aldeia indígena urbana de Campo Grande/MS. Embora a instituição esteja em uma comunidade indígena urbana, o público de aproximadamente 500 alunos, é constituído de crianças indígenas e não indígenas matriculadas desde a Pré-escola até o 5º Ano do Ensino Fundamental.

Vieira (2015) descreve que essa escola é 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 marcas culturais e sociais. Uma escola com conflitos, tensões, tramas e diálogos entre as diferentes culturas (p. 172).

Sabendo que ao longo da história da educação foram construídas diferentes concepções de currículo, nesse texto, o currículo é pensando a partir de uma perspectiva pós-crítica, no qual é entendido como uma “produção de sujeitos particulares” (SILVA, 2009, p. 192), ou, como sendo “aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (SILVA, 2009, p. 194).

Ainda, amparado na concepção de currículo do autor é possível verificar que o

Currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis (SILVA, 2009, p.203).

É diante desse entendimento, que buscamos refletir como o currículo interfere na produção da identidade e diferença de crianças indígenas, estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Para essa reflexão, direcionamos os olhares a dois momentos diferentes, sendo o primeiro durante as aulas de Língua Terena e segundo, no momento das aulas de atividades, a qual envolve principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As aulas de Língua Terena, assim como as aulas de Arte/Cultura, fazem parte da proposta curricular diferenciada da escola, desde 2011. Sendo oferecidas em todas as turmas da pré-escola ao

5º ano, as disciplinas ministradas por professores indígenas procuram manter presentes no conteúdo didático, alguns elementos das práticas tradicionais dos povos indígenas, particularmente os Terena.

Observando as aulas ministradas pelos professores indígenas, é possível perceber uma aceitação e um envolvimento de todas as crianças, indígenas e não indígenas. Entre as crianças indígenas, principalmente nos primeiros dias, nas aulas de Língua Terena, existe certo desconforto em falar a língua. Nota-se um medo por parte de alguns, enquanto outros levam algumas palavras na brincadeira. Muitas das crianças não queriam mesmo se expor, ficavam quietas, isoladas ou participavam de uma maneira rebelde. Apenas pronunciavam palavras em português e não afirmavam a identidade indígena. Diante desse contexto, fomos observando o quanto o currículo escolar legitima a produção de uma determinada cultura hegemônica e contribui para que

as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder [sejam] silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 2009, p.161).

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, já se notava que as crianças perdiam o medo e o diálogo na língua entre elas e o professor acabava acontecendo com mais frequência e suavidade.

Durante nossa convivência com as crianças, principalmente com as pesquisas realizadas, presenciamos em 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. Todo esse contexto proporcionado pela disciplina de Língua Terena, fez-nos compreender, o quanto o currículo está envolvido na produção da identidade e diferença indígena, pois as crianças indígenas que chegaram desconfiadas e silenciadas passaram a assumir e afirmar a sua identidade e diferença indígena. Apoiado em Hall (2004) e Silva (2000), podemos refletir o papel desempenhado pelo outro na construção e na produção da identidade, ou seja, 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.

Como as aulas de Língua Terena eram para todas as crianças da escola, percebemos que entre as crianças não indígenas a atitude inicial era de estranhamento, principalmente por meio de seus olhares que a denunciavam. Essa impressão, em um primeiro momento, foi por pensar que se tratasse do fato de ouvir o professor falar em outra língua que não dominavam, mas conforme nossa presença se intensificava e a convivência com elas ia se entrelaçando, começamos a perceber que muitas crianças não indígenas tinham uma inquietação, certa resistência, em aprender a língua terena. Segundo o professor indígena, ministrante da disciplina, algumas crianças não indígenas chegavam a perguntar por que não aprendiam a língua inglesa em vez do terena. “Tudo tem escrito inglês” (manifesto de um estudante do 5º Ano, 10 anos, agosto de 2014).

A pergunta da criança não indígena 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 sendo 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 hegemônico de superioridade e ostentação.

No entanto, 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, conhecer e conviver com o universo indígena. Outras, porém, marcadas pela forte presença da colonialidade, faziam algum tipo de brincadeira na tentativa de inferiorizar e silenciar a língua indígena.

Diante dessa situação, constatamos que na escola, o trabalho com conteúdos relacionados à temática indígena fica restrito somente às duas disciplinas presentes no currículo escolar: Língua Terena e Arte/Cultura, apesar de contar com uma significativa presença de crianças indígenas matriculadas na escola. Isso nos faz refletir três questões: o não envolvimento dos docentes pelo fato de não perceberem as crianças indígenas na escola; o não envolvimento dos docentes com as crianças e com as discussões devido ao preconceito e a discriminação e também, pelo fato dos professores acabarem não percebendo as diferenças e colocando todos em uma mesma igualdade. Amparado nas discussões das teorias pós-estruturalistas, observamos que os docentes ao tratar a criança indígena numa condição de igualdade com a criança não indígena acabam silenciando e apagando suas diferenças.

Durante as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, momento no qual as crianças ficavam em sala de aula, pude presenciar inúmeros discursos hegemônicos produzidos entre as próprias crianças, alicerçados 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).

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).

Entre os discursos produzidos pelas crianças estão: “Porque o índio tem que aprender isso” (Estudante indígena do 5º ano, 10 anos, abril de 2014). “Já que você não sabe fica na casa de palha” (Estudante indígena do 4º ano, 09 anos, setembro de 2013). “A escola não é lugar para índio” (Estudante indígena do 4º ano, 09 anos, setembro de 2013). “Ele não sabe porque ele é índio” (Estudante indígena do 5º ano, 10 anos, março de 2014).

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 em que a convivência 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.

Procurando compreender a produção da identidade e diferenças das crianças indígenas, frente aos conflitos e às tensões produzidas no currículo escolar, tivemos a oportunidade de identificar que as manifestações de inferiorização e preconceito não ocorriam somente no discurso de ofensa às crianças indígenas. As manifestações de hierarquização, marginalização e silenciamento 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 iremos descrever e apresentar a seguir.

O andar em grupo é uma das manifestações comuns entre as crianças indígenas na escola. 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 há mais tempo na escola, exerce a função de liderança. Mas, pode ser também, 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.

Segundo Vieira (2015), as crianças indígenas quando sofrem algum tipo de discriminação ou preconceito dos colegas de sala, por meio de uma brincadeira ou de um xingamento, acabam tendo inúmeras reações: 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.

Além dos discursos produzidos pelos estudantes, também se faz presente algumas práticas pedagógicas elaboradas e desenvolvidas pelos professores, que acabam silenciando, marginalizando e negando a identidade e diferença indígena das crianças. No decorrer da pesquisa, mais precisamente durante um grupo de discussão com docentes da escola, 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 2013).

No discurso da professora, pode-se observar que ela 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. Em meio ao relato da professora é possível observar que “o currículo é a construção de nós mesmos

como sujeitos” (SILVA, 2009, p. 196), além do fato de que as “culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas” (SANTOMÉ, 2009, p. 161).

Para tentar se livrar de certas situações, como a mencionada nas linhas acima, Vieira (2015) escreve que 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.

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).

Ainda, 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 produção da identidade da criança indígena em contexto urbano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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 diz respeito à investigação da produção da identidade e diferenças de crianças indígenas em escolas não indígenas de Campo Grande/MS.

Entendemos que a discussão desse artigo não para por aqui, é apenas uma reflexão de um caminho ainda em aberto, pois muito é preciso para entender a criança indígena em contexto urbano e as suas produções de identidade e diferença no espaço escolar. Os escritos mencionados, sinalizam experiências de convívio e pesquisa que realizamos até o momento, e por meio deles, compreendemos que as crianças indígenas em contexto urbano estão imersas em diversos entrelugares, enfrentando conflitos e tensões. No espaço escolar, não é diferente, pois com o desenvolvimento da pesquisa foi possível identificar o quanto o currículo contribui para a produção da identidade e diferença da criança. São inúmeros momentos em que a identidade e diferença são colocadas em discussão, suspeita e sobre tensão.

Além daqueles que não conseguem observar a presença de indígenas no espaço escolar, existe por parte das crianças não indígenas preconceito, discriminação e inferiorização da identidade indígena. Porém, é importante registrar nessas linhas finais, que todos os discursos produzidos pelos estudantes não indígenas estão marcados dentro de uma lógica colonialista, o qual reflete e interpreta o mundo como inferiores ao modelo europeu. Mesmo diante de toda essa situação, a pesquisa nos aponta que é vivendo nessa colonialidade, nas fronteiras da exclusão, em meio a crises e perturbações, que a produção da identidade e diferença da criança indígena se fortalece e intensifica.

REFERÊNCIAS

1. 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/UFSC, Florianópolis/SC.
2. 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. In: **Série-Estudos** (UCDB), Campo Grande, v. 3, 2011.
3. BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
4. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos II** - outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro (RJ) Editora DP&A, 2007.
5. CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classe**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.
6. 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. Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
7. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
8. 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/DF.
9. MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)**. 2006. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, Assis:
10. 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**. São Paulo: 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo/USP, São Paulo/SP.

11. 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.
12. 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/SP.
13. SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.
14. SILVA, Tomás Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
15. _____. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
16. SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D&A, 2003.
17. SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (dês) encontros com as culturas da escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
18. VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS.
19. 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.

Carlos Magno Naglis Vieira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Brasil.

Adir Casaro Nascimento

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Brasil.

Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil.

Como citar este documento

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. O currículo e a produção das identidades/diferenças de crianças indígenas em espaço escolar. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11711>>. Acesso em: _____.
doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.11711>.