

(Con)textos das pesquisas com crianças/infâncias indígenas no Mato Grosso do Sul

Adir Casaro Nascimento

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

adir@ucdb.br

Carlos Magno Naglis Vieira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

cmhist@hotmail.com

Antonio Carlos Seizer da Silva

Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

aseizer@yahoo.com.br

Resumo

Esse artigo foi escrito por pesquisadores da área de Educação atuantes há tempos com a Educação Escolar Indígena e que propõem um diálogo com a antropologia da criança e a etnologia indígena para suas reflexões e atuações neste campo. Realizando um mapeamento da produção neste tema na região específica de Mato Grosso do Sul, que é marcada pela violência e violação dos direitos indígenas mas também pela inovação em experiências escolares e formativas com e para indígenas, o artigo explora principalmente as mudanças epistemológicas que ocorrem neste campo quando indígenas assumem o papel de pesquisadores.

Palavras-chave: Crianças indígenas; Educação escolar indígena; Pesquisadores indígenas; Epistemologia.

Abstract

This article was written by researchers of Education who have been working for some time with Indigenous Schools and propose a dialogue with the anthropology of children and childhood and the anthropology of Indigenous Peoples as a basis for their reflections and actions in this field. Carrying out a mapping of the production in this area in the region of Mato Grosso do Sul, which is marked by violence and the violation of Indigenous rights, but also by innovation in Indigenous schooling and formative experiences with indigenous people, the article explores mainly the epistemological changes that take place in this field when indigenous people assume the role of researchers.

Keywords: Indigenous Children; Indigenous Schooling; Indigenous researches; Epistemology.

Introdução

As pesquisas com e sobre crianças/infâncias indígenas vem crescendo nos últimos anos, fato verificado a partir de levantamentos realizados no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Esse crescimento das pesquisas, principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais, com destaque para a Antropologia, em especial o campo denominado Antropologia da Criança, “um campo plenamente consolidado, com ampla representação nos debates nacionais e internacionais, em publicações e eventos de antropologia” (Cohn, 2013: 222). Essa centralidade evidencia que estamos frente à construção e ressignificação do tema que caminha por diferentes epistemologias (Vieira, 2015) e que essas produções refletem e reelaboram a visão romantizada com relação à criança/infância indígena.

Não só a Antropologia, com um campo próprio para as discussões com relação à Criança/Infância indígena, mas também a Educação tem produzido muitos trabalhos sobre a temática nos últimos anos, 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: 25). O Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco tem realizado esse exercício de ressignificação e de descolonização¹ por receber discentes acadêmicos indígenas e também por “pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias” (Backes; Nascimento, 2011:

1 No texto a descolonização é entendida como “uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres. A descolonização só ocorre quando todos individualmente e coletivamente participam em sua derrubada, ante a qual o intelectual revolucionário tem a responsabilidade de ajudar ativamente e participar no ‘despertar’” (WALSH, 2009, p. 35).

26). Sobre a presença indígena nas instituições de educação superior, registramos que os acadêmicos indígenas “tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo (Nascimento, 2014: 35).

As reflexões explicitadas integram o projeto de pesquisa “A cosmovisão e as representações das crianças indígenas no Mato Grosso do Sul: as relações entre a pedagogia do cotidiano e a escola”², vinculado ao grupo de pesquisa/CNPq – Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, e tem como objetivo trazer contribuições para as discussões dos estudos sobre criança/infância indígena e as suas singularidades.

Amparados por reflexões teóricas que se situam na convergência entre os estudos da Antropologia da Criança, das teorias pós-coloniais e dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, o texto, que parte das experiências de pesquisa dos autores, procura situar o cenário indígena do Mato Grosso do Sul/MS e suas complexidades e, em especial, descrever os modos de viver das crianças indígenas nestes diferentes contextos do Estado nos quais estão inseridas, tais como: terras indígenas/aldeias rurais, espaços urbanos/aldeias urbanas e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígio ou à beira de estradas).

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: 21). De acordo com Paraíso (2012), esse procedimento de pesquisa deve acontecer por estarmos 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 cultural, 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. Neste

2 O projeto de pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq até 2017.

sentido fica evidente a necessidade de uma revisão epistemológica, da produção de um trabalho etnográfico e/ou autoetnográfico (levando-se em consideração as pesquisas realizadas por intelectuais indígenas), como alternativa metodológica, voltado para a infância indígena a partir das relações que com ela, a criança, são estabelecidas, considerando os contextos socioculturais particulares (histórias de contato e intermediações com os entornos) em que os saberes e as representações são produzidas.

As pesquisas até então realizadas por indígenas³ e não-indígenas têm evidenciado que as crianças indígenas constituem fontes de saber e estabelecem negociações com os mais idosos que respeitam as suas vontades no contexto do cotidiano por acreditarem em suas “sabedorias” infantis, bem como são produtoras e transmissoras de cultura, saberes e conhecimentos, em especial entre seus pares, ou seja, produzem e transmitem os seus saberes entre si, desconstruindo a clássica narrativa de que a cultura indígena é transmitida de geração a geração (pelos mais velhos aos mais novos).

O Mato Grosso do Sul e os povos indígenas

O Mato Grosso do Sul é um território que possui uma grande diversidade demográfica e cultural⁴, representada por múltiplas línguas e inúmeros sotaques. Dentre os segmentos populacionais do Estado, destacam os povos indígenas, que, com a segunda maior população do país, apresenta um contingente indígena de aproximadamente 78 mil pessoas, segundo os dados do IBGE/2010, divididas em 8 (oito) etnias indígenas, sendo: os Kaiowá e Guarani (44.351 pessoas, habitam a região sul do Mato Grosso do Sul), os Terena (28.080 pessoas, sediados na região centro-oeste do Estado); os Kadiwéu (1.426 pessoas, localizados no extremo oeste da região, na maior área indígena fora da Amazônia Legal, suas terras estendem entre os município de Bodoquena e Porto Murtinho); os Guató (175 pessoas, antigos povos pescadores das margens do rio Paraguai, sediados no extremo norte do Mato Grosso do Sul, fronteira Brasil/Bolívia); os Ofaié (61 pessoas, localizados na região de extremo sul do Estado); os Kinikinau (136 pessoas, localizados no extremo oeste do Estado, mais precisamente na Terra Indígena Kadiwéu); e os Atikum (30

3 A linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena/PPGE/UCDB, desde sua criação em 2004 já recebeu 21 acadêmicos indígenas, 17 já concluíram o mestrado e um concluiu o doutorado, além de cinco estarem com suas pesquisas em andamento no curso de mestrado.

4 Estão presentes no território do Mato Grosso do Sul/MS populações de migrações nacionais (nordestinos, mineiros, paulistas, catarinenses, paranaenses, baianos e gaúchos) e estrangeiras vinda da Europa, Ásia e Oriente Médio (portugueses, húngaros, russos, búlgaros, gregos, franceses, poloneses, italianos, alemães, sírios, armênios e japoneses), além de populações quilombolas, camponesas, ribeirinhas e de fronteira.

peessoas, oriundos de Pernambuco⁵, são sediados atualmente no centro-oeste do Estado mais notadamente na Terra indígena Terena de Nioaque/MS e Miranda/MS). Segundo Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza (2011, p.18),

com exceção dos Kadiwéu, os demais vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, os quais não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

Analisando o cenário indígena do Mato Grosso do Sul, identificamos uma forte presença e influência da colonialidade, principalmente pelo fato de provocar um padrão de controle, hierarquização e classificação dessa população (Quijano, 2005). Amparado pelas leituras do grupo Modernidade/Colonialidade⁶, verificamos que estamos diante de um “Estado em que a ‘cultura do boi’ dita as regras e impõe seus valores, e a economia do agronegócio e da pecuária constrói, estimula e reproduz um discurso carregado de estereótipos e intenso preconceito e discriminação” (Vieira, 2015: 127).

A presença do colono resultou em um processo histórico agressivo e violento, principalmente a partir da década de 1920⁷, que, interessados no domínio e na exploração do território e do mercado, provocaram, por consequência, um “esparramo”⁸ (Brand, 1993), um “confinamento”⁹ (Brand, 1997) e um silenciamento dos grupos que já habitavam o local.

5 Os índios Atikum que vivem em Mato Grosso do Sul saíram da Serra do Umã em diferentes fluxos migratórios e por diversas razões, entre a década de 1970 e 1980, atravessando o território nacional até se estabelecerem em Nioaque/MS e Miranda/MS (ULIAN, 2013).

6 O grupo Modernidade/Colonialidade é formado por inúmeros intelectuais de nacionalidade latino-americana e americanista. Dentre eles se destacam o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, a semióloga argentina Zulma Palermo, o antropólogo venezuelano Fernando Coronil e o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein.

7 Referimos-nos ao estado de Mato Grosso, período anterior a divisão do Estado, em 11 de outubro de 1977.

8 O termo esparramo, segundo Brand, foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas. A informação pode ser consultada na dissertação de mestrado de Antônio J. Brand (1993).

9 Segundo Brand, o confinamento dos Kaiowá e Guarani deu-se por diferentes fatores, em especial, em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a falta de condições para manterem seu modo de ser nos *tekoha* (aldeias) tradicionais, fazendo com que se aglutinassem dentro das reservas instaladas pelo SPI. A informação pode ser consultada na tese de doutorado de Antônio Jacó Brand (1997).

Neste sentido, essa “colonialidade do poder”, que ainda perdura muito forte no Mato Grosso do Sul, evidencia que “os grupos que vieram de fora [e] fixaram uma hierarquia racializada [entre]: brancos (europeus), mestiços [e.] apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, [tendo] índios e negros como identidades comuns e negativas” (Walsh, 2009: 14). Se para Walsh (2009), em uma interpretação mais genérica, houve um “apagar” das diferenças, em nossas observações junto aos povos indígenas e, neste caso, com as crianças indígenas, esse “apagar” não acontece. Há um silenciamento e uma subalternização de suas manifestações culturais (econômica, linguística, espiritual) que foram sendo ressignificadas, traduzidas, mas não “apagadas”. Poderíamos inferir que, talvez, em alguns grupos étnicos essa subalternização e/ou silenciamento fosse mesmo estratégico, ou, por outra, se enfatizou processos concebidos de negociação, como parece ser com as crianças indígenas urbanas (Vieira, 2015).

As condições de vida dos povos indígenas, em especial os sul-mato-grossenses é de sofrimento, pois desde a colonização, vêm sendo posicionados como minorias étnicas e, por esse motivo, têm vivido “nas margens da sociedade branca ou como obstáculos para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas, sufocadas” (Backes; Nascimento, 2011: 25) e silenciadas na identidade do Estado.

No cenário indígena de Mato Grosso do Sul, em decorrência das diferentes situações apresentadas, destacamos o crescimento do número de indígenas que deixaram as aldeias no campo e migraram para a cidade. Entre as principais justificativas para o deslocamento de indígenas para o espaço urbano estão: a falta de trabalho nas comunidades indígenas e a degradação da terra (Vieira, 2015). Além disso, contribuem para esse êxodo o convite dos parentes para se juntar a eles, a necessidade de um tratamento de saúde, a falta de escolarização na aldeia, desentendimentos ou conflitos com lideranças e/ou membros da comunidade.

Em decorrência desses fatores presenciamos no Mato Grosso do Sul 14 mil indígenas em contexto urbano¹⁰, segundo os dados do IBGE/2010. Essa população, grande parte da etnia Terena, está distribuída em inúmeros municípios do estado. Dentre as cidades com maior contingente populacional indígena vivendo em contexto urbano se destacam: Campo Grande, Dourados, Sidrolândia, Amambaí, Miranda, Maracaju, Rio Brilhante e Nova Alvorada do Sul.

10 Como estamos diante de uma temática complexa, as produções sobre o assunto não apresentam um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em contexto urbano (VIEIRA, 2015, p. 89).

É importante registrar que não é somente na terra indígena que os povos indígenas sofrem com um processo histórico agressivo e violento. No espaço urbano, o processo histórico de violência e confrontos diretos ficam menos aparentes, mais silenciados, o que resulta na ausência de conhecimento da população não indígena sobre os indígenas em contexto urbano, além do preconceito e da negação da alteridade indígena (Vieira, 2015).

A população indígena em situação de acampamento/assentamento é outro contexto que encontramos no território sul-mato-grossense. Também conhecidos como indígenas de “corredor” (Cavalcante, 2013), esse grupo estão situados às margens de rodovias do Estado ou em uma pequena porção da área que reivindicam, em que lutam e aguardam a demarcação de suas terras. Em outras palavras, Pereira (2006) escreve que essa população, grande maioria famílias indígenas Guarani e Kaiowá, vivem de forma isolada em áreas que ficam delimitadas entre uma pista asfaltada e o cercado de arames.

De acordo com os estudos de Cavalcante (2013), somente entre os indígenas da etnia Guarani e Kaiowá existem no Mato Grosso do Sul 25 áreas nessa situação, destacando: *Guaiviry* (Aral Moreira-MS), *Kokue'i* (Ponta Porã-MS), *Laranjeira Nãnderu* (Rio Brilhante), *Passo Piraju* (Dourados-MS), *Y po' i* (Paranhos-MS), *Itay Ka'aguy Rusu* (Douradina - MS), *Guyra Kambiy* (Douradina - MS), *Pyelito Kue* (Iguatemi-MS) e *Kurusu Amba* (Coronel Sapucaia - MS), entre outros. Os indígenas em situação de acampamento/assentamento “são marcados por ações de retomada de terras com histórico de conflitos violentos, com registros de assassinatos em muitos casos” (Cavalcante, 2013: 107). Neste caso, dos acampamentos, as crianças ficam em situação de maior vulnerabilidade e instabilidade.

As populações indígenas do Mato Grosso do Sul são marcadas por um processo de enfrentamento, no qual as perdas territoriais e humanas, o preconceito e a discriminação são constantes. Diante dessa situação, os indígenas são “constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolverem complexas estratégias, alternando momentos de confrontos diretos, permeados por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças” (Brand; Nascimento, 2006: 02).

Contextualizando as crianças/infâncias indígenas no Mato Grosso do Sul

Os estudos com crianças/infância indígena iniciou no cenário brasileiro, no período de 1980 a 1990, pelos antropólogos que dedicavam seus estudos às populações indígenas. Segundo Cohn (2013: 222), os primeiros estudos sobre as infâncias indígenas já mostraram que “as crianças têm a dizer de seu mundo. Um mundo que às vezes, como em outros campos de pesquisa, só é acessível por meio delas, já que embora conhecido,

é obliterado pelos adultos”. Verificamos, ainda, que isso somente aconteceu porque os estudiosos passaram a observá-las “no que elas são, ouvindo-as, acompanhando-as em suas atividades e em seus passos” (Cohn, 2013: 224).

A partir das crianças e suas experiências é que procuramos descrever seus modos de viver nestes diferentes contextos do Estado nos quais estão inseridas, tais como: terras indígenas/aldeias rurais, espaços urbanos/aldeias urbanas e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígios ou à beira de estradas).

Para entender a criança indígena, o mundo em que está inserida e o modo como experimenta e se expressa na vida social, é necessário compreender as muitas infâncias indígenas. Para isso, é preciso estar atento à cosmovisão do povo indígena, as suas diferentes culturas, as suas trajetórias e seus inúmeros contextos.

As crianças indígenas que estão em espaço rural, ou seja, vivendo em Terras Indígenas, possuem um papel muito importante dentro de sua sociedade, e, como destaca Lima:

vivenciam situações que vão permitindo, no universo da vida, interações sociais com membros da comunidade mais experientes, os adultos, que orientam e contribuem com o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança (Lima, 2008: 78).

Todas as pesquisas, sejam elas no campo da educação e/ou da antropologia, que têm por enfoque a criança indígena apontam que a liberdade e a autonomia nas atividades cotidianas favorecem o seu aprendizado por meio do olhar e do observar os mais velhos. Essa vivência da criança indígena permite a ela “criar, reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos” (Nascimento; Aguilera Urquiza; Vieira; 2011: 33).

As brincadeiras entre as crianças indígenas se fazem muito presentes, pois as atividades realizadas por essas crianças têm um papel significativo na vida delas. Nunes (2002) explica que, quando as crianças brincam, elas estão contextualizando e elaborando o contexto social em que vivem.

Beatriz Landa (2011), em uma pesquisa com indígenas Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, apresenta que numa simples brincadeira em uma mina d'água já é possível observar aprendizagens com implicações para a vida adulta. Entre as brincadeiras praticadas pelas crianças indígenas no Mato Grosso do Sul estão o futebol, as bolinhas de vidro, conhecido como bolinha de gude. Junto a essas brincadeiras tradicionais, é

comum encontrar nas comunidades indígenas bonecas, carrinhos e outros brinquedos apropriados pelas crianças indígenas do século XXI (Seizer da Silva, 2016).

As crianças indígenas que estão em contexto urbano e rural são observadoras e atuantes, pois perambulam por todos os espaços da comunidade, conhecem todos os parentes, casas, lugares, a geografia do local onde vivem e são as anfitriãs da comunidade (Seizer da Silva, 2016; Vieira, 2015; Nascimento; Aguilera Urquiza; Vieira, 2011; Cohn, 2005). Isso nos mostra o quanto “ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (Cohn, 2005: 28).

É possível verificar nas pesquisas com as crianças indígenas o quanto são respeitadas e reconhecidas em suas comunidades, possuindo liberdade nas escolhas e decisões, comportamento muito diferentes das crianças não-indígenas. Segundo Nunes e Carvalho (2007: 4) “a criança não só participa [da comunidade], mas [...] a sua participação pode adicionar algo à vida social, transformando-a”. Por esse motivo, muitas indígenas as veem como produtoras de muitos conhecimentos, até mais que os adultos; por isso, possuem um lugar significativo dentro da cultura. Ainda, sobre esse assunto, Tassinari (2007: 23) destaca:

Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

O fato das crianças indígenas sempre estarem juntas observando e interagindo com os adultos tem evidenciado que elas estão aprendendo as regras de convívio social, pois são os pais responsáveis pela socialização das crianças, principalmente por integrá-las na vida da comunidade transmitindo valores e tradições, sendo competência dos parentes próximos e das pessoas com quem se relacionam cotidianamente.

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

As lideranças indígenas urbanas de Campo Grande/MS¹¹ consideram que as crianças indígenas que vivem na cidade estão em “desvantagem”, principalmente porque estão perdendo o contato diário com o seu povo, sua cultura, sua tradição e sua vida comunitária. Nessa perspectiva os avós são acionados, ora vindo para a cidade, ora levando os netos para suas comunidades rurais, pois assim podem dedicar um tempo maior para sempre ouvir as crianças, brincar com elas, contar histórias e mitos, na expectativa de despertar o interesse na cultura e na tradição.

Em conversas com as lideranças indígenas, verificamos que muitos moradores sentem que as crianças indígenas em contexto urbano estão limitadas, principalmente com relação a determinadas atividades e brincadeiras, pois na cidade os perigos são diversos, desde excessivo trânsito a exposição à violência, visto que geralmente essas aldeias são vizinhas de conglomerados com grande quantitativo de não-indígenas em vulnerabilidade social. Essa situação mostra o quanto a identidade indígena em contexto urbano está sendo ressignificada na interação com a sociedade não-indígena, ou seja, estão sendo “formado[a] e modificado[a] num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2004: 11), sendo imersas em diversos *entrelugares*¹² que se articulam e produzem novas posições. São crianças que transitam entre fronteiras.

O processo de construção das crianças das aldeias urbanas é diferente no que tange os artefatos culturais, porém, a construção simbólica e cosmológica, apesar de hibridizada, é a que interliga os sujeitos que mantêm contatos permanentes. O hibridismo coloca sobre a mesa um jogo de posições ambivalentes, pois se observa que o que está em jogo não é mais ser indígena ou não-indígena, mas a questão é carregar marcas e significados culturais.

As crianças indígenas que vivem em situação de acampamento no Mato Grosso do Sul entendem que o espaço de retomada é a possibilidade de um “futuro melhor”, se envolvendo desde o planejamento a sua vivência no espaço conquistado, num processo de manutenção cultural. Nesse contexto elas compreendem o sentido e o significado que a terra e o território possuem para a sua cultura, principalmente para a manutenção das práticas culturais de seu povo, ou seja, “as crianças não são apenas produzidas pelas

11 As lideranças indígenas mencionadas no texto correspondem a população indígena da Aldeia indígena urbana Darci Ribeiro. O diálogo com esse grupo foi realizado entre o período de 2012 a 2014. O município de Campo Grande/MS possui aproximadamente 6 mil índios (IBGE/2010), distribuído em 5 aldeias indígenas urbanas: Aldeia indígena urbana Marçal de Souza, Água Bonita, Darci Ribeiro, Tarsila do Amaral e Indubrasil. Além desses 5 espaços, a capital do Mato Grosso do Sul possui mais 4 assentamentos indígenas urbanos.

12 Bhabha (2003)

culturas, mas também produtoras de cultura” (Cohn, 2005: 35).

Circulando com as crianças no acampamento é possível observar o quanto elas são dinâmicas, pois caminham por todo o espaço, até mesmo nas proximidades das fazendas e nas margens das rodovias. Além de perambular pelos diversos lugares, as crianças interagem não somente com os adultos e as demais crianças da aldeia, mas também com o mundo à sua volta. As crianças indígenas que estão em situação de acampamento, mais precisamente as da etnia Guarani e Kaiowá, apresentam no que se referem à educação escolar um contexto muito próximo das crianças indígenas urbanas, pois vivem a todo momento as consequências da colonialidade sofrendo preconceitos, discriminação e principalmente a não aceitação da sua diferença, fatores verificados nas instituições não-indígenas que frequentam, como a escola, em alguns casos, como no assentamento indígena Laranjeira Ñanderu, cujas crianças, em idade escolar, estudam em escola não indígena (Gutierrez; Aguilera Urquiza, 2013)

Os contextos indígenas do Mato Grosso do Sul são muito variados, porém, os aspectos de discriminação, subalternização e inferiorização em que a criança vive, permite mostrar sentidos próprios

mesmo que esse sentido seja do mundo imaginário, pois nesse processo de aprender e apreender o mundo que descobre com suas experiências, ela amplia suas formas de recriar o mundo e aprender apreendendo-o de forma cada vez mais enriquecida e complexa. (Tassinari, Grandó e Albuquerque, 2012: 08).

As observações aqui apresentadas evidenciam a necessidade de continuarmos a pesquisar com as crianças indígenas, pois esse universo pouco conhecido com suas singularidades demonstra o reconhecimento das mesmas como sujeitos ativos e produtoras de cultura. Cohn (2005: 8) afirma que é necessário nos “desvencilharmos das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam”.

Embora já tenhamos realizado algumas pesquisas e acompanhado muitas outras, particularmente, as realizadas pelos intelectuais indígenas com a construção de metodologias próprias, com estratégias outras orientadas pelas suas pedagogias, pela oralidade, pelas suas cosmovisões, particularmente pela representação/cosmovisão que têm de criança/infância indígena, muito há para se conhecer sobre a construção étnica das crianças e as suas concepções e compreensão de mundo.

Os aspectos pinçados nesse trabalho são reflexões em um caminho aberto que em muito temos a percorrer para entendermos a vastidão em que as crianças sul-mato-grossenses estão inseridas e estabelecem relações, principalmente para descentrar o pensamento decolonial presente nos sujeitos e nas instituições que recebem as crianças indígenas. Queremos aqui reforçar que entender o outro é um esforço enorme para compreender suas práticas, mas viver com as aprendizagens do outro-criança é a possibilidade de nos recentrarmos partindo de dentro de epistemologias que só serão de fato compreendidas quando adentrarmos esse universo.

Referências

BACKES, José L.; NASCIMENTO, Adir C. 2011. "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.

BHABHA, Homi K. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BRAND, Antônio J.; NASCIMENTO, Adir C. 2006. "A escola indígena esustentabilidade: perspectivas e desafios". In: *Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural, movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas*. Florianópolis: UFSC. (CD ROOM).

_____. 1993. *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Porto Alegre.

_____. 1997. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre.

BUJES, Maria I. E. 2007. "Descaminhos". In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina Editora: 13-34.

CAVALCANTE, Thiago L. V. 2013. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis.

COHN, Clarice. 2005. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____. 2013. "Concepções de infância e infâncias – um estado da arte da antropologia da criança no Brasil". In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 02: 221-244.

GUTIERREZ, José P.; AGUILERA URQUIZA, A. H.. 2013. "Processos de escolarização de crianças e adolescentes Kaiowá e Guarani em situação de acampamento na Aldeia Laranjeira Nãnderu: perspectivas dos Estudos Culturais". In: *Textura - ULBRA*, v. 15: 33-51.

NASCIMENTO, Adir C.; AGUILERA URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N. 2011. "A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois

da escolarização". In: *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber: 21-44.

_____. BRAND, Antônio; AGUILERA URQUIZA, Antônio H. 2011. "Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: negociações entre saberes para a construção da autonomia". In: SISS, Ahyas [et al.] (orgs). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro.

_____. 2014. "Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível". In: *Revista Série - Estudos*, v. 1: 33-46.

NUNES, A. 2002. "O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras". In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. *Crianças indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: MARI/FAPESP/Global: 236-277.

_____, CARVALHO, M. R. 2007. "Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância". In: *ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 31, 2007, Caxambu, Anais. Caxambu: 1-26.

PARAÍSO, Marlucy A. 2012. "Metodologias de pesquisas pós-criticas 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.

PEREIRA, Levi M. 2006. "Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos 'índios de corredor'". In: *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 06, v. 10: 68-81, abril.

_____. 2011. "Socialização da criança kaiowá e guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida". In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber: 75-112.

QUIJANO, Aníbal. 2005. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005: 107-130. (Colección SurSur).

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. 2016. *KALIVÔNO HIKÓ TERENCE: Sendo criança indígena Terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*. Campo Grande: 200. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

TASSINARI, A. M. I. 2007. "Concepções indígenas de infância no Brasil". In: *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 07, v. 13, p. 11-25.

_____; GRANDO, Beleni S.; ALBUQUERQUE, Marcos A. dos S. (org.). 2012. *Educação indígena: reflexões sobre as noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora UFSC.

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

WALSH, Catherine. 2009. "Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras: 12-43.

Recebido em 31 de maio de 2017.

Aceito em 07 de dezembro de 2018.