

AMBIVALÊNCIAS NA IDENTIDADE DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM CAMPO GRANDE, MS

Antonio J. Brand¹

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/Brasil

Valéria. A. M. O. Calderoni²

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/Brasil

Resumo

O texto apresenta resultados parciais de pesquisa sobre estudantes indígenas em escolas públicas de educação básica do município de Campo Grande, MS e tem como objetivo contribuir para uma compreensão das dificuldades vivenciadas por esses estudantes num espaço escolar, público e multicultural, em especial suas contradições e ambivalências. Apresenta dados e análises de como se produzem as identidades, representações e processos de negociação nas relações de poder nesse espaço escolar. Além da revisão documental e bibliográfica, o trabalho inclui pesquisa de campo em duas escolas públicas, nas quais essa temática se faz presente, destacando, também, algumas histórias de vida. São priorizadas as vozes dos estudantes, sem excluir a contribuição de professores e funcionários. Conclusões provisórias indicam que o esconder e tornar invisível seu passado indígena constitui-se em estratégia dos estudantes para “fugir” da discriminação e da inferiorização, que marca as relações dos que se reconhecem como indígenas no contexto local e regional. De outra parte, as visíveis dificuldades na sua inserção no espaço escolar investigado são indicativos das ambivalências, contradições e limitações dessa estratégia.

Palavras-chave: estudantes indígenas, identidade, negociação, ambivalência

Abstract

The text presents the partial results of research on the indigenous pupils in government schools of basic education in the municipality of Campo Grande, MS and aims at contributing to the understanding of the difficulties lived through by these pupils within the school, public and multicultural environments, and especially the contradictions and ambivalences they encounter. Data and analyses are presented as to how identities, representations and processes of negotiation in the relationships of power in the school space are produced. Besides documental and bibliographical revision, the study includes field research in two government schools, in which this theme is present, bringing out also some life stories. Priority is given to the voices of the pupils, without excluding the contribution of the teachers and other employees. Provisional conclusions indicate that to hide and make invisible their indigenous past constitutes a strategy to “flee” from discrimination and humiliation, which stand out in the relationships of those that recognize themselves as indigenous in the local and regional context. On the other hand, the visible difficulties in their insertion into the school space investigated are indicative of ambivalences, contradictions and limitations of this strategy.

Key words: indigenous pupils, identity, negotiation, ambivalence

*Quando eu olhei no espelho. Ai eu fiquei indignado!
É mesmo, eu sou igualzinho um índio, mesmo!*

Introdução

O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa ainda em andamento, que busca investigar e problematizar questões relacionadas à identidade de estudantes indígenas que frequentam escolas públicas de ensino fundamental do município de Campo Grande, MS. É importante destacar que entre as razões alegadas pelos índios para seu deslocamento para os espaços urbanos, ao lado da busca por emprego, aparece com destaque a demanda por educação escolar para seus filhos. No entanto, sem a alternativa de escolas “diferenciadas”³, como preconiza a legislação, esses estudantes são incluídos/excluídos nas escolas públicas nos bairros próximos de onde residem.

O estudo está focado em estudantes de duas escolas públicas de Campo Grande, que, em ambientes restritos e/ou dialogando com pessoas em que eles se sentem reconhecidos, culturalmente, também se reconhecem como descendentes de povos indígenas, mas não assumem essa identidade no espaço escolar⁴, preferindo identificar-se como “paraguaios” e/ou “negros”. Muitos deles apresentam visíveis dificuldades de inserção/socialização e de desempenho acadêmico. Pretende-se, com a presente abordagem ressignificar velhos problemas, buscando contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades vivenciadas por esses estudantes no espaço escolar, público, em especial, as contradições e ambivalências dos processos identitários aí estabelecidos.

Para isso, busca-se atentar, especialmente, para as histórias de vida desses estudantes, suas representações sobre índio e, também, para as “formas de exclusão social” (Woodward, 2006, p. 39), a que estão submetidos esses sujeitos, com o objetivo de compreender os processos de negociação (Bhabha, 2003), que estabelecem, tendo em vista a sua inserção e socialização num contexto escolar, no qual as relações com estes “outros” vêm perpassadas por fortes preconceitos, estereótipos e exclusões.

Índios urbanos em Campo Grande

A pesquisa adquire significado especial, tendo em vista que a cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, abriga um significativo contingente indígena, em especial da etnia terena, que vive disperso em diversos bairros. Não se têm números exatos do total dessa população⁵, mas, Campo Grande é a única cidade a se “orgulhar” de suas duas “aldeias urbanas” – Marçal de Souza⁶, e Darcy Ribeiro, essa última inaugurada, em 2007, e, ainda, uma terceira já anunciada pela Prefeitura⁷. Deve-se destacar, ainda, a inclusão, nessas aldeias urbanas, de memoriais indígenas – um já pronto e outro anunciado – com objetivo de servirem como “atrativos turísticos”. O acento no potencial turístico das “tradições indígenas” e de sua cultura, permite compreender alguns interesses do Estado

nessas iniciativas.

Frente à crescente inviabilização nos processos de demarcação das terras indígenas, verificada no Mato Grosso do Sul, gerando um insuportável confinamento e cercamento dessas populações indígenas dentro de seus territórios tradicionais, os espaços urbanos constituem-se, cada vez mais, como as únicas “alternativas” para esses povos. E, nesse sentido, os projetos de “inclusão urbana”, mediante a construção de “aldeias urbanas”, com claros objetivos turísticos, desempenham, também, importante papel nas estratégias governamentais, no sentido de esvaziar as lutas pela ampliação de espaços em seus territórios tradicionais, direcionando-as para a luta por pequenos lotes nas periferias das cidades⁸.

Os povos indígenas, no Mato Grosso do Sul, devem ser “compreendidos” num contexto histórico, marcado por um processo de colonização de caráter monocultural, que provocou, além de um dos mais radicais confinamentos, o seu “apagamento” na história regional. A ocupação colonial implicou o radical desalojamento compulsório e muitas vezes violento dos ocupantes indígenas de suas terras e os buscou “invisibilizar” mediante políticas agressivas de integração na economia regional.

A característica fundamental das ações dos Estados Nacionais, frente aos povos indígenas, até muito recentemente, têm sido a de promover a sua plena integração, entendida como superação de toda a diferença étnica e a sua submissão, incluindo os seus territórios, às economias regionais.

Barbosa (1961, p. 8), em seu livro *Os Barbosas em Mato Grosso*, destaca que seu avô, Inácio Gonçalves Barbosa, havia deixado um arquivo com documentos importantes. Entre estes estavam “duas cartas de dois governadores da província de Mato Grosso [...]”, uma das quais, de 1874, “autorizava-o a arredar os índios de qualquer modo e tomar conta de suas posses e garantir a família”. Após descrever a corrida atrás do ouro no então Estado de Mato Grosso, afirma que muitos “foram sacrificados pelos silvícolas ciumentos e ferozes, deixando esteios e taperas, plantas e mais vestígios da sua presença”. Mais adiante e sempre continuando a registrar o processo de ocupação do território indígena, o autor confirma as informações, afirmando que “foi possível a expansão, a tomada de posse definitiva de toda a região e tornaram-se senhores, arredando o índio, ou com ele se cruzando e domesticando-o” (1961, p. 15).

Na medida em que resistiam à entrega de suas terras, casas e aldeias aos “novos” chegantes, foram por estes classificados como ferozes, bárbaros, como bugres e sinal de atraso, que impuseram *grandes sacrifícios* aos invasores de suas terras, obrigando-os ao uso das armas, para impor a paz à “gente tão violenta e traiçoeira” (1961, p. 8)⁹. Em nenhum momento foram e são “percebidos” pelos colonizadores e seus historiadores como povos e sujeitos de direito. A concepção dos povos indígenas, enquanto portadores de culturas passageiras e em processo de superação, marcou, profundamente, toda a produção histórica. Afinal, por que se preocupar com algo imprestável e destinado a ser superado?

O confinamento dos povos indígenas nas assim denominadas reservas é, certamente, no Mato Grosso do Sul, a melhor expressão do poder colonial no período recente de nossa história. Define, exatamente, o lugar dos povos indígenas no contexto regional,

Frente à desconhecida identidade do outro, no caso os povos nativos encontrados no novo continente, os colonizadores vão “classificando” esse outro, produzindo sua identidade a partir de sua posição de poder, de colonizadores. Para Bhabha (2003, p. 111), o “objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Ou, ainda, segundo Woodward (2006, p. 39), as identidades são “fabricadas” por meio da “marcação” da diferença e esta ocorre por meio da representação e por formas de exclusão, ou seja, refletem relações de poder no âmbito do projeto colonial. E a representação, segundo Woodward (2006, p. 17), compreendida como “um processo cultural” estabelece “identidades individuais e coletivas” e constroem lugares “a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Ou, ainda, segundo Skliar (2003, p. 95), “hay una estrategia de contención donde el otro nunca es un agente activo de articulación”. É o estatuto de conquistador, pela força, que confere verossimilhança e credibilidade às representações sobre os povos indígenas, ocupantes primeiros dos territórios.

Os estudantes índios em contexto urbano e suas representações

É a visão de povos bárbaros, sem cultura, que levavam uma vida próxima a dos bichos, construída pelos colonizadores, que acaba sedimentada nas representações e no imaginário de amplos setores da população regional até o presente, inclusive, dos próprios estudantes índios. Segundo Vieira (1999, p. 85), a representação é uma “forma de conhecimento construído socialmente, quer dizer, elaborado e partilhado por um todo”. É o que aparece nos argumentos dos estudantes índios para “justificar” a negação de sua identidade indígena: “As vezes acho que não sou índio, porque índio já come direto da mata. Eu como as coisas cozidas. Percebi quando estava comendo pão”. Já outro estudante afirma que “pensei, cada um come diferente. Índio come carne, também, mas ele come cru mesmo, só tira a pele e come. Daquele jeito como os canibais. Como você acha que dia de chuva vai acender fogo?”.

Esses depoimentos refletem como essa visão estereotipada, construída no decorrer do violento processo de colonização, no qual, os colonizadores, ao apresentarem os índios como “tipos degenerados” buscavam justificar sua violência contra eles, acaba sendo “reproduzida” por esses estudantes ao definirem as suas opções identitárias. Os acadêmicos índios “parecem invocar uma origem” neste passado histórico, com o qual sentem-se compelidos a buscar manter uma “certa correspondência” (Hall, 2006, p. 108-109).

Os depoimentos dos estudantes acima referidos mostram, de um lado, a força das representações sociais produzidas no contexto colonial e, de outro, um profundo desconhecimento da cultura e da vida dessas populações. Não há nenhum registro de que tenha sido “costume” de algum povo indígena comer “carne cru”, ou comer “direto da mata”, indicativo de sem cultura. As representações sobre os povos indígenas, produzidas pelos colonizadores e registradas, também, em muitas produções historiográficas, refletem

uma visão sobre povos indígenas, exatamente, como não portadores de culturas ou portadores de culturas “imprestáveis” e passageiras e, portanto, destinadas a serem superadas.

É importante lembrar que em pleno século XX, ou mais exatamente, em 1994, ainda encontramos intelectuais importantes, prevendo o fim próximo dos povos indígenas em nosso país. Bhabha (2003, p. 105), ao referir-se à “fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo”, lembra que o estereótipo, como “estratégia discursiva” é uma “forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. E conclui que o “discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ (com uma “forma limitada de alteridade”, 2003, p. 120) e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (2003, p. 111). Skliar (2003, p. 95), ao referir-se à lógica binária do discurso colonial, conclui que o outro “no existe fuera del primer término sino dentro de él, como su imagen velada, como su expresión negativa, como necesitada de corrección normalizadora”.

Buscar compreender como foram produzidas as representações sobre os povos indígenas, constitui-se em tarefa importante para entender a “produção” da diferença ou para compreender os processos relativos à identidade dos estudantes indígenas, pois, segundo Silva (2006, p. 91), quem tem o “poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” do outro. As representações sobre os povos indígenas, no MS, foram construídas e são (re)produzidas dentro de um contexto de forte exclusão social, que, numa sociedade marcada por relações de poder assimétricas, assentadas na posse e exploração da terra, tem como eixo, tanto ontem como hoje, as disputas em torno dos territórios indígenas. No entanto, é importante destacar que a “constante luta pela garantia dos territórios e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos” (Brand, 2001, p.37).

Entendendo a representação como “atribuição de sentido”, um “dizer” sobre a identidade do outro e que se impõem, é importante atentar que, no caso dos povos indígenas, trata-se de relações de poder, profundamente assimétricas, que perpassam e impregnam as relações interétnicas na região. Verifica-se que são essas relações de poder que geram e permitem compreender, ontem e hoje, os discursos sobre a identidade dos indígenas e, também, a violência que se explicita com toda força na reação às demandas territoriais apresentadas por esta população no presente¹⁰.

Para Silva (2003, p. 199), não se trata de “aferir” as representações com um suposto real, mas em buscar as relações de poder que “lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação. Para este autor (idem), a “eficácia” das representações, reside “em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição e fabricação do real”, ou seja, em se apresentar como “real”, ocultando o processo de sua produção, ou melhor, ocultando as “marcas do poder que as produziu” (2003, p. 200).

A televisão e demais meios de comunicação¹¹, atuam como (re)produtores dessas representações inferiorizadas e estereotipadas, construídas no contexto acima investigado,

sobre a identidade indígena e que exerce grande influência sobre os estudantes indígenas, como demonstram suas falas.

José¹², da escola A, após afirmar que preferia ser “só africano”, reconhece que “índio é outro povo, é muito diferente e eu só conheço da TV. Eles não têm pelo e quando envelhecem, não tem cabelo branco”. Já outro estudante declara que “Eu sou diferente deles, eles tem cara pintada. Na TV, eles dançam de cara pintada, bem na cara. A tinta é duas, né! Branca e vermelha, é a tinta do índio. Eu, acho mesmo que sou mais baiano. Eu gosto de vatapá! (José Antonio, escola A). E segue falando: “Preconceito é chamar de negro, deficiente, índio. Eu tenho vergonha de dizer na escola que sou índio, porque decerto eles pensam que eu sou do mato. E eu fui criado na cidade. Ah! Como uma pessoa do mato pode estar na cidade. Pode achar que vou fazer coisas erradas!”.

Maria, também da escola A, após afirmar que é filha de “pai bugre e mãe loira”, segue: “Não falo que sou índia porque eles ficam fazendo Uh! Uh! Uh! Uh!, enquanto batem na boca e me perguntam como é a dança da chuva? As pessoas perguntam se eu tenho sangue de índio. Eu respondo que não. Meus amigos têm preconceito com os índios. Os índios são morenos. Eu até tenho características de índia, mas prefiro `ser morena”.

A aluna Maria Rosa (escola B) declara que: “Ainda hoje aparece na TV índio de cara pintada, com flecha. Os índios são muito frágeis. A alimentação deles é fraca. Eles só têm o básico. A cesta básica é muito pouca. Coitados, têm que viver só disso”. Um outro estudante afirma que “não conheço índio de verdade, só o da TV, do cartaz. Ele é uma pessoa normal. Só o jeito de se vestir que é diferente. Tem pau na orelha, fica descalço, vive em união e tem casas diferentes da nossa (Antonio José, escola B).

Segundo Hall (1997, apud, Woodward, 2006, p.8), a “representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”. Fabricadas por sistemas classificatórios e de exclusão, as representações são elementos centrais na construção das identidades e das diferenças e estão articuladas com relações de poder, que, no caso de Mato Grosso do Sul, posicionaram os povos indígenas no lugar de radical inferioridade.

Canclini (2003, p. 290), ao referir-se ao papel dos meios de comunicação, fala em “jogo de ecos”, para dizer que vemos na televisão o mesmo que “reencontramos nas ruas e vice-versa”, ou, ainda, a mídia “como centralmente implicada na (re)produção de identidades e formas culturais estudantis” (Hinkson, 1991, apud, Green e Bigum, 2003, p. 210). Ou, ainda, segundo Bhabha (2003, p. 76), a “identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada (...), é sempre produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”.

Esses estudantes indígenas chegam às escolas públicas, trazendo consigo histórias de vida próprias, de muito sofrimento e exclusão, como bem atestam seus relatos. Para Bhabha (2003), o contexto cultural híbrido não é o espaço da síntese, mas da ambivalência. Ou seja, quando pessoas ou grupos de diferentes culturas se relacionam, o que acontece de mais importante não é a simples mistura, mas, sobretudo, a pluralidade dos significados, que possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação. É o que demonstram os estudantes índios. Quando em contato com pessoas de sua confiança, não

hesitam em explicitar sua identidade indígena. Porém, negam essa mesma identidade com surpreendente ênfase e argumentação quando estão em jogo suas estratégias de inserção no espaço escolar.

Algumas histórias de vida e suas negociações e ambivalências

Vieira (1999, p. 70), afirma que ao “longo da história de vida de cada um de nós, arrumamos a diversidade cultural e intelectual constatada”, entendendo o individual como “produto de uma construção social” (idem, p. 71). Por isso, considera-se importante trazer breves histórias de vida de alguns estudantes índios.

José Maria (escola A) mora na periferia de Campo Grande, no bairro Buriti, tendo saído a 3 anos da aldeia Bananal, localizada no município de Aquidauana, com o objetivo de estudar, pois “na aldeia só tinha até o 5º ano do ensino fundamental”. Hoje está no 7º ano. É filho de pai Kadiwéu e mãe terena. Compreende terena, lê e fala a língua dos Kadiwéu. Identifica-se como índio misturado, embora considere-se mais próximo dos Kadiwéu. “Descobriu que era índio” ainda pequeno, através de sua avó. Considera identificar-se como índio, na escola, “uma vergonha”, porque os colegas vivem perguntando “se ele fica pelado na aldeia”. Prefere não se identificar como tal, mas como paraguaio, “só para enganar”. Acha que “é índio lá na aldeia”.

Rosa Maria (escola B) nasceu em Bela Vista, na fronteira com o Paraguai. Declara ser negra. Seu pai é paraguaio e sua mãe índia, nascida na aldeia terena de Taunay, Aquidauana. Aos seis anos veio para Campo Grande, onde reside a 8 anos. Seus pais separaram-se e ela mora com a avó materna, terena. Afirma não gostar das aulas de língua portuguesa. Fala guarani e argumenta que se você não fala a língua deles (os outros estudantes), “então não conversa com ninguém”. Não gosta da escola onde estuda, falta freqüentemente e afirma ter só dois amigos na escola e argumenta que “quando você não conhece ninguém é legal, depois descobre que elas (as colegas) são chatas”. E continua: “Odeio as patricinhas”. Gosta, como diz “ser exclusiva”, não ter sonhos, nem acreditar em bobagem como “príncipe encantado”. Sua “tribo” hoje, segundo ela é a EMO¹³, afirmando que “somos da paz”. Declara-se, negra, embora reconheça que sua mãe seja índia e seu pai paraguaio. Recorre à cor morena de sua pele para se identificar como negra: “sou o que sou e não o que pensam”.

O estudante José Antonio, hoje no 4º ano do ensino fundamental, diz ser “índio misturado com paraguaio”. Descobriu a pouco ser índio em diálogo com a mãe: “olha você não é baiano, você é índio!” “eu disse: sou baiano”. “Ela falou: olha no espelho!” “Olhei e aí fiquei indignado. É mesmo.! Aí descobri que era índio porque tinha um olho puxado”. Mas, como você sabe que essa sua cara é de índio, foi lhe perguntado! Ele respondeu: “é que quando vejo índio na TV, eu sou igual ao índio”. Mostrou-se visivelmente indignado com esse reconhecimento como índio. Diz que se parece com o índio do livro e da TV. “Ah! aquela gente do mato”, argumenta e seguiu falando “É muito ruim mesmo descobrir aquela coisa que você é e não é”. Ao ser perguntado se tinha falado para algum colega, na

escola, de que era índio, respondeu “pior, guardo esse segredo há anos. Esse é meu segredo. Têm coisas que a gente tem que guardar”.

Já Maria Rosa (escola B) é filha de mãe índia, segundo ela, “pega a laço”, pai pantaneiro e avós paternos, “gaúchos”. Aos 7 anos, após a separação dos pais, foi morar em São Paulo. Em São Paulo não era “misturada” porque “lá, mato-grossense é bicho mesmo”! Viajou à Assunção, onde soube se comunicar em espanhol, pois “fala guarani”. E conclui afirmando que “Me sentia inferior, sempre morei de favor”. Entende que “sua infância foi muito triste e sozinha” e termina dizendo “aqui não é diferente. (...), de tudo que eu já vivi ser índia é de menos”.

São histórias de vida que trazem fortes marcas de sofrimento e exclusão, confirmando que são “produto duma construção social” e são processos históricos em constante releitura. Segundo Bosi (1998: 55, 66-67) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”. E, apoiado em diversos autores (Halbwachs, Bartlett), conclui que nesse “longo e amplo processo (...) ‘fica’ o que significa”. Portanto, os fatos e detalhes lembrados pelos alunos fazem, certamente, sentido dentro do contexto em que vivem hoje.

O espaço escolar como *espaço de silenciamento e ocultamento das diferenças*

A escola na qual esses estudantes estão inseridos é entendida, ainda, como “definidora e difusora dos valores da sociedade ocidental” (Oliveira, 2002, p. 39) e por isso mesmo “uma instituição homogeneizadora de um tipo único de brasileiro...”, frente ao qual a diversidade ou as diferenças são vistas como “anomalias” e “barreiras” a esse papel e, por isso mesmo, apontadas como “principal obstáculo para o êxito escolar” (Candau, 2002, p. 71). Os estudantes “diferentes”, como negros, índios e outros, são vistos ou como portadores de uma deficiência inerente a sua origem (visão racista) ou de “deficiências cognitivas”, resultantes de “privação cultural”, sofridas no ambiente escolar (Candau, 2002, p. 68). Essa segue sendo a percepção de professores, funcionários e direção das escolas.

Nas falas dos estudantes índios percebe-se que para eles não há dúvida de que estão num espaço no qual se (re)produz a mesma estratificação social que vivenciam no entorno regional, ou melhor, as mesmas relações de poder e, portanto, sabem que enfrentam no espaço escolar os mesmos estereótipos. Suas falas expressam bem essa percepção: “Na escola eles me perguntam se na aldeia todo mundo fica pelado? Sempre alguém me pergunta se eu ando pelado. Acho que eles acham que índio só fica pelado. Só tem pelado lá para o lado do Paraná e do Xingu. Na escola tem gente que não conhece índio. Índio não é sem roupa. Usa roupa igual da cidade. Hoje não digo que sou índio” (José Maria).

Embora a escola siga, efetivamente, como “um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais” das classes e grupos sociais que “possuem” poder (Santomè, 1995, p. 165), Candau (2002, p. 69), alerta que ela “não é apenas uma agência reprodutora, ela também produz (conhecimentos, técnicas,

culturas, práticas, etc.) e interage com a sociedade mais ampla”. É um espaço de produção de relações e um espaço no qual se negociam identidades a partir de relações de poder que aí se produzem e reproduzem. Não pode, portanto, reduzir seu papel ao de reprodutora das mesmas relações do entorno regional, contribuindo, dessa forma, para manter a estratificação social, alegando ser esse o limite de sua atuação.

A escola não poderia ignorar que as representações, “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”, sendo necessário relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza, pois “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade às custas de outros, por elas menosprezados...” (Chartier, 1988, p. 17).

É, certamente, altamente significativo e questionador do papel da escola o fato dos estudantes indígenas entenderem ser o espaço escolar, também, um espaço de ocultamento de sua identidade, por (re)produzir as mesmas representações, historicamente construídas pelos colonizadores de ontem e hoje. Para Hall (2006, p.109), “é precisamente porque as identidades são constituídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos”, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Por isso, quando questionados, os estudantes indígenas hora assumem serem paraguaios ou negros. No entanto, quando percebem a possibilidade de um diálogo, apoiado no reconhecimento e respeito à diferença, logo assumem suas identidades indígenas. As diferenças culturais, para Bhabha (2003), são construções histórico – culturais, que decorrem de relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, ressignificando-as.

Mudando o olhar: conclusões provisórias

Considerando os posicionamentos dos estudantes indígenas no espaço escolar podemos perceber que o esconder e tornar invisível seu passado indígena constitui-se em estratégia para “fugir” da discriminação e da inferiorização, que marca as relações com os que se reconhecem como indígenas no contexto escolar. Deve ser entendido, por isso, como esforço cotidiano de negociar com os outros sujeitos do espaço escolar, conscientes do lugar de inferioridade em que estão postos, enquanto outros, no caso, povos indígenas.

O silenciamento sobre sua identidade indígena, apresentando-se como “paraguaios” ou “negros”, é uma estratégia de inserção e aceitação naquele espaço escolar, em que persistem representações negadoras de sua identidade, ou, em que persistem os estereótipos acima. Frente à impossibilidade de negar a sua diversidade, manifesta na cor da pele e em outros atributos raciais, entendem que sua identificação como negros e/ou paraguaios é uma forma mais favorável de inserção nesse espaço.

A (re)produção das representações acima nos espaços escolares é um indicativo

importante para a análise do papel pedagógico da escola frente às diferenças culturais e como este espaço está submetido as mesmas relações de poder que perpassam a realidade regional. Indica a persistência de relações coloniais, a partir das quais segue sendo definido o lugar desse outro, no caso, os estudantes indígenas.

A questão de fundo remete, então, para aquele que é um dos sujeitos importantes no espaço escolar, o professor, que segue entendendo o papel da escola como (re)produtora e homogeneizadora. Mudar implicaria, segundo Vieira (1999, p. 20), “enfrentar os moralismos, as crenças e mitos (...). Implica em reconstruir as identidades pessoais”, ou, em outros termos, implica em rever representações e rever relações de poder já profundamente sedimentadas nos espaços escolares. Frente ao problema em foco - os estudantes indígenas – a escola precisaria estar aberta para “reinventar possibilidades de deixar emergir e interagir vozes e significados tradicionalmente reprimidos e excluídos” (Fleuri, 2003. p. 12).

Mas, para isso, é necessário que os professores se situem numa “perspectiva dialógica”, que supõe a “aceitação de lógicas distintas” (Valla, 1998, apud Azibeiro, 2003, p. 98), entendendo seu papel como educadores permanentemente engajados num “processo de transformação social”, rompendo com a “prática escolar de reprodução e transmissão da pretensa cultura dominante” (Silva, 2003, p. 38-39). Isso implica, segundo Vieira (1999, p. 368), na “formação de professores interculturais”, capazes de “por em prática a pedagogia da divergência e não apenas de convergência”, abertos à alteridade, ao diferente, “sem estabelecer desigualdades nem hierarquias”. Dessa forma, a escola poderia, inclusive, contribuir para a problematização, por parte dos estudantes, das representações veiculadas pelos meios de comunicação.

Enfim, longe de terminar essa discussão, pois trata-se de uma pesquisa em andamento. Mais vozes de estudantes indígenas, de professores e demais sujeitos socioculturais desse espaço investigado deverão ser, ainda, ouvidas. Para um olhar mais “sensível” será necessário ressignificar esse olhar, frente as múltiplas diferenças que marcam a realidade escolar e regional de Campo Grande, MS.

Notas

¹ Pesquisador e docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da UCDB; Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Líder do grupo de pesquisa Programa Kaiowá/Guarani/CNPq.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UCDB, Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Bolsista CAPES.

³ Há ampla legislação, decorrente do texto constitucional de 1988, garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), em seus artigos 78 e 79.

⁴ Embora, levantamentos iniciais nas duas escolas, nas quais essa pesquisa foi realizada, tenham constatado que, aproximadamente, 17% dos alunos são indígenas, o censo escolar (MEC) do ano de 2008 não registra a presença de nenhum estudante índio.

⁵ Marcelo Manzatti (Boletim Famaliá – Rede de notícias das culturas populares brasileiras, SP, 19/04/2006), informa que seriam 10 mil os índios, em Campo Grande, com um crescimento anual da ordem de 4%. Indica, ainda, que 80% seriam

da etnia terena. Esse autor fala, ainda, em três aldeias urbanas: Jardim Noroeste, Marçal de Souza, a mais antiga e Água Bonita, sendo que as duas primeiras seriam de iniciativa da Prefeitura e a última do Governo Estadual.

- ⁶ Essa aldeia urbana foi criada, oficialmente, em 1999, em área de terras ocupada pelos índios, em 1995. Diversas casas já passaram para as mãos de não-índios, o que gerou um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, que proíbe tal iniciativa.
- ⁷ Notícias – site Prefeitura de Campo Grande, 19/04/2007.
- ⁸ É o que vem explícito na afirmação de Marcos Terena, em sua fala por ocasião da inauguração da 2ª “aldeia urbana”, em Campo Grande, dia 19 de abril, de 2007, ao destacar que “essa ação inédita é até vista com estranheza, pois o índio agora luta por terras na cidade e não mais no campo...” (Notícias – site Prefeitura de Campo Grande, 19/04.2007).
- ⁹ Barbosa (1961, p. 18), reconhece que a belicosidade indígena só foi contida com o reforço de gente e pólvora, sendo fácil domá-los, trazendo-os ao redil. E conclui que “domesticados e fortes como eram foram de proveito nas roçadas. [...]”.
- ¹⁰ Não é, certamente, fortuita a extrema violência policial verificada nas ações de despejo contra os índios, acompanhadas de explícitas manifestações de preconceito.
- ¹¹ Meyer (2003, p., 260) destaca a importância dos “meios de comunicação de massa, os brinquedos e os jogos eletrônicos, o cinema, a música” como fatores importantes que interferem nos processos de ensino e aprendizagem.
- ¹² Os nomes dos sujeitos entrevistados foram alterados e identificados por pseudônimos.
- ¹³ Emo vem de *emotional*, movimento inicialmente ligado à música punk, sendo que seus seguidores, hoje, caracterizam-se por maior emotividade e tolerância visual, que se traduz em trajes pretos, listrados, cabelos coloridos, franjas caídas sobre os olhos, entre outras características.

Referências

- Azibeiro, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In Fleuri, R. M. (org.) Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-107.
- Barbosa, Emilio G. Os Barbosas em Mato Grosso. Campo Grande: Ed. Empresa Correio do Estado LTDA, MT, 1961.
- Bhabha, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- Bosi, Ecléa. Memória e sociedade - lembranças de velhos. S. Paulo: T. A. Queiroz e Universidade de S. Paulo, 1987.
- Brand, A. Educação indígena o desafio da interculturalidade e da equidade In: Revista Série Estudos, Campo Grande, UCDB, 2001.
- Candau, V. (org.) Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Canclini, N.G. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 1998.
- Chartier, Roger. A história cultural. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.
- Fleuri, R. M. (org.) Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Green, Bill; Bigum, Chris. Alienígenas na sala de aula. In Silva, T.T. da (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 208-243.
- Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Quem precisa da identidade. In Silva, T.T.; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn (org.) Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 103-133.
- Moreira, A. F.; Garcia, R.L. (orgs.) Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

- Nelson, Cary; Treichler, Paula A.; Grossber, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T.T, da (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Oliveira, Inês Barbosa. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In Oliveira, Inês Barbosa; SGARB, Paulo (org) Redes Culturais, diversidade e educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.37-56.
- Santomé, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. in SILVA, T.T. da (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, 5ª edição. RJ: Vozes, 2003, p. 159-177.
- Silva, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In Fleuri, R. M. (org.) Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17-52.
- Silva, Tomás Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva, T.T. da (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 190-207.
- _____. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Editora Contemporânea, 2000.
- Silva, T.T.; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- Skliar, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?, trad. Giane Lessa, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Vieira, R. Histórias de vida e identidades: professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrotamento, 1999.
- Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T.T. (org) Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p.7-72.

Correspondência

Antonio J. Brand – Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Local, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, e coordenador do Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI.
E-mail: brand@ucdb.br

Valéria. A. M. O. Calderoni – Supervisora escolar da educação básica da Rede Pública de Campo Grande, pedagoga e arte educadora. Aluna especial do Mestrado em Educação/UCDB.
E-mail: lela_13613@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
