

AVA REKO/AVA IME¹: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES INDÍGENAS DE UMA ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS

Carlos Magno Naglis Vieira²

Daniele Gonçalves Colman³

RESUMO

O artigo é um esboço do projeto pesquisa em andamento no Programa de mestrado e doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. O projeto tem como proposta à a criança/estudante indígena Guarani em uma escola não indígena do município de Campo Grande/MS. O objetivo geral espera, identificar a concepção de ser e estar dos estudantes indígenas guarani em um espaço escolar de Campo Grande/MS frente as tensões culturais e as relações de poder. Para construção da pesquisa propus a metodologia do tipo etnográfica e a abordagem investigativa e de análise será de caráter qualitativa. Como referencial teórico me apoiarei em teóricos que pesquisam/refletem a inter/multiculturalidade no espaço escolar: Backes (2014 e 2005); Candau (2016); Fleuri (2003); Walsh (2009), assim como os/as que refletem sobre estudantes indígenas no contexto escolar não-indígena como Silva (2005); Barbosa e Kramer (2005); Sobrinho (2011); Vieira (2015), entre outros que estiverem coerentes com teóricos com os quais caminharei durante a pesquisa bem como; BHABHA (2019) e HALL (2018). Nessa perspectiva, procurar identificar pistas do como: “Quem são essas estudantes indígenas que chegam à escola?”, “Como chegam?”, “Como são na sua comunidade e como são na escola?”, “Como veem a escola?”.

Palavras-Chave: Modo de ser e estar indígena. Estudantes. Guarani.

INTRODUÇÃO

O projeto tem como proposta à a criança/estudante indígena em uma escola não indígena do município de Campo Grande/MS, direito hoje garantido pela Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que “[...] propõe o ensino na Língua Materna e os processos próprios de aprendizagem, com incentivo à valorização da cultura em todos os aspectos do cotidiano escolar” (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 203-204).

¹ Ava – índio ou indígena. Reko/heko – ser. Ime - estar. Tradução: Modo de ser e estar indígena (tradução livre da autora). Para verificar mais traduções sugiro; MELIÁ, Batolomeu S. J.; GUASCH, Antonio S. J. **Diccionario básico:** Guaraní/Catellano, Castellano/Guaraní. Asunción/Paraguay: Centro de estúdios paraguayos, Antonio Guasch. 2005.

² Orientador. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

³ Autora. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Capes/Prosup.

Também a Lei 11.645/2008 que obriga os currículos escolares a inserirem os conteúdos referentes à História e à Cultura indígena. Como podemos destacar no “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Ao analisar, a Lei n 11.645/08 que obriga os currículos escolares a implementarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e, do mesmo modo, os cursos de licenciaturas e seus respectivos Currículos de Curso, porém, com base em muitos trabalhos e pesquisas científicas posso expor que os Projetos Pedagógicos de Curso(s) ainda estão se adaptando e, aos poucos, acrescentando História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e isso tem refletido nas escolas, mesmo para os professores e professoras formados após sua implantação. Ênfase ainda que a lei é resultado de muita luta dos povos indígenas, unidos por direitos e por representatividade na construção do país.

Os movimentos indígenas que desde a década de 1970 tem se organizado em conjunto de organizações e articulações de diversos povos indígenas. (BANIWA, 2007). Portanto, a lei 10.639/2003 como conquista do movimento negro e 11.645/2008 como conquista dos movimentos indígenas não podem ser entendidas como leis verticalizadas e impostas de cima para baixo, pelo contrário, trata-se de reivindicações e exigências das minorias excluídas, invisibilizadas, estereotipadas, marginalizadas, e suas articulações em movimentos sociais vêm mostrando que estão politicamente engajados, demonstrando suas forças e se fazendo ouvir.

A proposta de pesquisa objetiva ingressar na aldeia urbana, ambiente sócio/político/cultural e morada dos sujeitos, além de observá-los na escola Municipal de Campo Grande/MS, tendo como proposta à a criança/estudante indígena Guarani em uma escola não indígena do município de Campo Grande/MS. O objetivo geral espera, identificar a concepção de ser e estar dos estudantes indígenas guarani em um espaço escolar de Campo Grande/MS frente as tensões culturais e as relações de poder. Com esse objetivo, há possibilidades de ações decoloniais frente à colonialidade ainda predominante nas práticas e concepções da comunidade escolar que recebem os estudantes indígenas. Nessa perspectiva, procurar identificar pistas do como: “Quem são essas estudantes indígenas que chegam à escola?”, “Como chegam?”, “Como são na sua comunidade e como são na escola?”, “Como veem a escola?”

Ao problematizar os objetivos ênfase que a perspectiva busca articular estudantes indígenas guarani em seu meio, na comunidade e, quando esta comunidade se localiza no meio urbano, quais relações se estabelecem nesse “novo” meio. Compreender até que ponto este meio

se vê como “entre-lugar” ou “fronteira” étnico-racial, onde as relações de poder e as negociações, a resistência e as ressignificações se estabelecem e se, realmente, se estabelecem, em que tipo de situações ocorrem.

Nessa mesma perspectiva, analisar as vozes de estudantes indígenas, verificando como o ser/estar de “outro” lhe dão, ou não, potência. O quanto o “outro”, elas/es enquanto estudantes indígenas guarani se percebem nessas situações e nos diferentes contextos/meio. Ao ver e ouvir, observar se elas/es, em algum momento, se sentem invisibilizadas/os. Mesmo em meio a pluralidade cultural procurar pontuar até que ponto o hibridismo cultural se mostra. Ante a escola e a comunidade olhar e sentir como a colonialidade os afetam e o quanto a presença de estudantes indígenas afetam a comunidade escolar, assim como o quanto a decolonialidade toma frente de embate/combate.

2. TEORIZAÇÕES

Como referencial teórico me apoiarei em teóricos que pesquisam/refletem a inter/multiculturalidade no espaço escolar: Backes (2014 e 2005); Candau (2016); Fleuri (2003); Walsh (2009), assim como os/as que refletem sobre estudantes indígenas no contexto escolar não-indígena como Silva (2005); Barbosa e Kramer (2005); Sobrinho (2011); Vieira (2015), entre outros que estiverem coerentes com teóricos com os quais caminharei durante a pesquisa bem como; BHABHA (2019) e HALL (2018).

O termo inter/multicultural utilizado e defendido neste projeto surge a partir das discussões pós-críticas que questionavam a insuficiência de um currículo de perspectiva crítica para promover respeito ante às relações étnicas, sociorraciais e culturais no processo de promover diálogos e relações democráticas, questionando o projeto político neoliberal e suas relações de poder e que vem ao encontro do objetivo político-social do projeto de pesquisa. Mediante a isso é importante lembrar que, em meio a essas discussões, os movimentos sociais indígenas da América Latina já estavam propondo um currículo escolar intercultural, por acreditarem na necessidade de colocar em diálogo as diferenças culturais. Sobre o protagonismo dos indígenas, Walsh (2009, p. 22) defende que “a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais”.

Defendemos um multiculturalismo crítico aliado à interculturalidade crítica, formando, assim, o que chamamos de inter/multiculturalidade. Em Fleuri (2003, p. 21), vemos que a interculturalidade surge como proposta dos povos indígenas:

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana.

O conceito “relações de poder” está calcado na obra de Foucault (1999) que “trata principalmente do tema poder, que para ele não está localizado em uma instituição, e nem tampouco como algo que se cede, por contratos jurídicos ou políticos. O poder em Foucault reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade”, (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 369). E a partir do entendimento de poder e sua dimensão conceitual, segundo Foucault, é possível compreender que as relações de poder se mostram quando se impõe a disciplina;

[...] se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimam comando e comandados. Diante do triângulo demonstrado por Foucault, poder — direito — verdade, e das passagens em que ele remete ao aparelho de Estado, a figura, por meio de recurso analógico, compara-o ao triângulo do tripé da sociedade, Estado – mercado – sociedade civil, (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 371).

Negociações é um termo defendido como “[...] estratégias e processos de mediação ou de negociação de sentidos no esforço de tornar possível o diálogo entre formas outras de ser, viver e saber” (CALDERONI, 2016, p. 23). Para Bhabha (2019, p. 56) falar em negociação em lugar de negação quer:

[...] transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a “contradição materialista real” que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-político.

Quanto ao hibridismo aqui compreendemos,

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo - a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças - coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas, (SILVA, 2005, p. 87).

Colonialidade “indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18). Os referidos autores trabalham com o conceito de colonialidade a partir de Walsh (2012, p. 67), entendendo que “la colonialidad cruce prácticamente todos los aspectos de la vida”. Pontuam os quatro eixos entrelaçados, em que o primeiro se refere à colonialidade do poder, “[...] la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América” (WALSH, 2012, p. 66).

O segundo eixo é a colonialidade do saber. Está na “suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19).

O terceiro eixo refere-se à subalternização e à desumanização dos colonizados, este eixo chamado de colonialidade do ser “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización” (WALSH, 2012, p. 68). O quarto chama-se colonialidade da natureza e da própria vida tem como eixo o binarismo, a divisão entre natureza e sociedade “descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales – incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas –, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma” (WALSH, 2012, p. 68).

Com isso, a colonialidade da natureza e da própria vida desacredita/desqualifica a relação cosmológica dos grupos minoritários com a natureza e, a partir disso, “torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los sustentando a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). Por isso, defendemos a perspectiva decolonial como;

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos. Isso é o que quero dizer quando falo sobre a decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 12, tradução da autora).

Sem a pretensão de cravar significados, de engessar os sentidos, mas na perspectiva de tornar entendível a complexidade dos termos que carregam teorias, teóricos e teorizações, sendo assim, termos não meus, mas dos quais me apropriei para pensar nos sujeitos, no campo da pesquisa, nas relações entre sujeitos/meio-escola-comunidade-urbanidade e suas problemáticas. Termos e teorizações presentes na tessitura de um projeto de pesquisa que vem sendo entrelaçado desde as primeiras formações pessoais, escolares, acadêmicas da pesquisadora que se descobre, que passa a se ver na diferença, mas que precisa encontrar mais respostas, respostas sobre si, sobre seus sujeitos, a relação entre ambos ante os “padrões de poder enraizados na racionalidade”, (WALSH, 2009, p. 12), que determina o sentimento e a concepção de inferioridade e do quanto sua existência tem a ver com os processos de resistência, tradução e ressignificação.

3. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Para construção da pesquisa propus a metodologia do tipo etnográfica, pois, “por meio da etnografia podemos relacionar a ação de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Para atender aos objetivos de pesquisa pretendo uma imersão nos dois ambientes em que os sujeitos da pesquisa transitam, a escola e a aldeia, para isso, a etnografia permitirá a construção de dados “por meio de um conhecimento meticuloso do cotidiano da realidade a ser estudada, o que pressupõe o estar com o outro, o processo de convivência com o chamado ‘nativo’” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Sendo assim, um estar lá “conviver com os ‘nativos’, dialogar com eles, acompanhar seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2013, p. 278), concomitante com estar com, pois; “o método etnográfico se constituiu não só com o ‘outro’, mas a partir do ‘outro’, apresentando, como uma problemática profunda, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica” (OLIVEIRA, 2013, p. 273).

Com isso, me permitirei transitar com os estudantes guarani nos marcos fronteiriços entre aldeia e escola, ouvi-los, enxergar no conviver junto os entre-lugares e, por meio da sensibilidade, me permitir sentir, afetar e ser afetado, consciente de que meu eu estará presente

como corpo estranho que encontra corpos estranhos, com sentidos meus que, por mais desconstruída por uma formação teórica, ainda carrega marcas de uma formação essencializada de cultura que, me exigirá vigilância epistemológica no campo e na escrita, isto pois, “Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados” (HALL, 2018, p. 93).

Nossa abordagem investigativa e de análise será de caráter qualitativo pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51);

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

A abordagem qualitativa comporta uma análise indutiva dos dados, os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”, (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Para utilizar a entrevista enquanto instrumento provável para construção de dados vale enfatizar de que, “a posição de sujeito do pesquisador interfere nas posições dos entrevistados, ou seja, há um jogo de poder na relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Isso não é exclusividade das entrevistas. Ocorre com qualquer instrumento utilizado numa investigação” (BACKES, 2005, p. 17).

Na proposta da presente pesquisa, pretendo utilizar a observação no ambiente escolar, bem como na comunidade dos estudantes guarani e que aqui consideramos ser “Um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira” (SOBRINHO, 2011, p. 232).

No contexto de aldeia urbana e escola não-indígena, as vozes a serem ouvidas, pretendidas para o desenvolvimento da pesquisa, são de estudantes indígenas da escola/campo, do Ensino Fundamental I e II (5º ao 8º), portanto uma pesquisa com crianças indígenas e não sobre criança indígena. Compreendo, juntamente com Sobrinho (2011, p. 231), as crianças como sujeitos e ainda que “[...] é preciso tirar as crianças da condição de objetos, para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso”, portanto, “isso significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes

linguagens – das tomadas de decisões acerca das questões que lhe dizem respeito e fazem parte da cultura de seu povo indígena”, (SOBRINHO, 2011, p. 231). Porém, tendo em vista que em um contexto urbano e de escola não-indígena as crianças indígenas também não deixam de ser estudantes, que “[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento), que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. (SACRISTÁN, 2005, p. 11-12).

Por isso, intentamos compreender até que ponto a cultura indígena, o modo de vida indígena e o ser estudantes indígena se sobrepõe a invenções adultas e não-indígenas. De que forma o ensino/aprendizagem se estabelece e se articula na fronteira inter-étnica e, para além das negociações e traduções, como ocorre aprendizagem e o que esperam da aprendizagem, o que esperam da escola e da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Elda Vasques. **Educação Indígena e processos próprios de aprendizagens:** espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá. Antes da escola, na comunidade Indígena de Amambai, Amambai-MS. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco -UCDB, Campo Grande, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.** São Leopoldo/RS, 2005, 304 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun., 2014.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Cordex, Portugal. Porto Editora, 1994. 335p.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nãdejara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS.** 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidianos escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**: v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. **As relações de poder em Michel Foucault**: reflexões teóricas. **RAP**: Rio de Janeiro: v. 44, nº 2, p. 367-383, Mar./Abr., 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

FLEURI, Reinaldo, GARCIA, Regina Leite. Contribuições latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. In: GARCIA, Regina Laite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015. p. 11-51.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

NUNES, Flaviana Gasparotti; SILVA, Solange Rodrigues da. Fronteira e construção do “outro” concepções de alunos sobre povos indígenas. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 93-106, jan./abr., 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, set/dez. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Aracy Lopes; BARBOSA, Silvia Neli Falcão e KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **PERSPECTIVA, revista do Centro de Ciências da Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 23, jan/julho, Florianópolis, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 119-142.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. **Vozes infantis indígenas**: as Culturas Escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sataré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar., 2017.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Campo Grande, 2015, 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.,0

WALSH, Catherine **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.