

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia

Estudantes indígenas em escolas urbanas
Produções de sentidos e respostas criativas

Maisa Cristina Torres Dantas

Brasília, 2015

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia

Monografia de Graduação

Estudantes indígenas em escolas urbanas
Produções de sentidos e respostas criativas

Monografia apresentada no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia.

Maisa Cristina Torres Dantas

Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines

Examinadora: Profa. Dra. Marcela Stockler Coelho de Souza

Brasília, 2015

Para a família que me ensinou que “o sonho é um caminho a percorrer permanentemente”.

Agradecimentos

As personagens desta minha invenção em forma de narrativas foram escolhidas como uma sutil homenagem às pessoas que foram fundamentais nessa trajetória. Desta forma, agradeço primeiro às pessoas cujos nomes foram suprimidos e que dão vida a este trabalho, elas que me transformam tanto ao compartilharem comigo suas vivências.

Às famílias indígenas, que me receberam em suas casas com tanto carinho, que motivaram tanto meu trabalho e cuja companhia e amizade são pra mim inestimáveis. Sem vocês não haveria um começo.

Obrigada às crianças e jovens indígenas, pela convivência a princípio forçada, quando entrei em suas casas e em suas salas de aula a convite das adultas e adultos, e que depois compartilharam comigo boas conversas, histórias, me mostravam seus desenhos, abriam sorrisos e respondiam minhas perguntas pacientemente.

Às crianças e jovens das três escolas, que me aceitaram quando me sentei em suas rodas e carteiras, quando eu puxava algum assunto só pra me entrosar e pelo imenso carinho.

Obrigada às diretoras, vice-diretoras e ao diretor, que me receberam tão bem desde o primeiro encontro em suas escolas. Às professoras, que compartilharam comigo não só seus cotidianos escolares, mas suas companhias, seus conhecimentos e que aceitaram tão bem esta pequena intrusa em suas rotinas.

Obrigada às professoras, professores e amigas que acompanharam essa trajetória:

À orientação inspiradora da profa. Susane de Oliveira, cujas aulas trouxeram as primeiras faíscas deste trabalho. Ao prof. Joaze Costa pelas aulas de “pós colonialismo e teoria da decolonialidade” e à profa. Antonádia Borges, pelas aulas fundamentais de “etnologia em contextos escolares”. À orientação tão paciente do prof. Stephen Baines. À orientação motivadora da profa. Marcela Coelho. E à orientação de Noshua Amoras, amiga de

coração gigante que acabou assumindo este papel diariamente com conselhos, leituras, mensagens e ligações de celular, debates sobre os temas, que aturou meus choros e minhas piadas sem graça. Muito obrigada por este imenso apoio.

De coração, à Dina (só love) e à Andreza (suburban war), grandes amigas e parceiras de estudo, que aceitaram se casar comigo por uns dias ao abrirem carinhosamente suas portas, topando passar dias em frente ao computador, entre redações, (muitos) cafés e risadas. Ao Raoni e ao Daniel, por compartilharem pacientemente suas casas e ainda prepararem almoços e jantas maravilhosos.

Às amigas orientandas Ana Livia, Sofia e Taily, que acompanharam o meu trabalho desde o começo e deram um suporte teórico e emocional fundamentais. À Daiara Figueroa por compartilhar suas vivências, sua perspectiva, pela motivação nos primeiros passos.

Às amigas e amigos cuja companhia e apoio foram fundamentais durante a pesquisa, a escrita e, principalmente, fora da “caixinha acadêmica”: Rodrigo Cabral (a quem dedico as 86 páginas digitais salvas), Marcute, Cagolline (e sua família), Dani Montenegro, Ítalo, Agne e Gabriela Tavares, entre as pessoas que emprestaram seus nomes para esta invenção. E não por menos (mas pela restrição de número das personagens): Carlos Guerreiro, Ana C.; Érica, Lucas, Rafinha e Joaquim; Daniel e Ricardo; Juliana, Evandro, Gaele, Alessando, Hanna e a “galera do kung”; Arroz e Raquel, PDQ e Lanna, Burguer e Gustavo, Léo, Stephania e demais foods; Doug, Fran, Facó, Emily, Ariadne, Misha, Rayla, Artur Lucman, Olavo, Abayomi, Belisário, Felipe, Brendo, Gustavo, Fanis; Pati, Búrbura e Cecis; Nico, Tati Jo, Núria e Tarik. E em memória de Matheus Gandara e Arthur Nunes, que tanto me ensinaram.

Ao psicólogo Rodrigo Alves pelo apoio no exercício de “conhecer-se a si mesma”. Ao Marcos e ao Guti, professores de Biologia e Teatro onde cursei o Ensino Médio, por dizerem que eu poderia gostar do curso marcado no vestibular.

Por fim, à minha família, pelo apoio em todos os aspectos da minha vida: Isabel, Mário, Maria Katuko, Madrinha Sônia e Tia Beatriz. Sem vocês eu não sou.

Resumo

No Plano Piloto, área central do Distrito Federal, residem tanto famílias indígenas que estão aqui desde as construções e o começo da cidade, quanto famílias que vieram durante os anos seguintes. Desta forma, as escolas do Plano Piloto recebem todos os anos crianças, jovens e adultos indígenas de diversas etnias que residem no espaço urbano central do DF, fato que acaba apresentando aos espaços institucionais de educação um desafio para as imagens, que sempre representaram (e representam) as populações indígenas de maneira estereotipada. Por um semestre acompanhei os cotidianos de duas Escolas Classe e uma Escola Parque do Plano, entre as salas de aulas e as salas das/os professoras/es, onde estudam crianças e jovens indígenas de duas etnias brasileiras, e trago na presente monografia as narrativas de alguns dos momentos onde a identidade indígena foi abordada, seja pela presença desses estudantes ou seja pelo conteúdo ministrado em aula. O objetivo é mostrar uma leitura possível dessas ações a partir da perspectiva semiótica presente nas obras de Roy Wagner, entendendo essas respostas enquanto ações que procuram classificações possíveis da identidade indígena dessas/es estudantes e suas famílias, enquanto um desafio lançado e desvendado através de respostas criativas a um signo que não está bem estabilizado dentro das sociedades urbanas.

Palavras-chave: educação indígena, escola pública, identidade indígena.

Lista de abreviaturas e siglas

CIR - Conselho Indígena de Roraima

DF - Distrito Federal

DIS - Distorção de Idade e Série

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARI - Grupo de Educação Indígena

NEPI - Núcleo de Estudos de Povos Indígenas

ODIC - Organização de Índios da Cidade

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SOS-CIP - Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UnB - Universidade de Brasília

Sumário

Introdução	1
Produções bibliográficas.....	4
Trajetórias iniciais	13
Docentes e agentes das escolas.....	20
As crianças do primeiro ao terceiro ano	26
Os jovens estudantes do DIS	30
Cotidianos escolares	34
Em sala de aula.....	35
Entre docentes.....	46
Lúcio e sua família na escola: vivências antigas e atuais	58
A produção criativa de sentidos no espaço escolar: apontamentos e considerações finais	68
Circulação de sentidos dentro da escola.....	69
O desafio à simbolização convencional e as respostas criativas	72
A permanência dos estereótipos dentro da rede de soluções criativas.....	74
Considerações finais	78
Referências Bibliográficas	81

Introdução

Quando recorro os momentos da minha infância em que vi ou que me foi apresentada a imagem de índias/os brasileiras/os¹, uma das primeiras memórias se remete à minha escola do jardim de infância, num bairro do Distrito Federal. Era costume resgatar as datas comemorativas do ano para fazer uma apresentação temática com as crianças no pátio, e no período do Dia do Índio (comemorado no dia 19 de abril) alunas/os se vestiam com penachos e tangas de papel, ou mesmo com biquínis e sungas. Nós cantávamos músicas sobre índios na canoa, com arco e flecha, índias com pinturas no rosto, todas/os residentes típicos das florestas. Ouvíamos lendas que envolviam aventuras de pequenos indígenas nas matas, onde conversavam com animais da floresta. Mais tarde, aprendia no Ensino Fundamental que foram estas as primeiras pessoas encontradas pelos portugueses em 1500, quando eu aprendi a chamar essa data de “o descobrimento do Brasil”. Mas confesso que fui aprender o nome de mais de cinco etnias indígenas na época da universidade.

Também durante a graduação entendi que o termo “caboclo” é usado de maneira pejorativa em várias regiões brasileiras, quando no ensino fundamental me apresentavam o termo como a miscigenação (dita também como “mistura”) entre índias/os com negras/os, algo que desde então tomei como um senso comum. Os exemplos podem continuar, e acredito que a/o leitora/or possa constatar que estas cenas são constantes. Elas se estendem desde os séculos das primeiras navegações europeias até o século presente, e nele persistem em existir. A reflexão sobre essas situações que vivenciei foi o impulso para a realização do presente trabalho.

Em âmbitos escolares existe um grande potencial de transmissão de imagens estereotipadas e distorcidas das/os índias/os brasileiras/os, entre momentos que se procura abordar a “diversidade cultural brasileira” da maneira mais adequada. Através da Lei 9.394/96

¹ Ao longo deste trabalho os termos marcados por gênero serão registrados citando o gênero feminino e masculino através do uso de barra. Esta escolha não pretende ser uma exigência de modificação de estrutura gramatical, mas funciona como um exercício para refletir sobre a produção textual e a marca do gênero na língua portuguesa, quando o masculino muitas vezes é entendido como um termo genérico. A escolha deste registro tem como base o texto do endereço <<http://blogueirasfeministas.com/2013/08/linguagem-inclusiva-de-genero-em-trabalho-academico/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

e suas ementas², que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a legislação brasileira destaca que as escolas devem abordar a história e a cultura indígena durante os estudos do ensino fundamental. Esta regra é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³, onde são indicados alguns procedimentos para a abordagem do material didático em sala de aula. Desta forma, a/o professora/or do Ensino Fundamental necessariamente aborda a imagem de indígenas em algum momento da formação básica. Propus-me a acompanhar as ações pedagógicas que abordam, de alguma forma, a diversidade cultural e a “cultura indígena” dentro de turmas onde estudantes indígenas estão presentes.

Durante seis meses acompanhei o cotidiano de três escolas públicas do Plano Piloto, onde constava a matrícula de estudantes indígenas entre sete e dezesseis anos, residentes na mesma região que as instituições. Na presente monografia trago apontamentos e reflexões acerca dos momentos em que a identidade indígena desses indivíduos foi acionada tanto durante as aulas quanto nos diálogos entre as/os docentes das instituições, além de registrar trabalhos pedagógicos que discutiam a “diversidade cultural brasileira” e, por fim, trago as recordações das vivências de uma família indígena pelas instituições que estudaram e onde atualmente sua filha e filhos estão matriculadas/os. Trago esses momentos em formato de “narrativas”, entendendo o processo de escrita etnográfica enquanto uma invenção, uma descrição não de fatos, mas uma comunicação que passa pela minha perspectiva e leitura das vivências que acompanhei. Retomarei com mais detalhes a escolha desse termo no próximo tópico da presente introdução, onde também trago outros conceitos importantes utilizados ao longo do trabalho.

De maneira geral, as narrativas das vivências etnográficas têm como objetivo mostrar as diversas respostas que os sujeitos que circulam os espaços escolares colocam à imagem e à identidade indígena em função da presença das/os mesmas/os nesses espaços, possibilidades que aqui interpreto como tentativas de desvendar um signo que não está bem estabelecido nas sociedades urbanas. Esta é uma leitura possível que efetuo enquanto exercício teórico realizado junto aos termos semióticos do antropólogo Roy Wagner, escolha tomada a partir do

² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

³ PCNs de 1ª à 4ª série disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195&Itemid=164>. Acesso em: 26 jan. 2015.

PCNs de 5ª à 8ª série disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195&Itemid=164>. Acesso em: 26 jan. 2015.

acompanhamento da disciplina de graduação “Tópicos Especiais em Antropologia 12: Roy Wagner, a invenção da cultura e a antropologia contemporânea”, ministrado pela professora Marcela Coelho de Souza em 2015. A leitura e interpretação da obra “A invenção da cultura” (2012), “Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné?” (2010) e a introdução da obra “Habu: The Innovation of Meaning in Daribi Religion” (1972) foram realizadas em conjunto com a dissertação do presente trabalho, e sua leitura do funcionamento dos símbolos dentro das tradições que o autor chama de “coletivizante” serve como um instrumento possível para interpretar as situações que acompanhei nas escolas.

Estive presente tanto durante as aulas quanto na “sala das/os professoras/es”, onde docentes, pedagogas e demais funcionárias/os se encontram durante intervalos e para reuniões institucionais, chamadas “reuniões de coordenação”. É através do método etnográfico que as informações vêm à tona, por onde as aberturas possíveis dentro das vivências compartilhadas comigo permitem uma reflexão possível sobre aquela realidade. Os primeiros desdobramentos do trabalho etnográfico são o tema do primeiro capítulo, que destaca a trajetória metodológica da pesquisa ao apresentar as minhas primeiras escolhas temáticas e aproximações de campo. Narrarei os primeiros diálogos com interlocutoras/es, entre as famílias das crianças e jovens indígenas, e diretoras/es, professoras/es e demais pessoas que atuam nas instituições de ensino público, onde os elementos singulares da experiência metodológica em campo contém os elementos do todo macrosocial (DUTRA, 2013). As intenções de investigação e o trabalho como um todo sofreram modificações de acordo com as minhas vivências com estes sujeitos sociais, refletindo-se em pontos fundamentais tanto da construção do objeto de estudo quanto do material escrito. A descrição desta trajetória ilustra como o trabalho amadureceu e tomou o presente formato, além de introduzir o ambiente em que os fatos narrativos se sucedem.

Trago no segundo capítulo as narrativas dos cotidianos escolares, onde foram acionadas a identidade das/os estudantes indígenas em diversas falas, bem como os momentos em que se abordou a “diversidade cultural” e a “cultura indígena”. Pensando que os espaços e as pessoas que respectivamente os ocupam influenciam na forma com que estes temas foram abordados em campo, as narrativas ocorrem em três diferentes formas: dentro de sala de aula, onde a expressão se dá tanto entre as/os alunas/os quanto pela comunicação docente para as turmas; entre as/os próprias/os docentes e demais responsáveis pedagógicos, nos espaços de diálogo distante das/os estudantes; nas vivências relatadas pela família de uma das estudantes indígenas, onde os relatos e memórias compõem também dados etnográficos.

Entendendo que as identidades indígenas são reconhecidas e acionadas fazendo relação a diversos campos simbólicos possíveis, no terceiro capítulo trago uma análise possível sobre as falas levantadas nas instituições acompanhadas. Todas elas serão interpretadas como tentativas de aproximar dois termos que tipicamente não são colocados dentro de uma mesma situação, a saber: “indígena” e “cidade” ou “urbano”. A ação de resignificação e reinterpretação do significado que as famílias indígenas apresentam na cidade será entendido nos termos semióticos de Roy Wagner (2012), como mencionado anteriormente.

Antes de iniciar os capítulos com suas respectivas narrativas, aponto abaixo as principais produções acadêmicas que realizaram pesquisas com indígenas que residem em cidades ou áreas urbanas e, também, trabalhos que abordam a presença de crianças e jovens indígenas em instituições escolares. Após esta breve apresentação de referências bibliográficas, serão destacados os conceitos centrais para compor o argumento do meu trabalho.

Produções bibliográficas

Algumas áreas de pesquisas da Antropologia coexistem dentro da temática que desenvolvo. O debate gira em torno da abordagem pedagógica a partir da presença de crianças e jovens indígenas em escolas de área urbana, o que remete à etnografia, abrangendo temas dentro de relações interétnicas e de estudos em áreas urbanas. Dentro dessas linhas de pesquisa também podem se destripar outras dimensões epistemológicas: a identidade individual trabalhada nas várias relações possíveis e a identidade acionada pelo senso comum; as relações de poder dentro dos encontros interétnicos e os mecanismos para perpetuar as posturas preconceituosas dentro da sociedade brasileira; a construção simbólica dos sistemas de ensino e aprendizagem escolar e familiar entre diferentes sociedades, dentre outras.

Como este trabalho se propõe a fazer uma etnografia em contexto escolar, menos que uma Antropologia da Educação, do Aprendizado ou da Criança⁴, a literatura trata sobre uma dentre as mais variadas situações culturais possíveis dentro do cotidiano escolar: a presença de crianças indígenas nas escolas de cidades urbanas e suas identidades trabalhadas e

⁴ Apesar da minha primeira intenção, que era desenvolver um trabalho com a cosmologia das/os estudantes indígenas, como exponho melhor no Capítulo 1.

(re)interpretadas por agentes presentes nesses contextos escolares. A fim de contextualizar a presente pesquisa, trago um breve apanhado dos trabalhos acadêmicos, grupos de pesquisa e publicações afins que passam pela minha abordagem, passando pelos trabalhos que debatem a presença de indígenas em cidades, a educação escolar das populações indígenas, as populações indígenas dentro de sala de aula pela rede pública de ensino e, por fim, estudantes indígenas presentes em escolas de áreas urbanas.

De acordo com Eduardo Nunes (2010), a presença de indígenas na cidade ganhou espaço nos trabalhos antropológicos a partir dos anos 1960, com o trabalho pioneiro de Roberto Cardoso de Oliveira (1968) acerca do contato dos índios Terena com as cidades de Campo Grande e Aquidauana. Ainda segundo Nunes (2010), nos anos 1980 quatro dissertações de mestrado em antropologia abordam a temática (PENTEADO, 1980; LAZARIN, 1981; FÍGOLI, 1982; ROMANO, 1982 *apud* NUNES, 2010), a qual só foi retomada com maior interesse acadêmico nos anos 2000⁵.

Atualmente a bibliografia sobre o tema é extensa, englobando pesquisas entre populações indígenas que vivenciam entre municípios próximos às suas aldeias, residentes em grandes capitais, bem como aldeias “dentro do espaço urbano” (MOTA, 2000; ANDRELLO, 2004, 2006; MACHADO, 2008; BERNAL, 2009; MELO, 2009; ALBUQUERQUE, 2011; ALBUQUERQUE, NAKASHIMA, 2012; MELO, 2012; BRAYNER, 2013). As temáticas mais atuais abandonaram a tendência de opor aldeia à cidade em uma relação de dominação, passando a abordar as situações como um contínuo (OLIVEIRA, N., 2014). Organizações indígenas por todo o país fazem seus próprios levantamentos e publicações (independentes e através de parcerias) a respeito das populações indígenas que residem em cidades e espaços urbanos (PROJETO, 2005; OLIVEIRA, 2010). Entre estas, pode-se destacar o Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a Organização de Índios da Cidade (ODIC), com atuação em Boa Vista desde 1984, a Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu (SOS-CIP), atuante em São Paulo desde 1994, entre outras.

Os primeiros trabalhos que abordam a educação escolar indígena datam do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. A primeira publicação indicada por Marta Capacla (1995) data de 1975, escrita pelo antropólogo Sílvio Coelho dos Santos, e trata sobre a escolarização de etnias da região Sul e como estas estariam em estado de submissão e dominação com

⁵ Em pesquisa, encontrei apenas referência a um trabalho da década de 1990 sobre a temática (TOMMASINO, 1995 *apud* GARLET, 2010), mas não pude acessar o material físico.

relação aos órgãos governamentais e aos sistemas de produção e consumo da sociedade. Segundo Grupioni (2003), dois trabalhos acadêmicos se destacam entre os pioneiros: o primeiro defendido dentro da Faculdade de Educação (TSUPAL, 1978 *apud* GRUPIONI, 2003) e o segundo no Departamento de Antropologia (ASSIS, 1981 *apud* GRUPIONI, *op. cit.*). A temática viria a ganhar maior expressão a partir dos anos 1990, com destaque para três dissertações (CUNHA, 1990; MAHER, 1990; FERREIRA, 1992 *apud* GRUPIONI, *op. cit.*) defendidas nos Departamentos de Educação, Linguagem e Antropologia, respectivamente. Também a partir de 1996 são defendidos os primeiros trabalhos realizados por mestres indígenas dentro da temática (TAUKANE, 1996; ÂNGELO, 2005; REZENDE, 2007 *apud* GRUPIONI, *op. cit.*), pela Faculdade de Educação. Estes primeiros trabalhos revelam uma tendência que segue em tempos atuais: a temática é trabalhada em vários departamentos, em especial pelos institutos de Educação, Antropologia e Linguística. Também são encontrados trabalhos nas áreas de História, Artes Plásticas, Geografia, Letras, Matemática, enfim, mostrando ser um tema com amplas abordagens interdisciplinares.

Observa-se que tanto os trabalhos sobre indígenas residentes em cidades quanto sobre a escolarização desses grupos iniciam-se a partir dos anos 1970 e ganham maior densidade numérica a partir da segunda metade dos anos 1990. Esta produção foi impulsionada pela mobilização das populações indígenas em torno de um movimento a partir da década de 70, a fim de reivindicar seus direitos básicos entre demarcações de terras e demandas nas áreas de saúde e educação e pelas transformações advindas pela reforma constitucional de 1988, onde suas reivindicações ganharam espaço legal na redação da Constituição Federal, com destaque para o reconhecimento de seus direitos enquanto povos originários e sua afirmação enquanto sujeitos coletivos de direitos coletivos, com legitimidade para solicitar demandas judiciais sem intermediários. A escolarização ganha um papel importante enquanto pauta neste momento político.

Direitos específicos e cidadania plural indicam teoricamente que os povos indígenas têm um tratamento jurídico diferenciado. Por exemplo, é concedido a eles o direito de terra coletiva suficiente para a sua reprodução física, cultural e espiritual, e de educação escolar diferenciada baseada nos seus próprios processos de ensino-aprendizagem e produção, reprodução e distribuição de conhecimentos. (LUCIANO, 2006, p. 36)

Entre os trabalhos antropológicos sobre a educação indígena no Brasil que tiveram maior alcance nacional, Grupioni (2008) destaca os periódicos que concentram as comunicações apresentadas nos Encontros sobre Leitura e escrita em Sociedades Indígenas na UNICAMP, o qual apresenta, de maneira inédita, reflexões de teóricos indígenas e não

indígenas. Também se destacam as divulgações realizadas pelo Grupo de Educação Indígena (MARI)⁶ da Universidade de São Paulo - este talvez o grupo cujas publicações tiveram maior alcance nacional, em termos de distribuição -, pelo Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI), com atuação a partir de 2004, e pelo Ciclo de Discussão sobre Experiências e Pesquisas em Educação e Infância Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina, com reuniões realizadas entre 2006 e 2011.

Existem vários trabalhos disponíveis que realizaram o levantamento das publicações e literaturas acadêmicas que tratam sobre a educação escolar indígena (CUNHA, 1990; CAPACLA, 1995; PALADINO, 2001; GRUPIONI, 2003, 2008; LUCIANO, 2011), como também as que tratam sobre a relação de antropólogos/os com campo da Educação Escolar Indígena (SILVA, 1997, 1999; TASSINARI, 1997; CAVALCANTI, 1999 *apud* PALADINO, 2001). As pesquisas pioneiras discorriam de maneira central sobre as implicações que decorrem da presença de escolas em aldeias com demarcações em zonas rurais, a maioria baseada em estudos de casos e com abordagens temáticas comuns, mas poucos tratavam até então sobre “políticas e práticas educativas em nível nacional” (PALADINO, 2001, p. 21).

A questão indígena nas salas de aula começou a imergir no campo antropológico através de análises sobre livros e materiais didáticos (SILVA, GRUPIONI, 1995; GRUPIONI, 1996; GOBBI, 2006)⁷, bem como no debate sobre a utilização do conjunto de conceituações e metodologias⁸ antropológicas por professoras/es em suas práticas pedagógicas, e no desafio de transmitir noções de cultura e sociedade, na Antropologia e Sociologia, para suas/seus estudantes (FONSECA, 1999; DAUSTER, 2007; GUSMÃO, 2010; OLIVEIRA, A., 2011, 2013)⁹. O aumento do número de publicações é reflexo do espaço que a Antropologia e das

⁶ “Com orientação de Lux Boelitz Vidal e Aracy Lopes da Silva, o Grupo MARI desenvolveu um trabalho original de pesquisa e assessoria à escolarização indígena, nos anos 1990, considerando os desafios de compreender a complexidade dessas situações que articulam expectativas indígenas e governamentais em experiências ao mesmo tempo tensas e criativas. O Grupo MARI também teve um papel pioneiro no estímulo às pesquisas sobre infância indígena a partir do enfoque da Antropologia da Criança, considerando as categorias nativas de infância e desenvolvimento infantil e reconhecendo as crianças como produtoras de socialidade e cultura e, portanto, passíveis de serem interlocutoras da pesquisa.” (TASSINARI, 2012, p. 16)

⁷ Temática comumente presente em trabalhos acadêmicos nas áreas que atuam nos espaços escolares, como artes (plásticas e cênicas), biologia, matemática, etc. As produções de maior número advêm da área de educação (BONIN, 2007) e de história (OLIVEIRA, S., 2011a, 2011b; TRINDADE, 2013), principalmente.

⁸ Com um grande foco na utilização da etnografia.

⁹ Estas publicações não tratam especificamente da presença de estudantes indígenas nas escolas da rede pública urbanas, mas se centram principalmente sobre como as/os professoras/es abordam a questão da diversidade cultural em sala de aula, e como os conhecimentos em Antropologia podem auxiliar nas teorias e práticas pedagógicas.

Ciências Sociais ganham dentro das exigências legislativas, pautadas pelas políticas nacionais de educação (LDB, PCN) e pelas políticas de diversidade (Leis 10.639/03 e 11.645/08).

A literatura que aborda a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas¹⁰, de grandes capitais brasileiras ou cidades interioranas, descreve a trajetória de sujeitos sociais e suas famílias - geralmente de uma etnia indígena específica - dentro das instituições urbanas e a partir das vivências acompanhadas são abertos os debates sobre a relação entre as escolas e as/os estudantes indígenas de diversas faixas etárias, como o caso dos Xoklengs que buscam formação técnica fora da aldeia (SILVA, 2003 *apud* TASSINARI, 2012), de como Ticunas vivendo no Rio de Janeiro se percebem enquanto estudantes, reconhecendo como os processos de escolarização atravessam suas vidas (PALADINO, 2006), das repercussões políticas advinda da presença das famílias Pankararus em escolas municipais de São Paulo (NAKASHIMA, 2009)¹¹, dentre outros¹².

Vale ainda destacar o 12º volume da revista “Currículo sem Fronteiras” (2012), cuja seção especial temática “Educação, Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras - relações étnico-raciais” abarca publicações que abordam tanto a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas quanto a abordagem da temática indígena dentro das escolas, passando pelos currículos nacionais. Como a revista tem como foco a análise das políticas sociais e educativas dos países falantes da língua portuguesa, este volume trás autoras e autores dos mais diversos campos de investigação acadêmica, entre a antropóloga mexicana Rossana Podestá Siri, a cientista social Nilma Lino Gomes e as pedagogas Iara Tatiana Bonin, Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes.

Esses trabalhos se estendem entre as diversas publicações em periódicos digitais. Muito se diz que são poucos os trabalhos acadêmicos que abordam a presença de estudantes

¹⁰ Portanto, em escolas cujo sistema diferenciado de educação, prevista para os povos indígenas em Constituição, não se pratica.

¹¹ Exceção inclusa por ser uma dissertação defendida pela Faculdade de Educação, que trás uma pesquisa minuciosa sobre a presença de estudantes indígenas Pankararu em uma escola municipal do estado de São Paulo, e seus desdobramentos na política das/os Pankararus da mesma região. O pesquisador ainda efetuou publicação na área de Antropologia (ALBUQUERQUE, NAKASHIMA, 2012), abordando a mesma temática. Pela Faculdade de Educação, também se pode citar as dissertações de Gerson Rezende (2003), José Both (2006), Maria Freire (2006), Roberto Mubarak Sobrinho (2009) e Valéria Calderoni (2011).

¹² Em paralelo, merece destaque o Trabalho de Conclusão de Curso de Hanna Limulja (2005), que disserta sobre uma escola onde estudavam crianças indígenas e não-indígenas, filhas/os de pequenos proprietários cujas terras foram expropriadas com a demarcação. Também o projeto “Cartografia das ações afirmativas na UFSC”, de José Nilton de Almeida, que em 2011 procurou descrever as trajetórias de estudantes negros e indígenas ingressos nesta universidade, destacando suas trajetórias escolares e questões de inclusão acadêmica.

indígenas em escolas urbanas, mas o levantamento realizado para minha pesquisa mostra que as publicações se estendem em diversas áreas do conhecimento, com alcance e reconhecimento através de publicações online, tanto pelos acervos de dissertações e teses das universidades quanto expressos em periódicos e revistas eletrônicas. Como apontado por Paladino (2006), em sua maioria são pesquisas que procuram mostrar como as escolas realizam o trabalho de integração à sociedade nacional, exercendo um papel de dominação de uma sociedade sobre outra, ou destacando as dificuldades da inserção de estudantes indígenas nesses contextos urbanos.

O trabalho que aqui apresento não tem como foco as trajetórias individuais das famílias das/os estudantes indígenas ou suas dificuldades nas (con)vivências do espaço urbano, o que não tem o intento de minimizar as situações negativas vivenciadas pelas famílias aqui descritas, afinal algumas das falas de estudantes e de docentes de fato evocam termos preconceituosos para se referir às/aos estudantes indígenas, ou mesmo às suas famílias, e muitas destas não se diferem muito de alguns movimentos realizados pela própria Antropologia, como melhor descrevo no segundo capítulo. O recorte temático que escolhi destacar tem como núcleo as associações simbólicas acionadas dentro dos espaços escolares sobre as populações indígenas, considerando a presença das/os estudantes indígenas e suas famílias nas instituições e no espaço urbano.

A partir de uma leitura dos conceitos comunicados por Roy Wagner, sugiro entender que as situações narradas correspondem a tentativas de “simbolizar” o que é um desafio às associações convencionais da indianidade como símbolo, a saber, as/os indígenas que estudam e residem no espaço urbano central (o Plano Piloto), sem deixar de afirmar suas identidades indígenas. Esta é tida como uma situação contraditória para uma sociedade que opera de maneira convencionalizante ou coletivizante - aquela que busca simbolizar prioritariamente dentro do ideal de que exista uma associação simbólica “primária”, autoevidente e genérica¹³ -, e, portanto, a manipulação das simbolizações possíveis dentro das escolas é criativa. Os conceitos-chave da semiótica de Wagner, que utilizo para uma interpretação das narrativas, serão descritos com mais detalhes no terceiro capítulo.

A escolha do termo “narrativa” para me referir ao processo descritivo que exerço nos próximos capítulos se pauta nos debates estabelecidos por James Clifford (1998) e Roy

¹³ Wagner (2012) destaca ao longo da obra que o caráter coletivizante está presente em “todo empreendimento humano de comunicação, toda comunidade” (p. 116), não correspondendo, portanto, a uma característica da sociedade urbana em oposição à rural ou à indígena.

Wagner (2012), entendendo que na escrita etnográfica de uma/um antropóloga/o reside o caráter criativo e inventivo¹⁴ de uma “realidade cultural”, a qual se pretende transmitir para a/o leitora/or da maneira mais tangível possível. James Clifford (1998) expressa que a invenção efetuada dentro da escrita antropológica é realizada em função desta transmissão o mais inteligível possível para a/o leitora/or, dentro da expressão de uma antropologia interpretativa que “contribui para uma crescente visibilidade dos processos criativos (e, num sentido amplo, poéticos) pelos quais os objetos culturais são inventados e tratados como significativos” (CLIFFORD, 1998, p. 39). Desta forma, em muitos momentos as narrativas de trago não seguem um tempo linear dos acontecimentos acompanhados, a fim de agrupar as vivências com associações mais próximas, seguindo uma verdadeira narrativa dos fatos, e mesmo a posição das referências bibliográficas (que supostamente representam algo mais objetivo e concreto) compõe a criatividade do espaço narrativo que arranjo.

O caráter inventivo é uma das principais temáticas dentro da estrutura argumentativa de Roy Wagner (1972, 2010, 2012), por onde também a minha “narrativa” ganha sentido. Entendendo a “cultura” enquanto uma ferramenta ilusória assumida pela/o antropóloga/o que a/o auxilia no ordenamento e na comunicação de suas experiências (WAGNER, 2012, p. 19), ela é utilizada por mim no encontro com a realidade externa à academia, onde a experiência se resulta numa produção de sentidos metafóricos nos termos da minha própria cultura, bem como ela é modificada e controlada pelas pessoas daqueles espaços, onde uma cultura que é comunicada a mim também ganha sentido dentro de um movimento metafórico inventivo próprio.

As minhas vivências dentro das escolas, aliadas às notas de campo e às leituras bibliográficas, são convertidas em uma narrativa inventiva, onde utilizo-me da minha própria cultura para dissertar sobre a cultura vivida nas escolas, e só o posso fazer de maneira criativa, onde “no ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura” (*ibidem*, p. 43), em um jogo onde “[eu invento] “uma cultura” para as pessoas, e elas inventam “a cultura” para [mim]” (*ibidem*, p. 57), afinal as/os agentes das instituições elaboram uma cultura simbólica da maneira também criativa e única, ao construir significações a partir de associações simbólicas criativas, e assim traçam um movimento de objetificação onde um contexto empresta suas características para outro

¹⁴ Vale ressaltar de Wagner e Clifford apresentam sentidos diferentes para o termo “invenção”. Ambos estão próximos aqui não pelas suas definições comuns, mas por estarem próximos do tema que eu abordo. Mas suas expressões específicas, diferentes entre si, permanecem.

contexto. Durante o segundo capítulo aciono esses termos para mostrar como também diversas teorias das ciências humanas entram nesse jogo com os sujeitos de ação das escolas.

Gustavo Belisário (2013) expõe a mesma reflexão a respeito do seu trabalho de campo dentro de um Centro de Ensino Fundamental do DF, também tratando o registro da sua experiência etnográfica enquanto um potencial criativo:

Admitir que a forma de me relacionar com as crianças [da escola], bem como as reflexões que emergiram desse encontro, são uma invenção não é negar a concretude da experiência relatada. É negar se colocar em uma posição de quem fala dessas crianças tais como elas seriam, para falar do que aprendi e inventei com elas. (...) Escrever traz o desafio de não apagar as criatividade das outras pessoas que contribuíram para essa invenção ao mesmo tempo em que admito a minha própria capacidade criativa na elaboração desse trabalho. (BELISÁRIO, 2013, p. 20)

Ainda é válido pontuar como interpreto o espaço institucional da escola, sendo este o palco principal dos acontecimentos narrados. Em minhas descrições, concebo a escola como um espaço político, um campo cuja estrutura é dada por uma noção base, disseminada nacionalmente, mas que se remodela de acordo com os sujeitos sociais ali presentes. O momento histórico permite encontrar diversos tipos de posicionamentos, reações e soluções dentro de situações em que famílias indígenas se mostram presentes. Por esta coexistência de soluções simbólicas para situar a identidade indígena que compreendo o espaço escolar enquanto um “campo de disputas simbólicas” nos termos de Iara Bonin (2006). Ainda nesse contexto, como Paladino (2006) entendo a noção de escolarização próxima à de aprendizagem, enfatizando “a produção de identidades e a construção cultural das pessoas a partir do que determinados contextos sócio-históricos propiciam ou promovem” (SKINNER E HOLLAND, 1996; RIVAL, 1997 *apud* PALADINO, 2006, p. 8). A escola aqui ganha seu sentido também em função dos termos semióticos de comunicação de uma sociedade, enquanto um dos espaços em que os termos convencionais de uma sociedade estão em grande evidência, a fim de serem ensinados às/aos alunas/os que não teriam o domínio dessas associações convencionais.

Assim como Rockwell (2009), destaco que o trabalho etnográfico realizado aqui não pretende se apresentar enquanto uma alternativa pedagógica para as práticas nas instituições acompanhadas. Trago os relatos em forma de narrativas que pretendem revelar as construções de categorias realizadas pelos sujeitos em ação nos espaços institucionais. Os discursos narrados aqui ganham maior destaque e as reflexões sobre estas vivências não pretendem apontar soluções, projetar ações ou soluções futuras para as práticas escolares.

La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas (...) y sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (ROCKWELL 2009, p. 9)

Encerrando o presente tópico, ressalto brevemente as/os principais autoras/es, cujos argumentos servirão como ferramentas teóricas para as reflexões tecidas no segundo capítulo. Eduardo Nunes cujo artigo intitulado “Aldeias urbanas ou cidades indígenas?” (2010) me inspira desde 2013 na realização da presente pesquisa e na reflexão sobre as vivências das famílias que acompanhei. Gersem Luciano Baniwa, através de sua dissertação (2011) e dos trabalhos publicados pelo Ministério da Educação (onde dialogo mais com a obra “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.” (2006), por onde procuro pensar a Antropologia que pode ser realizada sobre as escolas e dentro das escolas. Junto à Luciano, utilizo o artigo “O efeito ‘túnel do tempo’ e a suposta inautenticidade dos índios atuais” (2003), de João Pacheco de Oliveira, a fim de caracterizar algumas das imagens acionadas em sala de aula para se referir às/os indígenas brasileiros. Odair Giralдин (2014) pelo seu diálogo com Fidel Tubino (2004), por onde localiza as condições e intenções legislativas do Estado para a educação escolar das/os escolas localizadas dentro das ladeiras, traçando um paralelo entre os conceitos de aculturação e interculturalidade, descrevendo como esses âmbitos se concretizam nas escolas públicas brasileiras. As publicações da historiadora Iara Bonin (2006, 2007) que buscam entender como a história é abordada em sala de aula, me ajudam a pensar a disposição dos sentidos atribuídos para a história do Brasil no espaço escolar. Por fim, destaco os artigos de Amurabi Oliveira (2011, 2013, 2014) utilizados aqui para refletir acerca das práticas pedagógicas em seus diversos âmbitos, quando os elementos das Ciências Sociais estão presentes enquanto disciplina e nas práticas que tratam a diversidade cultural nas escolas, além de discutir as práticas etnográficas que podem ser realizadas nesses espaços.

As bibliografias até aqui comentadas mostram o desdobramento sócio-histórico das pesquisas (em Antropologia e demais áreas acadêmicas), passando por trabalhos que abordam tanto a presença de indígenas nos espaços urbanos quanto a escolarização dessas pessoas. Esta revisão, juntamente com os conceitos teóricos destacados, situam o debate que segue, quando inicio a apresentação dos cenários acompanhados através da descrição de como me aproximei de cada sujeito da pesquisa, entre as famílias, crianças indígenas, diretoras e demais agentes que vivenciam o espaço escolar.

Capítulo 1

Trajetórias iniciais

A experiência do trabalho de campo começou no segundo semestre de 2013, com duração de aproximadamente um ano. A princípio, escolhi acompanhar o cotidiano de crianças e jovens indígenas que estudam em escolas públicas no Distrito Federal, destacando suas percepções identitárias diante da imagem sobre indígenas que lhes era apresentada em sala de aula. Assim, o primeiro passo era pensar em como eu me aproximaria desses estudantes.

Neste primeiro momento eu conseguia visualizar duas opções. A primeira consistia em entrar em contato com as escolas da rede pública do DF onde constasse a matrícula de alguma/um estudante indígena naquele ano e assim conhecer primeiro a/o aluna/o para depois ser apresentada ou me apresentar à sua família. A segunda opção seria procurar por alguma mãe ou pai indígena, apresentar a minha proposta em um primeiro diálogo e, com sua devida autorização, começar a visitar a escola de sua/seu filha/o. As duas propostas não procuravam uma faixa etária específica para as/os alunas/os, ou propunha demais recortes específicos (como etnia ou situação de renda), porque a minha falta de intimidade com as famílias me permitia apenas escolhas dentro das possibilidades.

Escolhi a segunda opção por ser mais viável naquele momento, tendo em vista que conhecia alguns estudantes indígenas na Universidade de Brasília que têm filhas e filhos, além de ter amigas que poderiam me apresentar a alguma mãe ou pai indígena. Também acreditava que responderia melhor aos preceitos éticos, porque, mesmo que não tivesse intimidade com alguma pessoa adulta indígena, poderia ser melhor recebida pelas famílias se mostrasse o respeito diante da decisão das mães e pais, afinal a presença de uma pessoa adulta que espontaneamente acompanha crianças é uma ação no mínimo digna de desconfiança.

Acontece que durante o meu trajeto as duas opções apareceram como caminhos viáveis. Aproximei-me primeiro de um pai que se identifica como pertencente a um povo

indígena do Norte do Brasil, cujas filhas e filhos estavam matriculadas/os em escolas públicas do Plano Piloto. Posteriormente, através de sua esposa e do acompanhamento dentro das escolas de uma de suas filhas, conheci jovens e crianças de uma etnia indígena do Nordeste.

Estas e demais situações redefiniram tanto a minha abordagem metodológica (entre as escolas e entre os sujeitos sociais) quanto o objetivo de análise, que tirou o enfoque de uma Antropologia da Criança e passou a acompanhar as ações realizadas em função do encontro interétnico entre docentes e discentes. No presente capítulo, narrarei as primeiras trajetórias para a realização da pesquisa, entendendo que o preâmbulo da minha presença em sala de aula assume a forma de uma experiência metodológica, afinal os meus objetivos dentro da pesquisa e a reflexão que proponho foram definidos pelas relações que construí ao longo do trabalho. Além de expor os métodos que utilizei ao longo da pesquisa, as narrativas sobre minhas primeiras aproximações do campo também realizam uma primeira apresentação das pessoas que compartilharam suas vivências comigo e dos espaços acompanhados, podendo, assim, serem lidas dentro da narrativa etnográfica que proponho.

Não procuro aqui pautar uma escolha metodológica fixada em alguma teoria que supõe uma universalidade em todos os aspectos das experiências de pesquisa, como quem procura uma ordem sistêmica dentro da sociedade, projetando algo pré-estabelecido nas vivências de outras pessoas¹⁵ (WAGNER, 2010), ou quem alimenta a ideal padronização dos procedimentos e de posturas das vivências (BOURDIEU, 2012). Tomo a experiência enquanto espaço de expressão metodológica, sendo ela uma criação conjunta tendo em vista a reação ao que me foi proposto. Ao mesmo tempo, reconheço que a experiência particular não pressupõe automaticamente um isolamento contextual, mas se abre para demais reflexões em âmbito acadêmico, afinal a resposta da sociedade pode não ser a mesma, mas a postura de agir com o que é proposto em campo perpassa várias áreas e pode servir para demais debates, afinal “é a particularidade mais ínfima (...) que mantém aberta a rota do universal” (DUMONT, 1992 *apud* FONSECA, 1999, p. 76). As considerações de Bernard Lahire sobre investigações em escalas micro apontam para as soluções que uma investigação em escala individual trazem para o âmbito da reflexão acadêmica. Ao revisar a aplicabilidade de Lahire na área da Sociologia da Educação, Cláudio Nogueira destaca:

¹⁵ Como salientado na introdução deste trabalho, reconheço que a construção teórica dentro da Antropologia funciona como um suporte criativo, inventado dentro do “choque cultural” (WAGNER, 2012, p. 48) entre a/o pesquisadora/or e a comunidade sobre a qual se pretende dissertar. O que afirmo, portanto, é que este não seria um movimento de imposição de um sistema teórico fixo, mas encarado enquanto uma ferramenta inventiva que é moldada pelas vivências em campo.

A realidade individual seria essencialmente social, mas o social se apresentaria aí de maneira específica (complexa, plural) e exigiria, portanto, ser analisado de uma forma particular, capaz de revelar toda essa complexidade. (NOGUEIRA, 2013)

Dentro da linguagem metodológica das Ciências Sociais, pauto a minha experiência de pesquisa dentro da prática etnográfica, onde as pessoas que ocupam os espaços institucionais têm o potencial de condicionar os objetivos do meu trabalho e as reflexões concebidas através de ações dentro dos seus cotidianos ou expressões direcionadas a mim e à minha pesquisa. As análises que proponho sobre as situações que presenciei só podem se realizar com as condições que me foram propostas em campo.

Portanto, isso demanda ao pesquisador/a desenvolver a capacidade e sensibilidade para captar, nos casos individuais, os detalhes significativos para aquilo a que o estudo se propõe. Nas palavras de Antônio Cândido, a decisão interior [do cientista social] vai se desenvolvendo pela meditação e o contato com a realidade viva dos grupos, algo tão importante quanto a técnica de manipulação dos dados (CÂNDIDO, 2003: 23-24). Só assim se poderá “passar da impressão à hipótese, em muitos casos onde esta não se poderia sequer esboçar segundo critérios estatísticos cumulativos” (Ibidem). (DUTRA, 2014, p. 122)

Poucos foram os momentos em que eu direcionei questões pré-elaboradas para os agentes sociais. Mas, quando foi preciso pautá-las, não foram construídas com o intuito de seguir uma sequência, como em um questionário fechado, mas acionadas de acordo com a situação da conversa. Caracterizou-se, portanto, em diálogos semi-estruturados com “um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.” (MANZINI, 2004, p. 2).

Por questões de ordem ética, escolhi ocultar a identidade pessoal das/os interlocutoras/es, como também não identifiquei a etnia das famílias, tampouco as escolas acompanhadas. Estas serão substituídas por pseudônimos¹⁶, enquanto as etnias serão definidas pelo estado brasileiro de origem da família, e as escolas identificadas de acordo com seu caráter institucional. Ao longo desta dissertação, ficará nítido para a/o leitora/or que o debate não exige uma descrição densa das intimidades ou de demais detalhes em campo. O objetivo aqui não é personificar as ações, mas tecer uma reflexão crítica a partir das relações que se dão nos espaços escolares, com base na ideia de que as situações dentro de campo têm potencial de sistematizar a situação em termos nacionais. Esta escolha metodológica inspira-

¹⁶ Conforme mencionei nos agradecimentos do presente trabalho, os nomes que compõem esses pseudônimos foram escolhidos a partir de pessoas próximas a mim. É importante ressaltar que as ações que ao longo do trabalho serão narradas não correspondem a possíveis ações que essas pessoas próximas a mim teriam realizados. Seus nomes aqui são tomados bem como quaisquer outros nomes, a fim de responder ao caráter fictício que pretendo atribuir às construções narrativas.

se no trabalho de Norbert Elias e John L. Scotson, que tecem análises macroscópicas sobre a estrutura social a partir do acompanhamento de espaços microscópicos:

Grosso modo, a pesquisa indicou que os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem em um vazio sociológico. (ELIAS; SCOTSON, 1994, p. 16)

Assim, as situações aqui apresentadas não precisam ser personificadas por uma etnia ou um local específico, por exemplo, bastando entender que sua ocorrência se dá em outras dimensões e são passíveis de um estudo comparativo (ELIAS; SCOTSON, 1994).

As famílias indígenas

Como introduzido acima, em 2013 precisava entrar em contato com uma mãe ou pai indígena que se sentisse a vontade para colaborar com a minha pesquisa, aceitando a minha presença em seu cotidiano familiar. A pessoa mais próxima naquele momento era um estudante universitário, que aqui atenderá pelo nome Lúcio. Em uma outra ocasião cursamos uma disciplina na Universidade e, numa roda de conversa, ele compartilhou que um dos seus filhos mais novos era chamado de “menina” por colegas da escola em função do seu cabelo liso e longo, características comumente associada ao estereótipo indígena. Com este relato em mente, procurei por ele na Universidade de Brasília, perguntei sobre a possibilidade de conversarmos sobre suas perspectivas como pai e como ativista indígena, ao que ele concordou.

Antes de conhecer sua família nos encontramos duas vezes. O objetivo principal nesses momentos era tecer um diálogo mais geral a fim de evidenciar os objetivos do meu projeto de monografia. Levei questões pontuais que remetiam à sua trajetória pessoal para que o assunto fluísse, buscando entender como ele e sua família cresceram entre a cidade e a aldeia indígena no Norte do Brasil, e como ele, a esposa e filhas/os se transferiram e se estabeleceram em Brasília. As questões seriam abordadas de acordo com o que era levantado em nossos diálogos, conduzindo nossa conversa de acordo com suas respostas e comentários.

Nossos diálogos eram colocados tanto pela sua trajetória pessoal e única quanto por momentos compartilhados por ambos, passando pelo fato de frequentarmos constantemente o Plano Piloto, conhecermos a Universidade de Brasília e também ao compartilharmos diálogos sobre rotinas domésticas, ou mesmo compartilhar histórias de nossas famílias. Lúcio dividiu

comigo suas experiências enquanto pai de família indígena e funcionário público que buscava conciliar suas atividades com os estudos universitários. Em resposta, eu tecia comentários sobre a minha experiência como estudante universitária que também já teve que conciliar o trabalho profissional com os estudos acadêmicos, e assim ele compartilhava elementos da sua trajetória pessoal, sendo as perguntas elaboradas previamente e acionadas de acordo com o momento oportuno.

Durante todos os nossos encontros tomei notas em um pequeno caderno de campo, com autorização do interlocutor para tanto. Lúcio se mostrou aberto tanto às minhas visitas nas escolas de sua filha e seus filhos quanto às visitas em sua casa, pontuando a importância dos trabalhos universitários na abordagem temas que respondem aos pontos acionados pelo movimento indígena nacional, tais como o atendimento a direitos básicos constitucionais: direito originário sob a terra, reconhecimento das línguas tradicionais, acesso ao ensino público e, como é o caso, o reconhecimento da identidade indígena em áreas urbanas.

Passei a frequentar a casa de Lúcio a partir do nosso quarto encontro e, ao longo do ano de 2014, efetuei visitas eventuais, conforme convite dele e de sua esposa. Os primeiros encontros no local ocorreram a fim de dar continuidade aos diálogos anteriores, quando Lúcio compartilhou sua trajetória pessoal e familiar, e também para apresentar-me aos suas/seus filhas/os. Elas ocorreram poucas vezes, tendo em vista que o foco principal do meu trabalho era acompanhar o cotidiano escolar das crianças. Nesta primeira oportunidade conheci Maria, sua esposa, que se identifica como uma branca com traços negros (fazendo referência ao seu nariz, ao seu cabelo e também a seus parentes). Ela passou os primeiros dez anos de sua infância morando em território indígena no Norte, tendo em vista que seu pai era professor de uma escola em uma aldeia. Lúcio e Maria se conheceram através da igreja católica da capital de seu estado, onde viveram até 2005, quando se mudaram para o DF. Em 2014, Maria trabalhava como professora substituta da rede pública de escolas do DF e realizava um curso de pós-graduação na Universidade de Brasília.

Tanto nos primeiros encontros com Lúcio quanto em diálogos com Maria, eu buscava falar sobre as minhas intenções de pesquisas, para situar as perguntas que espontaneamente fazia sobre as suas trajetórias individuais e para fazer entender como iria interagir dentro das escolas de suas/seus filhas/os. Em um de nossos encontros, expus para Maria que precisava conhecer outras famílias indígenas para ampliar a minha rede de interlocutoras/es. Ela então comentou que lecionava para uma turma de ensino fundamental, onde estudavam dois irmãos

indígenas, e me convidou a acompanhar as suas aulas. Através de Maria eu tive contato com uma turma de alunas/os mais velhos, entre 10 e 16 anos, e a oportunidade de aproximação de alunos indígenas sem o vínculo familiar, o que trouxe à pesquisa uma nova possibilidade de abordagem.

Meus encontros com Maria foram constantes ao longo do semestre pelo acompanhamento de sua turma. Por pesquisarmos áreas comuns na universidade, compartilhávamos textos sobre os nossos temas, trocávamos conselhos e dicas de elaboração de artigos e demais trabalhos escritos, além de compartilharmos problemas metodológicos e demais dificuldades em nossos trabalhos acadêmicos. Os pontos comuns em nossos trabalhos traziam reflexões importantes dentro da minha pesquisa e seus relatos, enquanto mãe de uma família indígena e professora de estudantes indígenas em Brasília, foram elementos cruciais para constituir o trabalho etnográfico.

Como dito anteriormente, nos primeiros encontros perguntei a Lúcio sobre a trajetória de sua família, desde sua infância na capital do Norte até a vida adulta no DF. Quando Lúcio contava uma situação de sua juventude, muitas vezes tecia um comentário crítico sobre o fato, acionando estes momentos através da frase “quando faço uma avaliação da minha vida”. As memórias, resgates e reflexões pessoais de Lúcio e Maria, que condizem às suas relações com as instituições escolares, ganham aqui espaço enquanto relatos etnográficos, ao lado das situações que vivenciei nas escolas de suas/seus filhas/os, concebendo suas memórias enquanto “experiência humana” (BERGAMASCHI, 2002).

Por décadas¹⁷, a utilização da oralidade enquanto fonte histórica oficial gerou polêmica em âmbito acadêmico, quando se questionava o caráter subjetivo dos dados fornecidos por relatos pessoais. A partir da segunda metade do século XX, o caráter metodológico de diversas disciplinas foi questionado e a memória, enquanto dado histórico, passa a ter uma nova perspectiva. Jacques Le Goff e Paul Thompson representam bem essa expressão teórica em seus argumentos:

Segundo Jacques Le Goff, a memória e o passado são objetos da história e motores para seu desenvolvimento. A memória, indispensável para a construção da história oral, integra-se à história geral. (...)

Paul Thompson argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação. Apesar da subjetividade a que a fonte oral está sujeita, em seu livro *A voz do passado* o autor defendeu o uso da metodologia da história oral,

¹⁷ Principalmente entre o século XVIII e XX, com a preocupação em preservar a memória coletiva em enciclopédias em função dos novos Estados e a influência de teóricos iluministas (BERGAMASCHI, 2002).

ao afirmar que “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”” (THOMPSON, 1992: 137). (MATOS; SENNA, 2011, p. 101-102)

Dessa forma, as narrativas que descrevem as recordações de Lúcio e Maria sobre suas vivências - na região norte e nas escolas que suas/seus filhas/os no DF - permitem apontar como ambos “explicam e produzem sentidos sobre a sua condição” (DUTRA, 2013, p. 135) enquanto uma família indígena que vive em espaços urbanos. A memória se configura não em função de um passado fixo e imutável, mas ganha sentido em função de ações e influências presentes (e expectativas futuras), sendo, portanto, tão dinâmica quanto a estrutura social (WOORTMANN, 1997; FERREIRA, 2002; PEREIRA, 2006). As constantes reflexões pautadas por Lúcio sobre seu passado estão ligadas à sua condição político-histórica, em função tanto da sua militância indígena quanto de sua própria experiência. Estas reflexões foram acionadas não pela minha presença enquanto pesquisadora, como ressalta Bourdieu (2012) ao tratar sobre a metodologia em entrevistas, mas existem antes mesmo da minha inserção no seu cotidiano e são transmitidas a mim independente do objetivo da pesquisa, por ser uma presença constante, compõe o seu ser identitário. Compreendo, assim, a identidade acionada enquanto uma constante reflexão sobre a sua localização política, histórica e cultural:

A identidade deve ser compreendida como um processo político, cultural e social que se constrói a partir das relações sociais, ou seja, família, grupos de amizades, escola etc. Nessa perspectiva, Silva (1987) defende: “a identidade de cada um, então, está vinculada a uma classe, um grupo social, uma comunidade que a afirma e confirma” (SILVA, 1987: 142). Nesse sentido a identidade pressupõe uma relação entre: sujeitos sociais, sociedades e culturas. (NICODEMOS, 2011, p. 120)

Em um desses momentos, Lúcio comenta que se via como “caboclo” e não tinha a consciência de ser indígena quando criança, mas quando adulto conseguiu fazer uma reflexão pessoal e percebeu que havia uma separação dentro da sociedade que se refletia tanto na escola em que estudou quanto entre seus familiares residentes na aldeia, que o reconheciam também como um “caboclo”. Em outro momento, Lúcio recordou que sua mãe levava ele e seus irmãos e irmãs para o Centro Espírita no início de sua infância e, depois de alguns anos, passaram a frequentar a Igreja Quadrangular. Diz, novamente, que “fazendo uma revisão de sua vida”, conseguiu perceber que sua mãe levava sua família para esses lugares menos por uma devoção religiosa e mais em função dos almoços que eram servidos. Nestes momentos, Lúcio colocava sua vida sob reavaliação crítica dentro dos seus relatos.

A conjuntura de fatores era favorável para que eu acompanhasse as aulas da filha mais nova de Lúcio (que aqui chamaremos de Noshua), a qual na época cursava o Primeiro Ano do

Ensino Fundamental. Durante a pesquisa procurei alternar os dias da semana entre a escola onde estudava Noshua e a escola onde lecionava Maria. Acompanhando o cotidiano escolar de Noshua, notei que ali também estudavam outras crianças indígenas, entre irmãs, primas e demais parentes dos dois alunos para quem Maria lecionava.

Ao longo da pesquisa tive a chance de acompanhar crianças e jovens de duas etnias específicas, uma do Norte e outra do Nordeste e, assim, perceber diferenças dentro dos seus cotidianos em função das diferentes trajetórias. Com esta oportunidade, a visita à família da segunda etnia indígena (mães e pais dos dois alunos de Maria, e seus demais parentes) ocorreu ao final do meu trabalho de campo, com o objetivo de procurar me aproximar primeiro das/os alunas/os. Na época, Maria sugeriu que fôssemos juntas para que ela também conhecesse a mãe e o pai dos seus dois estudantes, a fim de entender melhor a situação pessoal de ambos (a qual só escutara por relatos dos alunos em sala de aula) e assim procurar estratégias pedagógicas para ajudá-los na escola, além de compor, também, o seu trabalho de pós-graduação. Maria já havia conversado um pouco com esta família anteriormente, mas sempre de maneira breve, quando encontrava com seus membros nas escolas de suas filhas e filhos, ou mesmo nas proximidades de sua casa.

Das diferenças entre as duas famílias, coloco em destaque suas trajetórias linguísticas. Enquanto as crianças e jovens da família nordestina aprenderam a falar prioritariamente sua língua original indígena no núcleo familiar e paulatinamente aprenderam o português, as crianças do Norte entraram em contato primeiro com a língua portuguesa, enquanto seu pai transmitia alguns termos da língua indígena através de músicas, jogos e histórias.

Esta variante está diretamente ligada à trajetória de cada família e tem repercussão direta dentro de sala de aula, espaço onde a gramática oficial é supervalorizada e se evidenciam as dificuldades de expressão escrita e verbal, onde, algumas vezes, a intolerância das/os professoras/es é exposta tanto para a turma quanto é comentada nas reuniões de coordenação. Dentro das situações que Lúcio e Maria relatam, existem vivências avaliadas como positivas pelo casal, quando a escola lida de maneira satisfatória com a condição cultural de sua família e momentos em que a identidade indígena foi acionada de forma pejorativa entre membros das instituições.

Docentes e agentes das escolas

No meu primeiro encontro com as/os diretoras/es e as/os respectivas/os vice-diretoras/es apresentei o meu projeto de monografia¹⁸, explicando que, para concluir a graduação, era preciso efetuar um trabalho de campo e que escolhi como tema acompanhar o cotidiano de crianças e jovens indígenas nas escolas públicas. Todas/os as/os diretoras/es consentiram com a minha presença, tecendo comentários de que sempre havia estudantes da Universidade que procuravam acompanhar aulas nas escolas também para fins de pesquisas, principalmente nas áreas de pedagogia, psicologia, artes plásticas e artes cênicas, devida a proximidade dessas escolas com a UnB. Com este diálogo e a autorização pré-estabelecida, solicitei os documentos necessários para começar a frequentar o cotidiano escolar.

Amurabi Oliveira ressalta que, dentro da prática etnográfica, “há uma necessidade que se impõe ao pesquisador de explicitar aos agentes envolvidos não apenas os objetivos de sua pesquisa, mas os fundamentos do seu método.” (2013, p. 177). Como os agentes institucionais dentro das escolas que acompanhei estavam habituados a receberem estudantes em estágio supervisionado, não foi preciso esmiuçar o que eu faria dentro de sala de aula. O que não pareceu estar nítido para a maioria destas pessoas era do que exatamente se tratava a Antropologia. Muitas/os vinham me perguntar qual era o meu curso e em seguida perguntavam do que se tratava o curso. O que eu acreditava que estava evidente (e procurava comentar quando era abordada) era que a minha presença estava relacionada às/aos estudantes indígenas de suas escolas.

Fui apresentada à Isabel, professora de Noshua, logo depois do meu primeiro diálogo com a vice-diretora. Ela estava finalizando uma reunião pedagógica com demais professoras daquela Escola Classe¹⁹. Este momento não foi proposto por mim, mas decerto que facilitou a minha entrada em campo no primeiro dia de aula acompanhado. Na escola onde Maria lecionava, apresentei-me da mesma maneira, mas colocando clara a indicação da professora. Por último, apresentei-me ao vice diretor da Escola Parque, onde alunas e alunos das escolas anteriores também tinham aula uma vez por semana. Neste caso, não fui apresentada

¹⁸ É preciso solicitar uma autorização para a Secretaria de Educação do DF para realizar pesquisas dentro das escolas públicas. Antes de chegar às escolas com a tal deliberação, acreditei que seria mais respeitoso me apresentar pessoalmente, deixando evidente que as minhas atividades passavam pela permissão das/os diretoras/es.

¹⁹ Estudantes da rede público do 1º ao 9º ano do ensino fundamental frequentam duas instituições diferentes em Brasília: a Escola Classe e a Escola Parque. Enquanto as Escolas Classe cumprem com atividades sistemáticas, entre alfabetização, noções matemáticas e introdução à história e “ciências”, por exemplo, as Escolas Parque trazem uma formação lúdica, onde acompanham aulas de educação física, artes plásticas, teatro e música uma vez por semana. Ambas as instituições trabalham de maneira autônoma. Esta estrutura cumpre com o Plano Educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira em 1950 (TEIXEIRA, 1963).

especificamente a uma professora ou professor, mas deixei indicado que acompanharia as aulas das alunas e alunos indígenas. Quando os dias de aula chegavam, eu me apresentava às professoras antes de seu início, indicando que já havia conversado com o vice-diretor, tendo autorização para estar lá. Dessa forma, ao longo do semestre acompanhei as aulas das turmas com estudantes indígenas e também acompanhei algumas reuniões de colegiado, realizadas semanalmente nas Escolas Classe.

As relações com cada uma das escola teve suas particularidades, as quais se colocavam de acordo com as situações vivenciadas por cada instituição. A escola onde Maria lecionava, por exemplo, passou por um período de ondas de assaltos e risco de violência nos arredores da escola, portanto houve constantes reuniões para debater o assunto, algo que tirava a minha pesquisa de foco. Na escola onde estudava Noshua, contudo, a minha presença era sempre reconhecida pelos corredores, e mesmo na sala de reuniões das/os professoras/es, onde professoras/es e responsáveis pedagógicas/os conheciam minha pesquisa e espontaneamente conversavam comigo sobre as crianças indígenas, sobre seus cotidianos, e teciam comentários sobre seu dia na escola ou sobre suas vidas privadas. Na Escola Parque tive poucas oportunidades de conversar com o diretor e o vice-diretor, sempre atarefados, e encontrava-me com as professoras apenas em sala de aula, não frequentando suas reuniões de coordenação por entrarem em choque com disciplinas da Universidade que eu cursava na época.

Ficou evidente nesse momento que as minhas previsões para o trabalho de campo seriam moldadas pelo cotidiano dessas/es agentes. Assim, tentei seguir menos as minhas expectativas e buscava mais me entrosar com seus cotidianos. Entendo que a minha presença já descaracterizava este ambiente, não sendo possível evitar a “artificialidade do experimento científico” (LATOURETTE, 2005 *apud* PIRES, 2007), mas posso dizer que esta “artificialidade” trouxe a mim possibilidades. Várias/os docentes se aproximavam para conversar quando eu estava sozinha pela escola, tomando um café, ou quando estava folheando o caderno de campo na sala das/os professoras/es, e o primeiro assunto abordado, geralmente, era o andamento do meu trabalho e demais perguntas sobre a pesquisa e a universidade, logo em seguida teciam comentários pessoais, principalmente pautadas pela experiência ou ponto de vista que cada uma/um tinha a respeito das/os estudantes indígenas de sua escola. Portanto pode-se dizer que as reações ao meu trabalho vinham espontaneamente nas três instituições, não sendo necessário, por exemplo, elaborar situações para que aquelas pessoas me mostrassem sua perspectiva sobre a presença de estudantes indígenas nas escolas.

Dentro de sala de aula, a minha pesquisa foi acionada enquanto uma oportunidade de interação com as turmas. Uma das professoras chegou a perguntar se eu gostaria de falar sobre indígenas para as crianças, se gostaria de apresentar uma história, cantar alguma música ou “algo do gênero”. Também fui convidada a expor brevemente conhecimentos sobre cultura indígena no Brasil nas Escolas Classe, falando para as turmas que “pessoas indígenas não deixam de ser indígenas se frequentam igrejas católicas ou vestem camisetas e calças jeans” e comentando sobre os troncos linguísticos dos dialetos indígenas.

Enquanto algumas/ns professoras/res acionavam a minha pesquisa nesse âmbito, outras/os me perguntaram “o que é antropologia” ou “o que se estuda em Ciências Sociais”. Estes questionamentos me fizeram refletir sobre como a Antropologia ou as Ciências Sociais poderiam ser ainda áreas não bem estabelecidas para as pessoas em âmbito escolar, apesar de haver conteúdos da disciplina cobrados dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pressupostos teóricos e demais âmbitos legislativos, onde se exige que professoras/es saibam transmitir conteúdo sobre o multiculturalismo ou as diversidades culturais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de (...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 69)

Algumas/ns autoras/es dentro das Ciências Sociais e da pedagogia debatem a fundo a presença dos conteúdos de Antropologia na formação de professoras/es e mesmo nos cotidianos escolares (FONSECA, 1999; DAUSTER, 2007; GUSMÃO, 2010; OLIVEIRA A., 2011, 2013). Acredito que aqui seja válido pontuar que a Sociologia ou as Ciências Sociais estiveram por muito tempo ausentes em âmbito legal, tanto dos currículos de ensino fundamental e médio quanto nos currículos da formação acadêmica em pedagogia. A Sociologia entra como conteúdo obrigatório nas escolas públicas do DF em 1998 e foi reintroduzida no currículo nacional do ensino médio em 2008²⁰, por onde se dissolvem conteúdos da Antropologia e da Ciência Política e, de acordo com Dauster (2007), os Departamentos de Educação começaram a inserir a Antropologia enquanto disciplina

²⁰ Através da lei 11.684/08, em alteração ao artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Desde 2006, Sociologia e Filosofia foram adotadas em instituições de 17 estados brasileiros, através do parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12143>. A dissertação de Mário Bispo dos Santos (2002) descreve com detalhes o histórico da presença da Sociologia nos currículos nacionais, bem como discute sua presença em sala de aula.

curricular nos anos 1980. Sua recente inserção dentro dos currículos educacionais mostra que professoras, professores e demais profissionais pedagógicos, provavelmente, só entrariam em contato com seu conteúdo disciplinar durante a graduação, situação arbitrária que varia de acordo com a trajetória acadêmica individual, o que não as/os isenta de passar por seus conteúdos durante suas práticas pedagógicas:

(...) cada vez mais, a antropologia está presente nos temas tratados na educação e nas exigências que advêm das políticas nacionais de educação (LDB; PCN) e das políticas de diversidade (Leis 10.639/03 e 11.645/08) que hoje regem o fazer educativo e impõem novas exigências no âmbito das práticas pedagógicas, com implicações na formação de professores e educadores brasileiros. (GUSMÃO, 2010, p. 259)

Como esta base, não bem estabelecida durante a formação de algumas/ns das/os professoras/es que conheci, o movimento que acredito ocorrer nas escolas o qual acompanhei, é da busca de alternativas criativas para resolver estas questões, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.

As/os professoras/es ainda me contavam demais percalços dentro de sala de aula, como estudantes com dificuldade de aprendizado ou brigas entre crianças e jovens. Isabel constantemente conversava comigo sobre suas experiências e desafios em sala, como um desabafo sobre seu trabalho. Algumas situações eram comentadas entre as/os professoras/es apesar da minha presença, quando na sala de reuniões conversavam sobre dificuldades de aprendizagem de algumas crianças indígenas. Em alguns momentos, alguns desses relatos indicavam o desconhecimento do meu empreendimento de pesquisa, quando eram pautados enquanto comentários que indicavam um conselho para quando eu estivesse ministrando aula. Amurabi Oliveira (2013) indica que este é um dos perigos do empreendimento etnográfico dentro das escolas:

No caso específico das etnografias desenvolvidas em escolas, percebemos que muitos pesquisadores indicam uma “confusão de identidades”, sendo o seu lugar de difícil classificação, muitas vezes interpretados ali como mais um professor. (OLIVEIRA, 2013, p. 177)

Não pretendo problematizar a fundo o papel que me era atribuído dentro das instituições. O que será importante guardar para as reflexões nos próximos capítulos é como a ausência do domínio de professoras/es sobre conteúdos de Ciências Sociais também passa dentro das concepções significativas que realizam sobre suas/seus estudantes indígenas.

Busquei ao longo do semestre entender o projeto pedagógico de cada escola, ou mesmo de cada indivíduo, colocando-me sempre à disposição para um diálogo aberto não só

sobre o meu projeto de monografia, mas respondendo a perguntas mais específicas. Por exemplo, em todas as escolas as/os professoras/es e diretoras/es perguntavam para mim onde poderiam procurar mais informações a respeito das etnias indígenas de suas alunas e alunos.

Dentro da Escola Classe onde estudava Noshua, estava em pauta a promoção da diversidade racial e cultural para as alunas e alunos de todas as séries. Em uma conversa com a vice-diretora, ela expôs que a escola fazia cumprir as propostas pedagógicas colocadas pelos Pressupostos Teóricos, encontrados em livros distribuídos pela Secretaria de Educação do DF às escolas públicas, cujo conteúdo informa os elementos curriculares básicos que devem ser seguidos pelas escolas do DF.

Por que optar por teorias de currículo? Porque definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCI, 1995; SILVA, 2003). (SEEDF, 2014, p. 21)

Um dos objetivos da coordenação local era instrumentalizar a equipe para que a mesma aplicasse posteriormente o projeto sobre diversidade em sala de aula, denominado “a cor da cultura”. Em reunião com demais professoras e professores, comentei que com as disciplinas que já cursei na Universidade, poderia tanto indicar artigos acadêmicos sobre diversidade cultural e preconceito estrutural no Brasil, bem como elaborar uma palestra sobre como as Ciências Sociais abordaram o tema ao longo dos anos. A diretora e a vice-diretora aprovaram a exposição e, em uma das reuniões de coordenação, apresentei slides de quinze minutos, mostrando como a academia abordou temas como etnocentrismo e alteridade, passando pelas décadas do iluminismo, por teorias evolucionistas, até as abordagens do pós-colonialismo e das teorias da decolonialidade, mostrando como esse histórico influenciou a sociedade brasileira.

Por fim, destaco o tratamento do meu caderno de notas de campo dentro de sala de aula, que passou tanto pela relação com as/os docentes quanto com as/os alunas/os. Sempre tecia anotações sobre o que observava, a fim de descrever os acontecimentos acompanhados em sala de aula. Ele foi usado por mim como uma ferramenta de memorização, um rascunho que seria digitalizado posteriormente, menos do que um espaço de desabafo sobre as

situações. O conteúdo do caderno levado para as escolas era descritivo, acionando quantidade de alunas/os, seus nomes e idades, detalhes de suas ações, enquanto o diário digitalizado descrevia cronologicamente as ações, repassando o cotidiano com maiores detalhes, a fim de transformá-los posteriormente em narrativas.

Este ato de escritura define a capacidade de recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma escrita, com base em uma estrutura narrativa. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 8)

Como anotava diariamente no caderno, algumas professoras usavam este fato como estratégia para chamar a atenção da turma, pedindo silêncio para continuar com a aula. Diziam que eu estaria anotando quem estava fazendo bagunça, quando na verdade estava, como sempre, tomando notas. Não foi algo que as professoras combinaram antes comigo. O que estas situações com as professoras/es me mostram é uma manutenção da minha identidade como pesquisadora como estratégia pedagógica em sala de aula, onde meu papel se deslocava entre uma adulta responsável pelas ações didáticas e uma observadora do cotidiano.

Quando as alunas/os perguntavam o que eu estava escrevendo, respondia que anotava tudo o que acontecia naquele dia, para que não me esquecesse dos detalhes. Algumas crianças brincavam de “espionar” o meu caderno, ao que respondia a brincadeira escondendo-o. Quando um grupo de alunas pediu, lhes mostrei o caderno. Elas e outras crianças me disseram que eu tinha uma letra bonita e que escrevia rápido.

As crianças do primeiro ao terceiro ano

As minhas expectativas entraram em descompasso com a realidade em campo no aspecto da abordagem teórica. Isso porque eu tinha a intenção de tratar a identidade na perspectiva das crianças indígenas, tentando captar as suas próprias construções simbólicas de acordo com as vivências em casa e em sala de aula, entendendo que elas são sujeitos sociais ativos dentro da comunidade e, assim, constroem um sistema cultural próprio e plausível de análise (COHN, 2005). Mas o plano de trabalho foi adaptado de acordo com a situação da minha pesquisa de campo, construído conforme as vivências e os espaços que se abriam ou não dentro das realidades que acompanhei.

Ficou evidente durante o processo que em tão pouco tempo (entre seis meses e um ano) não conseguiria conquistar meu espaço como pesquisadora no universo das crianças e

jovens indígenas que conheci. A primeira barreira entre eu e este mundo era a minha alteridade enquanto pessoa adulta. Mesmo me parecendo mais com uma filha das professoras (como foi mencionado por algumas crianças em campo), eu ainda era uma pessoa mais velha, o que trazia privilégios imediatos com as professoras em sala de aula ou mesmo pelos corredores da escola, como a liberdade de ir ao banheiro durante as aulas ou de ir embora antes do encerramento das aulas. Cabia então assumir minha condição de adulta entre as crianças, ajudando-as em exercícios de alfabetização, olhando seus trabalhos quando elas me mostravam, cuidando da turma quando a professora saía rapidamente da sala e frequentando a sala das professoras/es.

Apesar disso, procurei mostrar que eu poderia ser uma adulta diferente das professoras/es através da participação de algumas atividades com a turma e conversas que quebrasse com a distância ontológica adulta/crianças²¹, fazendo delas interlocutoras ativas da pesquisa. Mesmo descartando a possibilidade de foco exclusivo na perspectiva das crianças indígenas sobre a realidade escolar, eu procurei colocar a minha presença em sala de aula respeitando as etiquetas sociais colocadas pelas/os estudantes. William Corsaro, pesquisador de culturas infantis, também recorre à mesma postura a fim de se posicionar enquanto uma pessoa adulta diferente:

Convencido de que as crianças têm suas próprias culturas, Corsaro (2003) sentiu que seria necessário entrar nas vidas cotidianas delas e que a melhor forma de se tornar parte destes cotidianos seria não agir como um adulto típico. Observando as atitudes dos adultos com as crianças, incluindo fatos como perguntas tipo teste, o controle sobre as interações das crianças e os locais bem demarcados de contatos entre adultos e crianças, o pesquisador passou a adotar uma estratégia de entrada reativa, ocupando as áreas dominadas pelas crianças e esperando que elas reagissem à sua presença. (DELGADO; MÜLLER, 2005)

No acompanhamento da turma do primeiro ano do ensino fundamental, decidi que faria atividades didáticas que elas estavam efetuando (como fazer um desenho, mexer com massa de modelar ou escrever seus nomes com letras de papel) sentada na mesma cadeira em que todas/os se sentavam ou em rodas no chão. Também procurei pedir à professora, na frente da classe, se poderia sair para usar o banheiro ou se poderia pegar esse ou aquele material.

Eu aceitava suas regras de convivência, como se sentarem em roda no chão, jogar os jogos que propunham e ouvir o que tinham a me dizer. Algumas pediam para que eu me

²¹ Em alguns espaços sociais “o direito do adulto ultrapassa o da criança” (PIRES, 2007, p. 231), criando um distanciamento ontológico onde a criança não é tida como um sujeito de ação ou como portadora de um discurso significativo. Tanto em âmbito científico como no imaginário social, a imagem de “infância” e “criança” foi negatizada, onde “pensa-se [nas crianças] como seres incompletos a serem formados e socializados” (COHN, 2005, p. 10).

sentasse perto delas, outras perguntavam se eu tinha feito o dever de casa ou se iria copiar o conteúdo do quadro, assim como elas faziam. Decidi aceitar o que fosse proposto e tentar conversar sobre assuntos que lhes pudessem ser corriqueiros, como desenhos animados, cores favoritas, animais de estimação e histórias que aconteciam em suas casas. Decerto que não procurava estar na mesma posição que elas, mas tentaria mostrar que a minha relação de autoridade adulta poderia ser diferente da que conheciam com sua professora.

Pires (2007) compartilhou destes mesmos momentos em seu trabalho de campo, mas afirma que as crianças a associavam a mais uma aluna da turma. Eu acredito que as crianças entendiam minha ocupação enquanto adulta que acompanhava as aulas, realizando as mesmas atividades que elas, mas tinham claro que eu não era uma aluna como elas, afinal não entregava agenda para a professora, ou era avaliada pelos meus exercícios e, principalmente, tínhamos idades bem diferentes. Não coube o espaço de perguntar para a turma sobre o que elas achavam que eu estava fazendo ali ou quem eu era, afinal em nossos diálogos eu direcionava perguntas sobre seus cotidianos durante seus exercícios em sala e a conversa era regida pelos seus comentários.

Procurei tornar a minha presença menos chamativa o possível, para que as crianças tomassem aquele dia como mais um dia de aula regular. Para as intenções de pesquisa, foi importante conquistar esses espaços em suas rotinas, pois acreditei que assim elas poderiam se expressar sem receio da minha presença. Decerto que diversos assuntos seriam reservados para elas e não seriam compartilhados comigo, mas poderia contar com esses espaços de fala para me entrosar com a cultura construída por aquelas crianças, entendendo suas percepções sobre seus cotidianos, até que, eventualmente, mencionassem o que conheciam sobre suas/seus colegas indígenas da turma. Se a Antropologia entende a cultura como a “organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos” (SAHLINS, 1997, p. 41), então as crianças são também produtoras de sentidos da sua realidade, elaborada a partir da estrutura compartilhada com pessoas adultas.

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. (COHN, 2005, p. 35)

Naquela turma, a filha de Lúcio era a única estudante indígena, mas nas turmas de segundo, terceiro e quarto ano havia estudantes indígenas pertencentes a uma etnia nordestina. Ao longo das visitas, decidi que também procuraria acompanhar algumas aulas dessas

crianças e tentaria me aproximar através de Noshua, com quem já conseguia ter uma abertura para, por exemplo, conversar pelos corredores da escola.

Mesmo buscando a intermediação de Noshua, a minha aproximação com as crianças indígenas nordestinas não foi imediata. Em princípio, acreditava se tratar de uma certa timidez delas e também minha, por consequência. Assim, enquanto nós não tínhamos mais intimidade, comecei a cumprimentá-las de longe, com sorrisos, gesto de mão para dar “oi” ou mesmo um bom dia. Das crianças mais novas (duas meninas do segundo ano do ensino fundamental) não costumava receber respostas verbalizadas, mas era correspondida com pequenos sorrisos e um gesto com a mão para retribuir o meu cumprimento. Decidi continuar com essa prática, tendo em mente que alguma abertura poderia surgir em um futuro oportuno. Em época, acreditava a timidez construída em nossa relação seria um segundo obstáculo para abordar a cultura vivida por essas crianças. Mas ao longo do semestre não só conseguimos nos aproximar, como também algumas dessas crianças mostravam uma personalidade mais expansiva, algo que percebi nas primeiras visitas à Escola Parque.

Em minha primeira visita à Escola Parque, acompanhei à aula de artes plásticas, por onde circularam quatro turmas ao longo da manhã e onde me sentei na grande mesa retangular para desenhar a minha família, assim como foi proposto pela professora para todas as classes. A turma do terceiro ano era composta por dois estudantes indígenas que também frequentavam a Escola Classe de Noshua. Marcos, o menino com 10 anos de idade, foi bastante extrovertido com o restante da turma, sempre participando de conversas com colegas e se expressando de forma expressiva. Enquanto Agne, a menina de 12 anos, pouco falava e mal fez seu desenho por timidez, apesar dos incentivos da professora. Sentei-me próxima a Marcos e, enquanto ele estava concentrado em seu desenho, pouco interagimos. Ele não quis me mostrar o seu desenho quando lhe pedi para ver, mostrando uma certa timidez, que foi quebrada em seguida ao mostrar um tom de brincadeira quando escondia o desenho. Eu respondi ao tom, escondendo o meu desenho entre uma risada e outra.

A partir desse momento, decidi que acompanharia as aulas de Música e Teatro da turma de Marcos e Agne. Ao final daquele semestre, ainda participei de duas aulas na Escola Classe onde ambos estudavam e acompanhei uma aula de educação física das duas meninas mais novas. Ao longo do semestre, descobri aos poucos que ambos eram primas/os bem como tinham algum grau de parentesco tanto com as meninas do segundo ano da Escola Classe quanto com os alunos de Maria. Mas foi o convívio com estes últimos que me fez perceber

que alguns membros daquela família tinham dificuldades com o aprendizado escolar institucional, por não dominarem tão bem o português.

Os jovens estudantes do DIS

Como comentado anteriormente, conheci a segunda Escola Classe a partir de uma conversa na casa de Maria, quando comentava sobre a minha dificuldade em encontrar outra família indígena, fora a sua, para efetuar a pesquisa de monografia. Ela logo indicou a escola em que lecionava no Plano Piloto, onde havia dois estudantes indígenas nordestinos, um com 14 e outro com 16 anos. A turma é conhecida em Brasília como DIS (Distorção de Idade e Série), mas Maria conhecia no norte como Multiseriado. Esta turma é direcionada para estudantes que, por sucessivas reprovações no ensino fundamental, chegam a uma idade avançada com baixa avaliação de alfabetização:

Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. (MOREIRA, 2014)

Alunas/os da turma acompanhada estariam numa transição entre o quarto e quinto ano, e a faixa etária da turma estaria entre 10 e 17 anos de idade. Ao final do ano, Maria faria uma avaliação para direcionar seus alunos e aluna ao respectivo ano (de acordo com o que avaliar).

Ela relatou-me que os dois alunos indígenas apresentavam dificuldades em assimilar o conteúdo em sala de aula, pois, entre suas famílias, a língua prioritária é a língua indígena, sendo o português usado em relações fora da aldeia. Assim, entre responsáveis e jovens ou crianças fala-se apenas a língua indígena e o português era acionado entre adultos fora daquele espaço, introduzido para jovens e crianças paulatinamente. Como consequência, segundo ela, ambos tinham pouco domínio gramatical dentro de sala. Como ela não sabia lidar com este caso, relatou-o à equipe pedagógica da escola, que por sua vez orientou que o problema não está em dominar ou não a língua portuguesa, mas em assimilar a linguagem aos conceitos gramaticais. Ou seja, ambos reconhecem as letras do alfabeto quando as veem, conseguem escrever palavras e frases, mas entre as letras não conseguem identificar quais seriam as vogais, ou qual seria a sílaba tônica. Ambos são bilíngues, dominam a fala oral, mas

entraram no sistema educacional em idades consideradas fora do padrão. Como o sistema lhes cobra um nível de assimilação ao conteúdo correspondente à suas idades, Maria realizava seu trabalho levando em consideração a condição bilíngue dos dois estudantes.

Na sala onde estuda Noshua, a rotina de participar das mesmas atividades que as crianças entre 5 e 8 anos parecia trazer uma aproximação entre eu e a turma, pois entre os desenhos e as massinhas se sentiam à vontade para conversarem comigo e, assim, o faziam em demais espaços. Mas cheguei na turma do DIS sem saber bem o que esperar, ou mesmo como conversaria com alunos e aluna ali. O que escolhi fazer, a princípio, foi procurar me sentar ao fundo das fileiras, alternando os lugares, para ao menos ouvir sobre o que os alunos e a aluna conversavam entre si e pensar em alguma forma de me inserir entre seus diálogos. Também procurava falar a turma com cumprimentos distantes ou mesmo com um “bom dia”, assim como fazia com alunas e alunos da escola de Noshua, a fim de estabelecer um primeiro entrosamento. Aqui não havia um objetivo claro da minha presença, mas queria ao menos mostrar novamente que a minha autoridade poderia ser diferente do que viam em sua professora, me distinguindo enquanto pesquisadora, como uma pessoa com quem pudessem conversar sobre assuntos fora os ministrados em sala de aula.

Nas primeiras semanas foi mais difícil interagir com qualquer aluno/a. Consegui uma primeira aproximação com um dos rapazes mais velhos, conversando sobre os shows de reggae e de rock que aconteciam na cidade e sobre transporte público de madrugada para ver tais shows. Aos poucos esses diálogos foram se abrindo com demais membros da turma conforme o semestre passava. Conseguia abrir um diálogo com alguns alunos ao puxar assunto sobre coisas que eu acreditava ser de seu interesse, como música (assunto que sempre rendia comentários, em especial sobre funk e festas locais), o que faziam no final de semana ou mesmo sobre fofocas dentro da escola.

As fofocas se faziam presente entre estudantes de todas as escolas que acompanhei, entre comentários sobre o que uma pessoa estava fazendo no banheiro ou mesmo sobre o que havia feito há alguns meses atrás. Mas entre jovens estudantes do DIS era praticamente uma rotina diária tecer comentários sobre o que uma pessoa ou outra havia feito nos dias anteriores. Este foi o principal meio de me aproximar de Sofia, a única aluna da turma DIS, que se tornou uma boa interlocutora entre os meninos, ou mesmo dentro da escola. Entre uma história e outra, conversávamos sobre a sua família ou sobre o filme que havia passado no dia anterior na televisão.

Meu diálogo com Rodrigo e Ítalo, os dois estudantes indígenas daquela turma, não foi tão intenso quanto com Sofia, com quem conversava praticamente em todas as minhas visitas. Assim como a situação entre Marcos e Agne, Rodrigo era mais expansivo em sala de aula do que seu irmão. Eu conseguia falar com ele entre conversas paralelas com demais alunos/a da sala, com quem conversava sobre garotas, celulares e músicas de funk, enquanto Ítalo se focava em seu caderno e com os exercícios transmitidos em sala de aula. As poucas vezes que vi Ítalo interagir com a turma foi em “brincadeiras de porrada”, onde um grupo de alunos davam socos e chutes em um único aluno. Estas brincadeiras eram consideradas violentas pela direção da escola, acarretando em advertências e suspensões para alguns alunos dessa sala.

Até aqui narrei como me apresentei para as pessoas que puderam compartilhar comigo suas experiências e vivências, com o objetivo de cumprir com a apresentação metodológica da minha pesquisa, também para introduzir os sujeitos de ação e seus espaços de expressão através de narrativas que expressam as primeiras interações que tive em campo, bem como algumas percepções advindas da minha relação com as/os agentes desses espaços. Procurei, assim, revelar minha postura etnográfica a partir dessas narrativas:

Os fundamentos da prática etnográfica, portanto, apontam, assim, para o papel que assume o pesquisador da área das ciências sociais na sua investigação da vida social no coração dela (...). O papel do etnógrafo diante da coisa e das pessoas por ele pesquisadas, seu grau de implicações com elas, sua forma de participar no transcurso dos processos da vida social que se modifica e transforma no tempo e no espaço, configura-se na própria delimitação do trabalho de campo segundo a situação que nela ocupa o pesquisador em relação ao fenômeno etnografado. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 19-20)

As narrativas que até aqui trouxe mostram como as vivências pautaram o meu tema de pesquisa. A minha primeira intenção de abordar a perspectiva das/os estudantes indígenas sobre suas vivências entre o espaço escolar e suas casas não pode ser levada adiante por dois fatores: o curto prazo (seis meses) de pesquisa em campo e, conseqüentemente, as poucas chances de aproximação das crianças e jovens estudantes (des)motivada pela minha timidez. Dessa forma, desloquei o meu foco para a situação que era mais frequente dentro de campo: as identidades e imagens de indígenas acionadas por estudantes e professoras/es nas escoladas acompanhadas, juntamente com as memórias de Lúcio enquanto um estudante indígena em uma cidade da região norte.

A apresentação metodológica que realizei até o momento abre seguimento para o próximo capítulo, com as narrativas do cotidiano que pude participar nas instituições escolares. Trago análises sobre estas situações que posteriormente serão relacionadas ao

debate sobre a construção da simbolização e da imagem dos povos indígenas pelos não-indígenas.

Capítulo 2

Cotidianos escolares

No capítulo anterior procurei apresentar o campo de pesquisa, descrevendo como me aproximei de cada grupo a fim de introduzir os sujeitos do recorte temático e localizar brevemente as estruturas acompanhadas. Tive como intuito expor a metodologia deste trabalho, que segue agora com a exposição de situações cotidianas relevantes nas quais uma “identidade indígena” foi acionada. Tendo em vista que os objetivos deste trabalho se centram no acompanhamento dos cotidianos escolares e os acionamentos às identidades indígenas em função da presença de estudantes e famílias indígenas nesses espaços, as narrativas apontarão para uma reflexão acerca das imagens possíveis sobre “ser indígena” expressas a partir das relações interétnicas entre indígenas e não-indígenas nas instituições, de acordo com as evocações simbólicas colocadas por docentes e discentes, revelando as possíveis formas de desvendar um símbolo que não está bem estabelecido na sociedade urbana: a/o indígena presente em uma capital urbana.

Cada tópico apresentará primeiro as narrativas acompanhadas e posteriormente algumas possíveis reflexões sobre as mesmas em paralelo com algumas abordagens já realizadas dentro da Antropologia. A primeira parte deste capítulo destaca as vivências dentro das escolas onde a identidade indígena das/os alunas/os se destacou, entre uso de objetos tradicionais e falas acionadas por estes e demais colegas de classe, bem como os momentos em que professoras e responsáveis abordaram a “cultura indígena” e a “diversidade” como conteúdo pedagógico em sala de aula. O segundo tópico é composto de falas das/os professoras/es e outras pessoas adultas nos espaços fora de sala, em especial na “sala dos professores”, onde se expressam sobre o desempenho de suas/seus alunas/os e compartilham histórias sobre situações que ocorreram em sala de aula. Por fim, no terceiro item, trago algumas experiências vividas pela família de Noshua, compartilhadas por Maria e Lúcio em nossos diversos encontros, onde suas lembranças, vivências e relatos foram colocados.

Em sala de aula

Rodrigo e Ítalo moraram até 2010 em uma aldeia no nordeste, onde havia escolas que não funcionavam na maior parte do ano. A mãe dos dois irmãos comenta que as escolas fechadas teriam sido o fator que atrasou a escolarização de ambos. Na sua família, é comum que a língua portuguesa seja acionada em momentos de contato com não-indígenas, responsabilidade tomada geralmente pelas pessoas mais velhas. Em Brasília, os irmãos passaram a falar constantemente o português, como observado em sala de aula, mas em visita a sua casa vi que ambos falam na língua indígena entre seus parentes. A escola procurava conhecer a trajetória de cada estudante da turma de DIS para entender suas dificuldades no processo de aprendizagem escolar, portanto a professora e a diretora da escola dos meninos acreditam que o histórico deles se reflete em seu desempenho escolar, explicando a dificuldade de redação textual e a compreensão de categorias como “sílaba tônica” e acentuação de palavras. Maria pontuou que Rodrigo conseguia escrever um parágrafo, mas que deixava de fazer alguns exercícios propostos. Já Ítalo apresentava dificuldades na escrita, então ela pedia para que ele fizesse um desenho sobre a aula proposta e escrevesse palavras soltas sobre o tema desenhado.

Entre os alunos do DIS Rodrigo ganhou o apelido de “índio”. A sua identidade indígena e a de seu irmão era acionada não apenas pela cor de pele mais escura, olhos amendoados e cabelos lisos - características tidas como típicas do fenótipo indígena - mas também pelo uso de pulseiras, colares de miçangas coloridas, pinturas corporais com jenipapo e por histórias e comentários compartilhados no espaço escolar. Estes adereços eram combinados com correntes de cor prata, óculos espelhados na cabeça e bonés, elementos usados por demais meninos naquela escola. Somado a estes, Rodrigo gostava de desenhar no torço da sua mão e em seu antebraço durante as aulas, usando canetinhas coloridas. Os desenhos que tive a chance de ver eram flores que seguiam diferentes padrões de distribuição de pétalas, usando cores quentes, como laranja, amarelo e rosa. Em uma das minhas visitas, um de seus colegas de classe também desenhava uma flor no torso de sua mão, semelhante às desenhadas por ele.

Os adereços indígenas foram comentados pela turma quando a professora abordou a “cultura indígena”²² na sala. Em uma das aulas, Maria colocou a turma em roda, fazendo um

²² Os termos e falas colocados entre aspas ao longo do texto foram postos pelos sujeitos da narrativa. Entre chaves estarão os meus complementos às falas, caso necessário.

paralelo com os hábitos em aldeia e comentou sobre características que eram gerais e particulares para cada etnia indígena brasileira, baseada em textos impressos e trazidos pela professora. Rodrigo teceu comentários sobre a sua experiência dentro da aldeia de sua família no nordeste, citando a função do Pajé, as pinturas corporais, formas de pesca, dentre outras atividades. Maria também compartilhou histórias vivenciadas na infância, quando morou em uma aldeia no norte e também comentou hábitos da etnia de seu marido. Ítalo também participava das aulas, mas comentando menos do que seu irmão. Em outro momento, Maria trouxe um violão para a sala, Rodrigo tocou algumas músicas em sua língua, enquanto demais estudantes conversavam entre si.

Na aula sobre “cultura indígena”, um dos colegas brincou de “entrevistar o índio” segurando um microfone imaginário como um repórter televisivo, perguntando a Rodrigo: “Como são as festas no bairro indiano?”. Também havia perguntas fora da brincadeira colocada por demais colegas: “Você mora em aldeia ou em casa mesmo?” “É verdade que índios colocam coisas no nariz?” “Você já comeu formiga?” “Vocês brincam de pique-esconde?”. Outro estudante mais agitado se levanta e imita um indígena em seus termos, forjando uma dança em volta de uma fogueira imaginária, mencionando “tangas”, arco, flecha e dizendo “u-u-u”. Os comentários e perguntas acionadas pelos alunos do DIS são semelhantes às relatadas por Eduardo Nunes (2010), quando comenta sobre as perguntas pautadas por estudantes, entre oito e dez anos, após ouvirem o mito contado por Raul Hawàati, cacique Karajá de Aruanã, em Goiás:

Logo de saída, um garoto dirigiu-se à professora com a pergunta: “Ele é índio de verdade?”. Risadas de uns, constrangimento de outros. Raul respondeu que sim, era “índio puro”, tanto sua mãe como seu pai eram índios, igualmente “puros”. Seguiram-se, então, perguntas de todos os tipos. “É verdade que antigamente matavam um só animal para toda a tribo comer?”; “Que tipo de dança eles fazem lá na tribo?”; “Antigamente eles andavam nus?”; “Que tipo de comida que eles comem lá na tribo?” Seria exaustivo e desnecessário reproduzir todas as perguntas aqui. Bastam alguns comentários. O fato de o público ser composto de crianças dá contornos interessantes à situação. O estranhamento produzido pelo encontro era visível. (...) acredito que essa experiência ilustra com clareza certas idéias que comumente se tem sobre os indígenas. (NUNES, 2010, p. 14)

Maria me contou que Rodrigo uma vez disse em sala que não era mais índio, mas que agora era “menino da cidade”. Ela o chamou pra conversar em particular, e lhe disse que “o mundo do branco não é fácil”, que “eles não te respeitam”, que ele não poderia se deixar ir “na onda dos meninos” e colegas da sua escola. Já Ítalo parecia estar seguindo o caminho oposto, segundo ela. Aparentemente, faltava várias aulas para ajudar seu pai na roça de casa, não interagindo tanto com os demais colegas quanto seu irmão. Enquanto Rodrigo sempre

conversava com os meninos da sala, sobre funk e redes sociais na internet, Ítalo se focava em seu caderno e demais atividades de sala.

Em uma das primeiras aulas sobre “cultura indígena”, Maria levou a turma do DIS para uma “saída direcionada”, onde a turma deveria observar o que existe naquela quadra para depois fazerem um exercício de reflexão sobre tudo o que existia antes da intervenção humana. Perguntei sobre o propósito didático daquele passeio, ela me contou que pretende abordar em sala de aula o tema “cultura” dentro da disciplina de história. Ela conta que, durante o planejamento de aula, leu a respeito do tema, e entendeu que cultura é aquilo que o ser humano pode manipular. Comentei que havia assistido uma aula na universidade exatamente sobre esse tema, onde meu professor pontuou que a cultura também seria aquilo que nos diferencia dos demais animais²³. No passeio, quando a professora comentou sobre uma árvore chamada “barriguda”, cujo tronco fica mais inchado durante o período de chuvas, Ítalo comentou que havia várias árvores desse tipo em sua aldeia.

De volta à sala, Maria distribui algumas folhas para a turma, que deveriam ficar viradas para baixo por enquanto. Então começou a perguntar sobre o que alunos e aluna viram lá fora. Comentaram sobre as árvores, prédios, chão, mato, pessoas e animais como cachorros e pássaros. Depois dessa exposição, a professora começou a fazer sua explanação, dizendo como muito antes existiam outras coisas naqueles ambientes, cada local tem uma história, que pode ser conhecida pelos registros de cada local (livros, documentos, etc). Pediu para que a turma dissesse o que havia antes de tudo isso (como um exercício de imaginação), ao que citaram plantas e índios. Ao perguntar por que as transformações ocorrem, um dos alunos respondeu “é o futuro”, outro mencionou a chegada dos portugueses, fato que Maria reforçou em sua explanação. Concluindo essa parte, ela explica que o homem – e aqui ela ressalta que quando diz “homem” se refere ao coletivo de pessoas – realiza transformações para o seu conforto. Assim, a cultura seria “tudo aquilo que o ser humano consegue transformar em seu favor”. Em um momento de ansiedade, perguntei se poderia interferir nessa parte da aula, com o consentimento da professora, disse à turma que a cultura é a única coisa que nos diferenciam dos demais animais, citando casos de crianças criadas com animais e mostrando como dependemos de um coletivo para adquirir cultura. Ainda perguntei à classe por

²³ A caracterização que atribuí ao termo “cultura” se embasa no texto de Marshall Sahlins (1997) que estava lendo na época: “Nenhum outro animal, tampouco, organiza os fundamentos afetivos, as atrações e repulsões de suas estratégias reprodutivas a partir de significados, sejam eles conceitos socialmente contingentes de beleza ou noções historicamente variáveis de moralidade sexual. Essa ordenação (e desordenação) do mundo em termos simbólicos, essa cultura é a capacidade singular da espécie humana.” (p. 41)

exemplos de coisas que nós fazemos e que os animais não fazem, foram citadas a fala e a brincadeira de soltar pipa.

Depois do momento de explanação, a professora pediu para que a turma virasse e lesse os papéis entregues. Depois que terminei de ler, sentei mais próximo à mesa da professora e começamos a conversar mais baixo. Perguntei a Maria se ela havia retirado esse texto de algum livro, ao que ela disse que fez uma vasta pesquisa na internet, registrando o conceito que escreveu de várias leituras, sintetizando tudo na presente folha. Após o momento de leitura individual, Maria pediu para que as/os estudantes lhe dissesse o que aquele texto dizia pra gente, “não quero leitura, quero compreensão do texto”. A maioria preferiu não falar. Maria, então, perguntou o que era cultura. Alguns meninos responderam que poderia ser arte, pintura, “arte de bagunçar” e arte marcial. A professora colocou que todas as manifestações culturais se remetiam a um grupo de pessoas, a um coletivo. Um aluno mencionou que cultura se refere à manifestação das pessoas, a algo que só existe porque é coletivo.

Para concluir, a professora colocou que existem vários tipos de manifestações culturais, que passam pelas artes, religiões e demais instituições (dizendo algo mais ou menos parecido com o que estava no texto). Colocou para a turma que não era nossa função medir qual era a melhor religião, ou a melhor cultura, que não nos cabe dizer o que é bom ou ruim. Terminou sua explanação explicando um pouco do conceito de patrimônio material e imaterial, e os demais tipos de classificação de patrimônio, algo que estava bem especificado na folha que lemos.

Na turma do primeiro ano, a professora de Noshua abordou o universo indígena na véspera do dia 19 de abril, data em que se comemora o “Dia do Índio”. Todos os dias as crianças sentavam em roda ao chegarem do recreio. Neste dia, a professora Isabel pergunta para Noshua se ela sabe “qual é o Dia do Índio”, ela responde que é dia 19. Pergunta para toda a turma “que dia era o Dia do Índio”, todas/os respondem, em coro, que é dia 19. A professora pede para que Noshua cante “aquela música”, pedindo para que todas/os prestem atenção. Noshua, então, canta uma música na língua de sua etnia, algumas/ns a acompanham, mas ao final da música, praticamente, só ela canta. Ao final, todas/os aplaudem. A professora pede para que cantem novamente e dessa vez várias crianças acompanham Noshua, a maioria olhando para ela enquanto cantam. Ao final da música, a professora pergunta: “quem chegou

no país primeiro?"; todas/os respondem "os índios", ela diz "isso, e depois fomos nós que chegamos".

A professora Isabel e Mateus, um de seus colegas de classe, perguntam se ela e sua família cantam a música que ela cantou mais cedo em casa, ela diz que não. A professora aproveita para lhe perguntar como é comemorado o Dia do Índio em sua casa, perguntando se sua família se pinta, dança, ou algo do gênero. Ela diz que em casa gravam um vídeo com câmera e, quando a professora pergunta, ela diz que no vídeo a família canta e dança. Mateus pergunta como ela faz isso, se na selva não tem eletricidade. Ana, a monitora²⁴ daquela sala, diz para Mateus que as coisas são diferentes atualmente, outras crianças dizem que Noshua mora perto da escola. A conversa logo se deslocou para o tema da páscoa, onde cada aluna/o contou como passaria a data com suas famílias.

Noshua não usava diariamente adornos de sua etnia, como pulseiras ou colares, como faziam as crianças e jovens da família nordestina. Sua identidade como indígena era acionada quando cada aluna/o comentava como foi o final de semana, ou como foi comemorada certa data do calendário entre as famílias. A situação acima mostra que as/os colegas de sala a reconhece como indígena, mesmo a aluna não trazendo sempre histórias, adornos e demais situações tidas como "tipicamente indígenas". Isabel a considera uma boa aluna e seu desempenho não gerava demais comentários. Na turma de segundo ano, ao contrário, a professora sempre trazia relatos sobre suas alunas indígenas para demais professoras/es na hora do intervalo, relacionando seu desempenho à barreira da linguagem (no próximo tópico descrevo melhor esse e demais comentários colocados pelas professoras fora da sala de aula).

Antes de entrar em sala, todas as turmas desta Escola Classe se reuniam em fileiras no pátio, onde a diretora e a vice-diretora se revezavam para conversar com as turmas, realizar informes, abordando entre assuntos temáticos - como a história do calendário, reutilização da água, reciclagem do lixo e demais abordagens -, perguntas sobre o que aprenderam naquela semana e avisos sobre os eventos e funcionamentos da escola. Em uma dessas conversas, a vice-diretora falou sobre o "descobrimento do Brasil". Quando ela perguntou para todas/os o que se comemorava naquela data, um dos alunos disse que o "descobrimento do Brasil era a chegada de Pedro Álvares Cabral". Em seguida a vice-diretora pergunta "Mas o Brasil estava perdido? Ele não existia há mais tempo?". Algumas crianças respondem que sim, outras

²⁴ As turmas de ensino fundamental com um aluno especial devem constar, além da professora, uma/um profissional para acompanhar diretamente esta/e estudante. Naquela escola, Ana acompanhava a turma do primeiro ano de manhã e do quarto ano à tarde.

dizem que não. Ela seguiu contando algumas curiosidades sobre este evento, mencionando que o Brasil fez 514 anos no final de semana anterior. Disse que da próxima vez as crianças teriam que lhe responder qual era o nome do oceano atravessado por Cabral e quanto tempo durou sua viagem.

Em outra oportunidade a diretora narrou para as crianças a história do livro chamado “O que não cabe no meu mundo - preconceito”, escrito por Fábio Gonçalves Ferreira, ilustrado por Giovanni Barbosa, da editora Ceedid. Ele conta sobre um monstro que entra nos corações das pessoas e derrama seu veneno do preconceito, fazendo com que a pessoa contaminada veja as características pessoais, físicas e psicológicas, como algo negativo. Isabel contou a mesma história para sua turma, mostrando as ilustrações de mais perto. Desde o princípio, a professora deixa claro que aquele monstro não existe, mas que o veneno pode estar dentro de nós. Ao final da leitura, Isabel comenta que cada colega daquela turma também tem uma característica que lhe pertence, que é única e deve ser respeitada. Ela menciona dentes, tipos de cabelo, olhos, partes do corpo (pés, mãos, peso) e etc., mas não chega a mencionar a cor da pele, apesar das ilustrações da obra apresentar crianças pretas e pardas. Isabel encerra este momento dizendo que não vale a pena julgar demais colegas porque ao final “todos somos filhos de Deus”.

Gabriela, professora do quarto ano desta mesma escola, mencionou comigo em um dos intervalos que estava abordando em sala a “cultura indígena”, perguntou se eu poderia falar para sua turma em algum desses momentos, compartilhando alguma experiência pessoal. Eu aceitei, mesmo não sabendo exatamente o que poderia compartilhar com aquela turma, e, quando perguntava, Gabriela dizia que poderia falar de qualquer experiência sobre as famílias indígenas que acompanhava na pesquisa. Em um tempo livre entrei naquela sala, onde pude ver alguns livros dispostos na mesa, entre eles uma edição do diário de campo de Darcy Ribeiro. Diante da turma, a primeira recordação que me veio foram as visitas à casa de Lúcio e Maria, e então contei para a classe como aquela família tinha uma religião, usava calças jeans, estudavam nas escolas da cidade e não deixavam de ser indígenas por isso. Foi uma fala não organizada, mas procurei deixar esta mensagem como principal, destacando que o importante era a pessoa se sentir representada enquanto indígena. Foi um pouco desafiador no início, mas quando comecei a falar, mesmo que de uma forma desorganizada (falando o que me vinha na mente na hora) creio que as/os estudantes entenderam a mensagem principal, especialmente quando eu perguntava “o índio que frequenta a igreja católica deixa de ser índio?” e todas/os respondiam em coro “nãaaaaa”.

Na Escola Classe e na Escola Parque algumas professoras se queixavam de como as/os alunas/os indígenas eram tímidas/os em falar sobre sua cultura. Em conversa com Carolline, a professora de teatro da Escola Parque, ela destaca que gostaria que Agne e Marcos compartilhassem com a turma sua cultura indígena, que contassem sobre suas vivências, mas as crianças se mostravam mais tímidas todas as vezes que a professora abordava o assunto. Ela associa essa atitude a uma imposição cultural, remetendo-se a um movimento de aculturação que estaria acontecendo com ambos, exemplificando com falas sobre como Marcos comenta mais em sala de aula sobre assuntos divulgados na mídia e menos sobre si e sua família.

Em um momento eu também cheguei a me questionar sobre este grau de timidez, se poderia ser associado de alguma forma ao costume da etnia a das/os alunas/os, ou mesmo a uma timidez em expressar algo que era diferente da rotina de suas/seus colegas. Mas minha convivência com ambos mostrou como esta timidez era expressa em momentos mais pontuais nas duas escolas que frequentavam.

A rotina escolar de Marcos e Agne mostrou-me como a timidez é uma questão que não deve ser generalizada para aquele (ou qualquer outro) povo indígena, mas colocada como uma característica pessoal, da personalidade de cada estudante. Marcos foi quem me fez ver melhor essa questão, afinal entre as crianças e jovens de todas as escolas que conheci ele era o mais comunicativo: em sala de aula fazia constantes comentários sobre o que estava acontecendo, queria sempre se comunicar, colocar sua opinião, tanto para suas professoras quanto para suas/seus colegas de sala. Chegou a atuar como “Ifá”, personagem da mitologia Iorubá, durante a história que a professora de teatro contava em sala, pelo impulso de dramatizar as ações da história e, posteriormente, por incentivo da professora. Agne, por sua vez, passou a impressão de ser extremamente tímida, quando na aula de artes não queria fazer o seu desenho, por exemplo. Mas na segunda visita ela também expressou um lado mais expansivo, entre brincadeiras e provocações em interação com as meninas de sua turma.

Assim, ambos reversavam entre momentos de descontração e timidez. Por exemplo, quando Marcela, a professora de música, trabalhou sobre notas musicais com um vibrafone em sala, as crianças revezavam a baqueta para descobrir as próximas notas, observando se a próxima palavra da música ficava mais grave ou mais aguda, se subia ou descia de tom. Marcos apontava para as notas que achava certa, chegando a segurar a mão de quem estava

segurando a baqueta para tocar a nota, mas quando a professora lhe disse para pegar a baqueta e tocar, ele não o fez, mesmo ela tendo insistido para que o fizesse. Eu lhe perguntei por que não queria tocar o instrumento, mas ele olhou para baixo, com um jeito bastante tímido, e não me respondeu. Agne também tenta adivinhar as notas apontando para aquelas que acha que estavam certas, mas também se recusa a tocar o instrumento com a baqueta.

O que levou a professora Carolline a pontuar uma imposição cultural em suas/seus alunas/os indígenas é o fato de Marcos e Agne fazerem comentários constantes que se remetem à cultura midiática, quando diziam “você falou igual ao Silvio Santos”, ou “vai, Karatê Kid!”. Marcos ainda conversava sobre vídeo games, tanto comigo quanto com seus colegas de classe. A professora de teatro relata tais situações em tom de preocupação, dizendo temer que as/os estudantes indígenas daquela escola percam sua identidade em detrimento de uma plena assimilação com a sociedade urbana. É por esta razão que se esforça em sala para incentivar que Marcos e Agne contem histórias tradicionais.

É interessante notar como a interpretação narrativa da professora Carolline da situação em sala de aula de certa forma se assimila aos discursos pautados pelos primeiros teóricos da Antropologia do Brasil. Os trabalhos de Egon Schaden (1964), Eduardo Galvão (1979) e Darcy Ribeiro (1970) (citando os nomes mais conhecidos da etnografia indígena entre 1930 e 1960) estavam em sintonia com o projeto de tutela estatal de Candido Mariano da Silva Rondon, dirigente do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). A “melhor” perspectiva para as populações indígenas neste projeto era a de total desaparecimento e assimilação em função do contato interétnico. Rondon construiu, assim, uma política que permitisse às populações conquistar o status de “civilizado” e “nacionalizado” paulatinamente.

Gersem Luciano (2006) menciona a visão romantizada²⁵ entre três²⁶ imagens e conceitos que a população brasileira concebe sobre as populações indígenas, e associa esta à visão paternalista de Rondon:

²⁵ O termo “visão romântica” refere-se a construções identitárias sobre as populações indígenas acionadas no período Romântico brasileiro do século XIX, acionadas constantemente em tempos atuais na caracterização dessas populações pelo dito “senso comum”. Na procura de construir um sentimento de pertencimento nacional unificado e uma literatura própria, os literatos românticos ditam três principais símbolos para a primeira fase do Romantismo: a pátria, a natureza e o índio, este último abordado enquanto um elemento da natureza exótica, o “bom selvagem” manso e heroico, idealizado semelhante a um cavaleiro medieval. O assunto já foi amplamente abordado dentro da Antropologia Social brasileira e demais disciplinas acadêmicas (CUNHA, 1986; BOSI, 1992; LIMA, 1995; OLIVEIRA, 1995, 2003; RAMOS, 1995; VENTURA, 1999; ALMEIDA, 2002; BONIN, 2006).

É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, perdura até os dias de hoje e tem fundamentado toda a relação tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, inicialmente, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Aqui o índio é percebido sempre como uma vítima e um coitado que precisa de tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor os índios não conseguiriam se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver. Daí a ideia da FUNAI como pai e mãe, ainda muito presente entre vários povos indígenas do Brasil. (LUCIANO, 2006, p. 35)

Dentro deste panorama, Ribeiro (1970) afirma que a consequência inevitável dos conflitos entre povos indígenas e a sociedade nacional é o desaparecimento das “comunidades tribais” ou sua plena absorção pela sociedade nacional, mediada pelo processo chamado de “aculturação”, termo herdado da antropologia estadunidense.

O termo “aculturação” firma-se na ideia de assimilação paulatina das populações indígenas à sociedade nacional através da miscigenação racial, onde os traços culturais “originais” desapareceriam inevitavelmente, refletindo uma visão pessimista e degenerativa. Esta construção conceitual remonta teorias que interpretam a “cultura” enquanto o que pode ser adquirido socialmente, em termos seletivos, em oposição aos fenômenos inatos da humanidade. Assim, se ela poderia ser adquirida, ela também poderia ser perdida (CUNHA, 1986, p. 98). É importante notar como sua influência enquanto construção de status acadêmico faz com que esta concepção atravesse a sociedade nacional, produzindo ecos nos mais diversos discursos, sejam formais ou informais, que buscam caracterizar índias/os brasileiras/os.

Aqui talvez possamos equacionar nossa própria disciplina às ideias que circulam num âmbito mais amplo, o imaginário nacional, no qual há uma associação entre índios e floresta/natureza, por um lado, e não-índios e cidade/civilização, por outro. Num tal contexto, a passagem (lógica) dos indígenas ao ambiente urbano tende a ser pensado como um processo de “desagregação cultural”, aculturação, tornar-se igual a outro e, em consequência, perder-se de seu próprio ser. (NUNES, 2010, p. 11)

(...) o conceito de aculturação, tornado quase uma ideologia nacional, como outrora fora o racismo para explicar as relações raciais no Brasil, já [está] amplamente disseminado entre a população. Este alcance ideológico do conceito de aculturação se deu em função dele possibilitar um canal para pensar a formação da sociedade brasileira, cuja ênfase está na mestiçagem. Afinal, por ele era possível criar um discurso oficial do *nation building* (Peirano, 1995) mostrando que as raças (no

²⁶ As outras duas imagens indicadas por Luciano são: “denominações negativas”, expressas pela visão de indígenas, bárbaros, selvagens, preguiçosos e traiçoeiros; e “uma visão mais cidadã”, incentivada pelas garantias de direitos legislativos a partir dos anos 1980, a qual posiciona as/os indígenas enquanto “sujeitos de direito e, portanto, de cidadania” (2006, p. 36).

discurso das décadas de 30, 40 e 50) ou as etnias haviam contribuído para a formação sociocultural do Brasil. (GIRALDIN, 2014, p.11)

A reprodução do discurso dicotômico entre natureza e cultura se faz presente em comentário de colegas de classe do DIS, que reconhecem a presença da identidade indígena associada à imagem estereotipada e genérica, “todos carregados com um claro denotativo de morador das matas, de vinculação com a natureza, de ausência dos benefícios da civilização” (OLIVEIRA, 1995, p. 78). Esta expectativa, porém, é quebrada constantemente pelas/os estudantes indígenas, quando se mostram presente dentro do espaço urbano sem negar sua identidade indígena, e quando demais colegas da turma de Noshua, por exemplo, afirmam sua identidade associada a sua residência no centro da cidade, sem que uma coisa anule a outra.

Maria, a professora do DIS, aborda uma noção de “cultura” que passa tanto pela manipulação humana quanto pela descrição étnica, a qual é atravessada pela experiência de sua família e de seus alunos indígenas, expressas através de vivências relatadas para a turma. A identidade indígena aqui escapa de uma caracterização genérica, que reproduz e perpetua “um quadro de estereotipia inculcado desde o período colonial português” (LIMA, 1995), em favor de um reconhecimento que torna cada etnia única em suas identidades. Gabriela, professora do quarto ano da Escola Classe, expressa para a sua turma a concepção e afirmação de uma identidade indígena que não se perde dentro do deslocamento migratório estadual, ou mesmo pela circulação entre instituições e características tipicamente urbanas. Ela traz para a turma, através de suas aulas e da minha pequena participação, uma noção de identidade indígena que não se suprime diante da sociedade que a cerca, que está presente e não se anulam diante de grandes metrópoles, assim como afirma Manuela Carneiro da Cunha, quando aponta exemplos das cidades modernas africanas e de Nova Iorque, onde as tradições culturais não se apagaram, mas, pelo contrário, se destacam através de comunidades étnicas (CUNHA, 1986, p. 98-99). Marshall Sahlins também destaca diversos casos do mesmo gênero (1997, p. 53-64), onde a integração indígena ao sistema global é acompanhado pela “intensificação cultural” (*ibden*, p. 53).

Comentei acima que Maria aborda o termo “cultura” para sua turma como algo que passe pela manipulação humana, quando eu abordei o termo enquanto ações e características que diferenciam seres humanos dos animais, compatível a uma disciplina que acompanhava na universidade à época. Atualmente concebo o termo dentro das construções teóricas de Roy Wagner (2012), como um potencial criativo dos grupos sociais (conforme comentado anteriormente), mas passei a adotar essa concepção quase um ano depois desse meu encontro

com Maria e a turma do DIS. As diferentes posturas e narrativas que são pautadas sobre o termo “cultura”, tanto por mim quanto pelas/os professoras/es, estão em consonância com o que diz Amurabi Oliveira (2011), quando alerta acerca da complexidade da reflexão sobre o termo nas teorias das Ciências Sociais, muitas vezes associado a concepções como a “tradição”, “herança”, “progresso”, “mudança” ou “diversidade”, coloca professoras/es em um terreno acidentado, visto que não existe consenso sobre a temática em termos acadêmicos. Esta heterogeneidade dentro de um mesmo termo permite que dentro do espaço escolar exista uma configuração e reconfiguração dele, dentro de uma abordagem que é tão inventiva e móvel quanto é a própria cultura.

Procurei até o presente momento cruzar algumas das caracterizações identitárias acionadas dentro de sala de aula com as abordagens já feitas pela Antropologia, mostrando como a Antropologia pode levar para o espaço escolar algumas das suas elaborações teóricas que já tiveram cunho pejorativo, como é o caso do termo “aculturação” acionado pela professora de teatro. Isso porque a própria Antropologia parte de uma imagem sobre a “cultura” enquanto algo que é inato, sendo ela mesma usada como ferramenta para o reforço dos estereótipos identitários.

É preciso destacar que o foco deste debate não é reprovar ou acusar as saídas dadas pelas/os docentes nas representações que elas evocam ao longo das narrativas, mas principalmente descrever quais as formas que essas caracterizações tomaram dentro do espaço escolar, associando-as a algumas formulações já abordadas academicamente. Entendendo que as/os professoras/es realizam um uso inevitavelmente criativo das caracterizações abordadas em teorias acadêmicas, procuro destacar como as/os agentes desse ambiente solucionam o desafio de transmitir um conceito que está em movimento, dentro de soluções que, se não estão bem definidas dentro das conceituações coletivas, só podem ser criativas.

A representação define uma forma de criatividade, porque envolve a apresentação de elementos, objetos, ideias ou imagens de uma maneira significativa, isto é, através da mediação de palavras, estilo pictorial ou outros recursos simbólicos da cultura. (WAGNER, 1972)

As narrativas até aqui pautadas seguem uma mesma direção: acionam símbolos que tradicionalmente se contradizem e coloca-os em um mesmo contexto, numa coexistência que, a priori, é impraticável e impensável, mas que nas vivências escolares convivem sem que se anulem por completo. Acredito que estas narrativas efetuam o movimento que Roy Wagner (2012) chamou de “objetificação” das metáforas, quando as recombinações criativas geram efeitos nos dois contextos, que recebem um do outro novas associações. O que resulta desta

ação é a mudança recíproca tanto dos contextos “originais” quanto do símbolo outrora “novo”.

A seguir destaco demais situações compartilhadas pelas pessoas adultas fora do contexto de aprendizado - a sala de aula -, quando se expressam sem maiores “filtros”, ou com um grau diferente de liberdade de expressão, colocada pela privacidade da sala das/os professoras/es. Afinal, a mudança de contexto trás consigo um foco diferente na ação das/os docentes, antes direcionada em manter sua postura de educadora/or e fornecer respostas ponderadas, agora estão em um espaço de desabafo e de debate sobre suas estratégias educacionais.

Entre docentes

Grande parte das/os professoras/es das escolas que acompanhei passam a hora do recreio dentro da “sala dos professores”. Muitas aproveitam o momento para lanchar, tomar um café e principalmente para conversar com demais colegas. A sala também era ocupada em outros momentos, como antes e depois das aulas começarem, nela eram realizadas as reuniões de coordenação, uma vez por semana no período inverso ao das aulas. Eu procurei frequentar este espaço nas Escolas Classe, tanto durante a hora do recreio quanto em algumas das reuniões de coordenação. Sem estudantes por perto, docentes e responsáveis pedagógicos expressavam-se sem maiores restrições. Era o momento para desabafar situações delicadas que vivenciavam em sala de aula ou mesmo conversar sobre sua vida pessoal.

A minha presença dentro daquele espaço fazia com que as/os professoras/es e diretoras me questionassem sobre o meu trabalho. Quando eu mencionava as/os alunas/os indígenas, algumas pessoas de imediato expressavam sua experiência com estes estudantes. A professora de Artes da Escola Parque, ao tomar conhecimento da minha pesquisa, comentou: “Os [etnia] são ótimos, desenham muito bem e conseguem expressar bem a sua dimensão cultural através de seus desenhos”, dando o exemplo de um dos meninos que desenha as variedades de peixes de sua comunidade.

Alguns docentes, porém, desconheciam a presença de estudantes indígenas em sua escola, outras reconheciam as crianças e jovens indígenas porque seus sobrenomes eram compostos pelo nome de sua etnia e, frequentemente, faziam menção a estes estudantes através deste nome. Na Escola Parque, tanto o diretor como a coordenadora e a professora

reconhecem a família nordestina como sendo um grupo indígena. O diretor chegou a imprimir para mim uma relação dos nomes completos das/os estudantes indígenas daquela escola, e suas respectivas séries, mas as/os filhas/os de Lúcio (que não apresentam o nome de sua etnia no seus sobrenomes), também estudantes da Escola Parque, não constavam naquela lista, e não eram citadas/os em demais comentários de professoras/es. Paladino (2006) também identifica situação semelhante entre estudantes Ticuna:

Em visitas posteriores a essas escolas, a partir das listas gerais dos alunos, consegui que indicassem para mim quem deles eram Ticuna. Esta identificação foi sustentada tanto no conhecimento pessoal de alguns deles, quanto em base aos “sobrenomes”. Diretores e secretários os qualificaram como “estranhos” ou “diferentes dos sobrenomes da gente”. (PALADINO, 2006, p. 10)

Entretanto, enquanto a antropóloga encontra um tom pejorativo na fala dos responsáveis institucionais, o diretor da Escola Parque aciona seus sobrenomes em relação às identidades indígenas sem verbalizar o mesmo tom preconceituoso.

Ainda era comum que docentes tecessem comentários ou narrassem situações com as crianças indígenas que elas/es vivenciavam e achavam curiosas. Uma professora disse que se assustou ao saber que sua aluna não comia peixe, pois acreditava que toda/o índia/o comia peixe, enquanto outras/os comentavam como algumas/ns alunas/os teriam “sotaque indígena ainda”. A coordenadora educacional que atendia alunas/os com dificuldade de aprendizado disse uma vez que as alunas indígenas aprendiam rápido o conteúdo, ressaltando como neste sentido “a natureza é sábia”. Outra professora me pediu para tirar uma dúvida sua: “o índio que come McDonalds ainda é índio?”. Eu tentei lhe responder da maneira que pude, mas mesmo com minha explanação creio que não me fiz entender, ou talvez a professora não se deixou convencer, pois em seguida continuou afirmando que, em sua opinião, os índios deixam de ser índio se “vivem na cidade” ou “comem McDonalds”. Ela relata que alguns indígenas moram dentro de uma área do Lago Oeste²⁷ e recebem parentes de fora para, por exemplo, manifestações. Para ela, estes indígenas “são mais indígenas”.

Na escola de Noshua mais oportunidades de conversar com as/os docentes, entre diálogos pelos corredores, desabafos dentro da sala e, principalmente, comentários na sala das/os professoras/es. Isabel e Sônia, a professora do segundo ano, costumavam comparar o desempenho de suas respectivas alunas indígenas neste espaço. Enquanto Noshua e seu

²⁷ Região do DF próxima ao Parque Nacional onde majoritariamente se concentram chácaras.

irmão²⁸ eram alunas/os de desempenho exemplar na escola, Sônia mencionava nas reuniões de coordenação as dificuldades apresentadas por Lívia e Andreza, ambas da etnia nordestina. Além do baixo desempenho no processo de alfabetização, Lívia tinha dificuldades em compreender os comandos da professora em sala. A professora sempre trazia histórias relacionadas a este fato em forma de relatos engraçados, e em reunião se dizia se sentir “meio surda e muda com ela”, pois a aluna não compreendia os comandos das aulas - entendendo alguns deles através de gesticulações físicas ou “mímicas”.

Em uma dessas reuniões, todas/os as/os professoras/es teriam que apresentar as/os estudantes com melhor desempenho e aquelas/es com dificuldades em suas turmas. Quando foi a vez de Sônia, ela comenta que Lívia não estaria “inserida em nossa sociedade” por apresentar dificuldades de socialização - relatando que ela batia em seus colegas - e parecia “não saber o que estava fazendo em suas aulas”. Ela se queixava principalmente de sua defasagem na alfabetização - não tendo, por exemplo, “compreensão de vogal” -, e pontuou que a mãe da aluna provavelmente não falava português. Dina, uma das pedagogas responsáveis pela sala de apoio²⁹ da escola, comentou que Lívia poderia estar deslocada, e ao contar uma experiência com um estudante indígena, sugere uma “estimulação sensorial”³⁰. Sônia ainda comenta como tenta inserir a vida de Lívia e Andreza no contexto escolar, mas que ambas falam pouco acerca de suas vidas, chegando mesmo a se esconderem debaixo da mesa quando o assunto é abordado³¹. A professora comenta que elas “são arredias”, e que era preciso brigar para que elas dissessem algo em sala. Em resposta, Dina aponta que este seria um caso de inclusão, sendo preciso um trabalho individual de desenvolvimento para se comunicar com eficiência.

²⁸ No ano anterior, Isabel havia ministrado aula para o irmão de Noshua.

²⁹ A sala de apoio dentro desta Escola Classe atende a estudantes com necessidades educacionais especiais, trabalhando conteúdos específicos e habilidades criativas de cada estudante, cada aluna/o atendida/o dentro de sua particularidade. São trabalhados os conteúdos ministrados em sala de aula e habilidades motoras.

³⁰ Segundo Sebra e Dias (2011), o estímulo sensorial compõe um dos métodos de alfabetização mais difundidos no Brasil, onde a aprendizagem é associada a ações que estimulam alguns dos sentidos, “como a tátil (o aluno sente uma letra desenhada com um material de textura específica, por exemplo), a cinestésica (o aluno movimenta-se sobre uma letra desenhada no chão, por exemplo), e a fonoarticulatória (o aluno, de forma intencional, atenta aos movimentos e posições de lábios e língua necessários para pronunciar determinado som).” (p. 307-308)

³¹ Recordo que outras professoras, como a professora de teatro da Escola Parque, expressam tanto em reuniões quanto para mim que gostariam de ouvir as crianças indígenas falarem de sua própria cultura em sala de aula, mas que não respondiam aos estímulos colocados por elas.

Como não tive a oportunidade de ouvir Danielle, a professora de Marcos e Agne da Escola Classe, falar sobre sua turma e suas/seus respectivas/os alunas/os dentro desta reunião, pedi para que ela comentasse sobre ambos comigo em um intervalo. Fiz esse pedido restringindo quais estudantes gostaria que ela comentasse, mas sem fechar exatamente quais características seriam mencionadas, colocando como base a reunião de coordenação que acompanhei.

Danielle colocou que Marcos é “solto, comunicativo, gosta de confusão”, que ele tem mais facilidade na aprendizagem, leitura e escrita em sala e que sua mãe compareceu a todas as “reuniões de pais”. Já sobre Agne, Danielle a descreveu como “tímida, introspectiva, mais afastada” e “passiva”, dizendo que “no começo do ano mal abria a boca” e “só participa [da aula] se fala o seu nome”, mas destaca que, apesar disso, a aluna “se socializa com as meninas” de sua turma. A respeito do desempenho escolar, disse que ela tem uma “leitura para dentro” e, ao efetuar os exercícios de gramática no caderno, escreveria “palavras soltas para preencher o espaço [da resposta]”, e que não formava frases completas. Para Danielle, Agne não consegue compreender certas gamas de significados gramaticais, não sabendo dizer, por exemplo, o que seria um travesseiro. A professora já encaminhou o caso para o Serviço de Orientação Educacional (SOE) para que se iniciasse um trabalho individual com a aluna. Após listar todas essas dificuldades, Danielle destaca que, apesar disso, “de certa maneira [Agne] fala nossa língua”, “esforçando-se” em sua rotina escolar.

Danielle mostrou ainda preocupação a respeito da família de Agne. Em seu relato ela coloca que envia bilhetes para sua mãe e seu pai comparecerem para conversar sobre o desempenho da aluna, mas ambos não respondem, e estes, quando comparecem, são “monossílabos”, restringindo a conversa apenas a um “sim, tá”. Nesses momentos, Danielle tem a impressão de que ambos não entendem o que ela fala, e não sente “que querem passar [compartilhar] sua cultura”.

Em sala, Isabel sempre desabafava comigo sobre as dificuldades que passava com seus estudantes. Ela constantemente comentava sobre Arthur, o aluno com necessidades especiais da turma do primeiro ano. Ela e Ana diziam como o treinamento recebido pela Fundação Educacional não correspondia à realidade, enfatizando as agressões físicas que recebiam quando o aluno estava mais agitado. Comentei que acreditava que ambas deveriam receber algum tipo de suporte psicológico, em forma de conversa e aconselhamento, assim como Arthur também recebe todo o suporte da escola. Isabel comenta que “o buraco é mais

embaixo”, a realidade é bem diferente da teoria e só continua na sua profissão quem realmente é “mais forte”. Segundo ambas, a inclusão social que o governo se propõe a fazer com estes estudantes seria uma “inclusão para inglês ver”. Entre estes momentos, ela comentou que a família de Noshua já a convidou para um almoço em sua casa, mas que recusou por não saber exatamente como sua família vive, chegando inclusive a me perguntar se “eles andam pelados” em casa, dizendo que “deve ser uma loucura” viver o “estilo de vida” de uma aldeia.

Em outro momento, conversei com a vice-diretora desta Escola Classe em sua sala, logo depois das aulas, para perguntar como ocorriam as reuniões de coordenação, quais eram seus objetivos, o que seria discutido nas próximas reuniões e etc. Ela contou que a escola pretendia aplicar um projeto sobre “diversidade cultural”, a fim de cumprir com os Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação do DF. A primeira proposta, segundo ela, era contar uma história no pátio da escola antes de iniciar as aulas. O objetivo era gerar uma reflexão acerca das “minorias sociais” e sobre como são geradas as desigualdades, valorizando outras culturas ao contar histórias que tratam sobre os universos africanos, árabes e orientais, por exemplo. Antes de iniciar essas práticas, a vice-diretora pontuava que era preciso traçar estudos sobre a área, se munir de conteúdo para realizar o trabalho com as crianças.

Em uma reunião de coordenação, quando mencionada a necessidade de colocar em prática esse projeto dentro da escola, mencionei que em minha graduação já havia visto alguns desses assuntos e poderia fazer uma fala para as/os docentes da escola sobre os preconceitos institucionalizados pelas ciências humanas, pontuando brevemente os estudos que procuram superar este histórico, como os estudos de Pós Colonialismo e Teorias da Decolonialidade. E assim o fiz, em uma das reuniões de coordenação, como mencionei no primeiro capítulo.

Preparei slides no computador e compartilhei por meia hora alguns conhecimentos sobre a temática que acumulei com leitura de vários textos, acompanhamento de aulas, diálogos com meu orientador e demais colegas de curso. Passei pela definição da relação de alteridade e etnocentrismo, o período em que as ciências trabalhavam sob influência das grandes navegações e o contato com o “novo mundo”, os preconceitos legitimados pelos movimentos acadêmicos, expressos pelo Iluminismo, teorias climáticas e de leis naturais, darwinismo social, teorias de unidade psíquica, até chegar em um resumo de alguns autores

pós colonialistas e decoloniais, como Frantz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak, Stuart Hall, Anibal Quijano e Walter Mignolo. Citei ainda algumas das influências iluministas no Brasil, comentando sobre os estereótipos reproduzidos, explanando sobre a “teoria do branqueamento” e o “mito das três raças” ou da “democracia racial”. Ao final, tentei mostrar que a melhor saída para fugir aos potenciais preconceitos é a constante reflexão sobre sua presença em nossos cotidianos individuais. Podia ver algumas/ns professoras/es interessadas/os na minha fala, outras/os nem tanto, com seus olhos virados para cadernos ou para o próprio celular. Encerrada a minha apresentação, algumas pessoas perguntaram ou teceram comentários sobre o tema.

Nos vários momentos aqui narrados existe uma busca comum das/os docentes por entender a identidade das/os estudantes indígenas dessas escolas, seja pela forma que expressam o conhecimento tradicional, seja pelas atividades que exerciam dentro ou fora da escola, pelo sobrenome registrado, ou mesmo pelo domínio gramatical. Assim como efetuei no tópico anterior, pretendo agora revisitar algumas das falas da composição narrativa, associando-as a alguns argumentos abordados pela Teoria Antropológica.

É importante recordar que a leitura que pauto aqui não pretende apresentar um tom de reprovação, acusação às posturas ou aos comentários acionados pelas/os docentes sobre as/os estudantes indígenas, mas pretende mostrar quais caracterizações são acionadas pelos sujeitos do espaço escolar, dentro do desafio apresentado pelas/os estudantes indígenas presentes naquele espaço. Desta forma, destaco as interpretações expressas pelas/os agentes das escolas para mostrar quais as saídas mais utilizadas por essas pessoas diante do desafio de solucionar um signo não representado, que se encontra em um paradoxo de terminologias, e busco verificar o quanto a imagem acionada constitui uma reiteração do convencional, e quanto são mais uma simbolização inventiva.

Quando professoras contam, para mim ou entre si, sobre as situações relacionadas com o universo das/os alunas/os indígenas, algumas novamente remetem suas ações e, conseqüentemente, suas identidades, à recorrente dicotomia natureza/cultura. O que é próprio das/os indígenas que se inserem, agem e se manifestam no espaço urbano, é questionado nas falas de algumas professoras que procuram resgatar algum elemento associado à natureza, ao inato, para que o signo “indígena” continue dentro da coerência convencional. As falas que remetem à imagem estereotipada da pessoa indígena associada a elementos da natureza,

portando arco e flecha, usando pouca roupa para se cobrir, acabam produzindo um distanciamento sincrônico e diacrônico, construindo a imagem de uma pessoa que só pode existir em termos do passado histórico, que não coexiste com a presente realidade temporal, tampouco geográfica, bem como disserta Eduardo Nunes (2010) sobre o termo “tribo”, acionado entre perguntas de estudantes diante do cacique Karajá Raul Hawàati, situação a qual já me referi no tópico anterior:

Tribo representa tanto a aldeia, associada nesse imaginário à natureza, espaço natural oposto por definição ao espaço urbano (distância geográfica, sincrônica), quanto uma certa concepção de povo não civilizado (distância temporal, diacrônica). (...) O que quero enfatizar é que estes três referentes (pronomes de referência e a quem se dirige a fala, tempo e espaço) eram combinados de modo que, no plano cognitivo, os índios nunca eram simultaneamente situados no mesmo tempo e espaço que os falantes. E quando o eram, isso se dava por meio da segregação do cacique do restante da coletividade Karajá, como se ele mesmo não fosse indígena – posto que se estava falando sobre “os índios”, mas não se estava falando dele. (NUNES, 2010, p. 14-15)

A ciência antropológica também já se expressou sobre as populações indígenas que estudou da mesma maneira, utilizando o argumento de distanciamento. Johannes Fabian (2013) aponta que, ao construir um objeto, “o outro” em termos de distância temporal, a/o antropóloga/o emanando assim uma posição histórica e política, ambas construídas ideologicamente. O que evidencia, mais uma vez, a forte influência exercida pelo conhecimento acadêmico, onde mesmo uma prática teórica que é tida como “ultrapassada” ecoa nas concepções que uma sociedade constrói e toma como realidade. Esta mesma prática científica por sua vez parte de um exercício imperialista e opressor de representação do “outro” diferente de si, e as teorias que se sucedem carregam consigo também esta origem e permanecem reproduzindo o mesmo sentido de “cultura indígena” que as/os professoras/es:

Essa percepção não se restringe ao senso comum. Como observa Fabian (1983, p. 31), a própria literatura antropológica, por meio de artifícios de distanciamento temporal, procede a uma negação da coetaneidade (*denial of coevalness*) das populações que estuda (e em especial dos povos e culturas indígenas). [Pensando] o índio como natureza, uma pura alteridade situada fora da contemporaneidade e inteiramente descartada do mundo dos brancos (...). (OLIVEIRA, 2003, p. 168)

A antropologia emergiu e se estabeleceu como um discurso alocrônico; ela é uma ciência sobre os outros homens, num outro Tempo. É um discurso cujo referente foi removido do presente do sujeito de fala/escrita. Essa “relação petrificada” é um escândalo. O Outro da antropologia representa, em última análise, outros povos que são nossos contemporâneos. (FABIAN, 2013, p. 160)

Entre algumas/ns docentes, nota-se ainda a procura de uma expressão comum às crianças indígenas a partir da manifestação de ações individuais, ou seja, a característica de uma/um ou outra/o estudante, como a rápida assimilação de conteúdo, ou mesmo a timidez em falar sobre suas “tradições” ou “culturas”, funcionam como um cerne inicial para uma

leitura generalizada das identidades, em discursos que expressam a procura de uma “essência comum” das culturas (NUNES, 2010) em características que se condensam em frases como “todo indígena é/faz...”.

O trauma provocado no europeu pelo encontro de uma forma tão radicalmente distinta da humanidade consolidou-se na construção de uma categoria estática - o “índio” - evidente e auto-explicativa, inteiramente infensa à história, expressão completa da simplicidade, do passado, da primitividade. É essa categoria plena, redonda, e lisa (...) que o senso comum repete e consagra incessantemente. (OLIVEIRA, 2003, p. 167)

De fato não existe um índio genérico, como já dissemos no início deste livro. Talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental. (LUCIANO, 2006, p. 40-41)

Ao mesmo tempo, a generalização das 305 etnias indígenas brasileiras³² condensadas no termo “índio” foi uma importante forma das lideranças do Movimento Indígena encontraram de manifestar “uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas” (LUCIANO, 2006, p. 40) mais específicas, diversas e diferenciadas. Gersem Luciano (2006) afirma na citação anterior como a imagem de “índio genérico” é utilizada muitas vezes de maneira distorcida para reduzir uma variedade cultural de realidades dentro de uma imagem generalista e abstrata, mas em seguida pauta a postura que as lideranças indígenas adotam ao utilizarem o termo “Movimento Indígena” enquanto um termo para legitimarem suas reivindicações políticas:

(...) aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais. Essa visão estratégica de articulação nacional não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais dos povos e dos territórios indígenas; ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula, de forma descentralizada, transparente, participativa e representativa os diferentes povos. (LUCIANO, 2006, p. 59)

A mesma tendência é indicada por Dominique Gallois (2000) e Bruce Albert (1995), ao dissertarem sobre a atualização dos perfis das sociedades indígenas impressos e acionados dentro de seus próprios termos:

Uma das características do movimento indígena no Brasil, assim como as condições para sua emergência, é sua articulação às intervenções do indigenismo oficial e é neste quadro que elas passam a assumir identificadores “tribais” reconhecíveis ou utilizados pelos não-índios (ALBERT, 1998). Apesar disso, as identidades e formas de autonomia reivindicadas por estes movimentos não se reduzem aos elementos

³² Número informado pelo Censo 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>>. Acesso em: 13 set. 2015.

identitários impostos pelas concepções e legislações nacionais (...). (GALLOIS, 2000, p. 5)

(...) nos interstícios das formas canônicas da etnicidade, os novos representantes indígenas desenvolvem uma simbolização política complexa e original que passa ao largo do labirinto de imagens dos índios construído tanto pela retórica indigenista do Estado quanto pela de seus próprios aliados. Mesmo estreitamente articulada ao referencial emblemático da indianidade genérica, essa simbolização nunca se reduz a ela, mantendo sempre a especificidade cultural de cada grupo indígena. Não esqueçamos também que, dentro de cada uma das sociedades que esses líderes representam, existem abordagens diferentes (variações regionais) ou até antagônicas (facções políticas, indivíduos bilíngues versus monolíngues, tradicionalistas versus "empresários", líderes versus seguidores) quanto à maneira de analisar as situações de contato e de reagir a elas. (ALBERT, 1995, p. 3-4)

Gallois (2000) ainda ilustra uma situação em que esta questão entrou em contracenso, ou seja, o entendimento do termo mais genérico por parte das sociedades indígenas foi questionado enquanto uma ação legítima:

É exemplar um episódio, ocorrido em 1998, quando o presidente da FUNAI manifestou, em reunião do Conselho Indigenista do órgão, sua discordância com a representatividade das organizações indígenas, desqualificando-as enquanto formas "não-tradicionais". O equívoco é teórico e os meios antropológicos são em parte responsáveis, dada a falta de estudos e etnografias localizadas, analisando a capacidade demonstrada pelas articulações indígenas na apropriação de formas de representação extraídas de nosso acervo, formas novas que não comprometem, necessariamente, a vigência de modalidades internas de organização e representação. (*ibidem*, p. 6)

Pautadas essas situações, algumas pessoas podem acabar inferindo que as sociedades indígenas resignificam suas experiências dentro de uma lógica de "manipulação de identidades étnicas", termo inferido por Roberto Cardoso de Oliveira (1978). É preciso ressaltar que esta acepção corre o perigo de ser interpretada como uma situação falsa ou inventada, usada com o intuito de esconder a "verdadeira identidade" das/os indígenas (SILVA, 2005, p. 117)³³, reforçando o elemento negativo da auto-identificação. A manipulação deve ser entendida enquanto uma ação consciente tanto do sujeito portador da identidade indígena quanto de agentes burocráticos, entre antropólogas/os, funcionárias/os da FUNAI encarregadas/os "dos trabalhos de "identificação e delimitação territorial" e "reconhecimento étnico" (...)" (*ibidem*, p. 117). Através da manipulação de sua identidade os grupos étnicos conseguem reforçar o traço cultural e por esta encontra espaço valorativo para se afirmar enquanto entidade indígena legítima, construída dentro de seus próprios termos.

A "manipulação" no caso dos índios misturados (ou resistentes, como querem certas lideranças) deve apontar antes para o uso político de conceitos, descrições, traços diacríticos e da própria identidade que se encontra "à mão" do manipulador inserido numa situação histórica particular dentro da qual se luta para participar de forma

³³ No mesmo texto, Silva (2005) destaca que o termo "identidade manipulada" foi também evitado e debatido por Ana Flávia Moreira Santos, em 1997, em seu estudo sobre a sociedade Xakriabá no norte de Minas Gerais.

mais autônoma. Trata-se, nesse sentido, de uma ação legítima (politicamente falando).

A noção de manipulação deve nos fazer lembrar aqui que os indígenas na qualidade de seres políticos planejam suas ações segundo interpretações próprias das expectativas impostas sobre e para eles a partir de critérios arbitrários de indianidade e autenticidade. (SILVA, 2005, p. 117-118).

Portanto, seria simplista considerar a gênese das etnicidades contemporâneas na Amazônia sob a luz de uma teatralidade alienada ou cínica. Ela revela, longe disso, todo um processo político-cultural de adaptação criativa que gera as condições de possibilidade de um campo de negociação interétnica onde o discurso colonial possa ser contornado ou subvertido. (ALBERT, 1995, p. 4)

Estas são alguns dos debates pautados acerca do uso do conceito “índio” enquanto um termo genérico. Todas elas compõem um quadro de coexistência, onde todas essas abordagens estão dispostas, mas ganham um foco de acordo com quem trata do tema, ou mesmo da ação ou motivação que a cerca. Dentro dos termos de Roy Wagner (2012), o que ocorre é um movimento de “obviação”, onde varias simbolizações, ou seja, as diversas interpretações práticas sobre o signo “ser índio”, coexistem em um espaço e o sujeito de ação escolhe destacar um sentido em detrimento dos demais, em um jogo de plano e fundo.

Acredito que esta mesma dinâmica ocorra entre as falas das professoras, que destacam certas formas de simbolizar, de descrever a identidade indígena, ao mesmo tempo em que encobre as demais, em um movimento que ocorre em função de apreender um fenômeno que é paradoxal do ponto de vista de uma sociedade cujas associações convencionais não permitem assimilar, ou seja, uma sociedade cujas conceituações simbólicas são compartilhadas de forma a garantir uma coesão social pelos termos que acreditam ser de entendimento comum. No terceiro capítulo pretendo descrever melhor este movimento.

As características individuais das crianças indígenas foram acionadas na Escola Classe principalmente pela avaliação do desempenho nas disciplinas, em especial no que concerne à alfabetização. As professoras Sônia, Danielle e Caroline compartilham o desejo de conhecer a etnia de suas/seus estudantes através de histórias que elas/es poderiam compartilhar com a turma. Sônia e Danielle mostram também o receio de não conseguir se comunicar bem com suas alunas, relacionando as respostas das mesmas a um tipo de “grau de socialização” com o resto da turma.

Acredito que esse movimento de generalização notado nas narrativas das professoras é reflexo não apenas de uma construção teórica da antropologia que ecoa dentro da sociedade nacional, mas também do modelo de educação aplicado comumente nas instituições escolares,

o qual permite que as professoras tenham uma interpretação do desempenho da turma de acordo com a resposta colocada por esta, levando em conta que todas/os devem dar uma resposta padrão para serem bem avaliadas/os. Desta forma, o desempenho da/o estudante é considerado positivo quando suas respostas atendem ao padrão normativo.

Essa forma de atuação, entretanto, vai de encontro à perspectiva intercultural presente na Constituição de 1988, e se atualiza na forma que as professoras lidam com alunas/os indígenas. Assim, mesmo que a escola tenha um projeto que pretende abordar as diversidades das expressões culturais no mundo, o sistema de educação em geral está preso a uma avaliação assimilacionista de suas/seus estudantes, onde procura medir o grau de domínio dos códigos culturais³⁴ normativos. Albuquerque e Nakashima (2012) ressaltam ainda o descompasso da Constituição Federal na garantia de direitos fundamentais aos povos indígenas, ao redigir seus termos em função apenas das/os cidadãs/os indígenas que residem em territórios demarcados e, assim, não dando conta da total complexidade da questão:

Um aspecto a ser observado é que a política de assistência aos indígenas delineada pelo governo federal é voltada basicamente para aqueles que vivem em Terras Indígenas (TIs), em geral nas localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, sendo ineficaz, entretanto, para desenvolver programas de assistência aos que vivem nas cidades. A legislação brasileira também não trata especificamente da questão dos indígenas que vivem fora das TIs, chamados, por vezes e erroneamente, de “índios desaldeados”. Do mesmo modo, não contempla a necessidade de atendimento diferenciado a esse tipo de situação, colocando os nativos presentes nas cidades em uma espécie de limbo jurídico e dificultando ou impedindo-os de usufruírem de seus direitos. (ALBUQUERQUE, NAKASHIMA, 2012, p. 199)

Odair Giralдин (2014) salienta o caráter ambíguo da caracterização realizada na Constituição Federal Brasileira, onde o Brasil é apresentado enquanto um “Estado pluriétnico e multicultural, uma vez que reconhece aos povos indígenas as suas formas culturais” (GIRALDIN, 2014, p. 3), mas o mesmo documento caracteriza a educação escolar indígena enquanto intercultural. No mesmo artigo, o autor ainda afirma que o conceito de interculturalidade, trabalhada em termo funcional e não crítico, assume muitas vezes o papel do termo “aculturação” que discuti anteriormente aqui. Fidel Tubino (2004) resalta como o caráter intercultural é tratado pelos países da América Latina como um programa compensatório onde predominam ações unilaterais realizadas apenas para os povos indígenas,

³⁴ Ao tratar sobre capital cultural dentro das escolas, Bourdieu (2007) aponta que, numa sociedade dividida em classes, a cultura opera como um valor para acentuar as diferenças, afinal a única cultura que pode ter mais valor é aquela imposta pelas classes dominantes. Segundo o autor, a escola contribui para que essa cultura continue sendo transmitida como dominante e favorece estudantes que já têm acesso a ela desde o berço.

não havendo muitas vezes o contrário e, portanto, não se realiza concretamente uma democracia multicultural:

(...) desde los discursos oficiales de los Estados nacionales se define la interculturalidad como un nuevo enfoque pedagógico que debe atravesar la educación bilingüe para los pueblos indígenas. Como si los enfrentamientos creados por la incomunicación intercultural fueran un problema cuyo origen estuviera en los discriminados del sistema y pudieran ser resueltos con recetas pedagógicas. El sesgo indigenista de la educación bilingüe intercultural en América Latina, comprensible por cierto, nos está conduciendo sin embargo a la práctica de estrategias de intervención y respuestas programáticas excesivamente unilaterales en su concepción y, por consecuencia, de dudosas consecuencias.

El problema de la discriminación étnica y cultural no es un problema exclusivo de los discriminados. La discriminación es una relación de a dos. Atacar la discriminación en sus causas involucra por lo tanto un trabajo intenso y sistemático de educación intercultural no sólo con los sectores discriminados sino también con los sectores hegemónicos y discriminadores de la sociedad. “Interculturalidad sí, pero para todos” es por ello una necesidad impostergable si queremos recomponer el tejido social y cultural de nuestras sociedades estructuralmente segmentadas. Es la condición de posibilidad de la refundación del pacto social, el principio rector de los Estados multiculturales que nuestras sociedades requieren. (TUBINO, 2004)

Dessa forma, creio que o respeito à diversidade cultural das/os estudantes indígenas é garantido dentro das escolas urbanas não por uma ação do Estado, mas pela prática de cada docente interessada/o em tratar suas identidades dentro do espaço urbano enquanto legítimas, quando estes realizam interpretações livres e individuais das situações e procuram resoluções criativas. O direito à diferença e a promoção de uma identidade específica no espaço urbano é garantido pelas/os professoras/es que procuram formas de acionar as histórias de suas/seus estudantes indígenas, por exemplo.

Na escola onde Rodrigo e Ítalo estudavam havia um grande foco das/os professoras/es, diretora e demais funcionárias/os em discutir soluções para a onda de violência dentro da escola e em seus arredores. Dessa forma, as reuniões de conselho que frequentei focaram basicamente neste assunto, e pouco pude conversar com demais professoras/es. Escolhi, portanto, narrar algumas situações das vivências de Lúcio, na sua infância e na vida adulta, associadas às vivências pontuadas por Maria dentro da sua experiência enquanto mãe de crianças indígenas. Entre conversas que tínhamos dentro de sala de aula, pelos corredores da escola e em sua casa, Maria e Lúcio apontam experiências onde a identidade indígena da família foi acionada em espaços urbanos, entre situações positivas e outras que geraram constrangimentos.

Lúcio e sua família na escola: vivências antigas e atuais.

Antes de trazer as narrativas das vivências de Lúcio e Maria, recordo que estas se tratam de memórias compartilhadas comigo durante sete encontros previamente marcados: um na Universidade de Brasília, dois no intervalo de almoço do trabalho de Lúcio e os demais na casa de ambos. Essas narrativas correspondem a histórias acionadas por perguntas pontuadas por mim, elaboradas previamente para compor as primeiras entrevistas semi-estruturadas - como quantas/os irmãs/os tinha, onde morava, em qual escola haviam estudado Lúcio e seus filhos e filha, etc. - e a partir das respostas colocadas, Lúcio e Maria traziam suas recordações. Algumas dessas lembranças também eram compartilhadas comigo quando conversávamos abertamente, sem perguntas previamente pautadas, entre conversas informais (quando as minhas próprias lembranças também eram acionadas) e mesmo dentro da sala de aula do DIS, enquanto os estudantes faziam suas atividades individuais. Recordo também que a narrativa que traço não segue a linearidade temporal em que as memórias de suas vivências foram compartilhadas comigo, mas organizadas de forma a fazer sentido dentro de uma organização textual inventiva (CLIFFORD, 1998; WAGNER, 2012).

Lúcio viveu sua infância e adolescência na capital de um dos estados do Norte, em um bairro onde se concentravam famílias de diversas etnias indígenas. Ele morava com a sua mãe, que trabalhava lavando e passando roupa, mais cinco irmãs e irmãos. Seu pai também estava presente, mas passava mais tempo na aldeia em função da caça e da pesca do que na casa da cidade. Lúcio comenta que seu pai tanto não gostava da cidade que quando foi morar nesta capital, construiu uma casa num assentamento de terra formado por uma ilha no meio do rio, o qual cortava a cidade. A família frequentava a igreja católica do bairro e a escola estadual mais próxima, em ambas Lúcio se recorda que a maioria de suas/seus frequentadoras/es eram indígenas. A partir da oitava série, aos 14 anos, ele começou a dividir a vida escolar com o trabalho. O seu ensino médio foi cursado na escola técnica, onde estudou contabilidade, área na qual trabalhou por 20 anos.

Ele recorda que seus/suas amigos/as da escola que eram indígenas não se reconheciam enquanto tais, bem como ele só entendia que era “caboclo”, mas não índio. Ele também comenta que não eram tratados como indígenas, sendo “algo que lhes foi retirado”. Mas ele diz que atualmente consegue ver como existia um tratamento diferente para estes estudantes, como seus cabelos eram chamados de “espeta caju” ao começar a crescer, fazendo referência

aos cabelos lisos, ou quando as aulas de história ou de “educação moral e cívica” não faziam referência à presença de povos indígenas na região - o mesmo sobre a construção da cidade onde morava. Apesar disso, ele ressalta que sua mãe sempre lhe contava como era aquele local antes de se tornar uma cidade. Ela não chegou a viver lá antes das mudanças, mas tinha este conhecimento passado pelas pessoas mais velhas da família. Assim, Lúcio sabia, por exemplo, onde estavam antes as malocas, o cemitério indígena ou mesmo onde as mulheres faziam seus partos.

Quando pergunto sobre sua infância, ele recorda que sempre passava suas férias escolares na aldeia. Na época, considerava-se “caboclo, uma pessoa que não era nem índio e nem branco”, mas me conta que hoje percebe como essa identidade foi reforçada com o objetivo de desclassificar a importância de “ser indígena”. Conta que ele e suas irmãs/os não eram considerados índios/as por parentes da aldeia, tampouco se viam como tais e teriam sido “forçados a deixar de valorizar a cultura tradicional”. Ele e as/os irmãs/os, por exemplo, tinham vergonha de aprender a língua tradicional, apesar de seus pais e uma tia falarem fluentemente. Ele enfatiza também que a meta integracionista, política colocada pelo SPI na época, era idealizada também pela sua família e demais indígenas residentes naquela cidade.

Quando perguntei se na casa em que ele passou sua infância as pessoas mais velhas conversavam com ele e suas/seus irmãs/os na língua de sua etnia, Lúcio comentou de todas/os usavam algumas palavras da língua, mas não sabiam que era da língua. Maria, sua esposa e professora do DIS, também lembra que algumas palavras dessa língua eram usadas na cidade, quando, por exemplo, afastavam os porcos de algum lugar, mas achavam que era uma expressão local, já adulta descobriu que este e vários outros termos comumente ditos na cidade tinha origem nesta língua.

Maria e Lúcio recordam que, durante suas infâncias e juventudes, era comum incentivar indígenas a se caracterizarem como tais durante as festas juninas e as festas de boi. Mas, segundo Lúcio, as roupas que vestiam estavam relacionadas ao estereótipo que se fazia sobre esses indígenas. Ele disse que, dentro de sua família, as meninas aceitavam fazer. Quando era mais novo não tinha a consciência de ser indígena, mas depois conseguiu perceber, “por uma reflexão pessoal e avaliação de sua vida”, que havia uma segregação pregada pela sociedade e pela escola. Ele comenta que conseguiu visualizar essa situação principalmente pela exploração do trabalho de seus pais: sua mãe ganhava muito pouco pelo trabalho, ou mesmo trabalhava em troca de um prato de comida ou em troca de roupas usadas.

Os filhos e filha de Lúcio e Maria tinham entre 1 e 16 anos de idade. Sua família veio para Brasília em 2008, através de uma transferência de emprego de Lúcio. Ele comentara que entre seus filhos e filha era recorrente a recusa da identidade indígena. Enquanto alguns faziam questão de acionar a identidade nas escolas em que estudaram, quando, por exemplo, um dos mais velhos fazia pinturas corporais para frequentar as aulas de natação, outros se mostravam mais constrangidos sobre o assunto. Maria recorda que, em uma das escolas, a professora sugeriu para um dos seus filhos se fantasiar de indígena, sendo recusado pelo mesmo.

Ambos procuravam acompanhar as atividades das escolas de seus filhos e filha. Quando os mais velhos cursavam o ensino fundamental, Lúcio chegou a participar de um evento na escola, realizado em função do “Dia do Índio”. Ele apresentou uma peça teatral que ele mesmo escreveu e a escola chegou a registrar a apresentação em vídeo. Mostrei surpresa ao saber sobre essa habilidade de Lúcio, ao qual Maria reforçou que seu marido costuma escrever histórias resgatadas de seus sonhos ou de histórias já conhecidas, as quais ele pretende publicar quando houver oportunidade. Ele diz que começou a escrever suas próprias histórias quando percebeu que já havia contado todas as histórias de sua mãe e seu pai para a família, era preciso trazer novas histórias que também trouxessem alguma mensagem e reforçasse suas tradições. Maria conta que ele começou a escrever no trabalho, como uma espécie de pausa entre os momentos mais estressantes. Quando perguntei sobre os temas dessas histórias, ele diz que busca tratar sobre pontos fundamentais para os povos indígenas, especialmente a “terra” e os “recursos naturais” e procura contextualizar a visão sobre as cidades com a vida nos territórios indígenas. Busca transmitir a mensagem que o indígena pode “perder território, perder vida, mas não perde [sua] espiritualidade e identidade”.

Lúcio e Maria me contam que algumas escolas souberam lidar bem com a identidade indígena de seus filhos mais velhos, mas outras situações mostram que nem sempre tiveram uma relação positiva com as instituições do Plano Piloto. As situações preconceituosas aparecem como momentos de constrangimentos para Lúcio, ao relatar que “os olhares se voltam para ele”, ao visitar as instituições ou quando as pessoas ao seu redor lhe cercam de perguntas curiosas.

Maria relata que em uma festa junina promovida pela Escola Parque, uma mulher loira destratou Lúcio por ser indígena, e ele imediatamente se retirou da festa. Alguns dias depois ele fez questão de relatar o ocorrido para a direção da escola, pedindo para que registrassem o

ocorrido como uma situação de preconceito. Desde então, Lúcio e Maria apenas comparecem na escola para efetuar a matrícula de seus filhos e filha e não fazem mais questão de participarem dos demais eventos. Em uma das Escolas Classe, a diretora comentou com Maria que as crianças indígenas não saberiam “compartilhar objetos” da escola. Ela logo respondeu não gostar da colocação, que a realidade é diferente dentro e fora das aldeias e, mesmo assim, todas as crianças indígenas têm o discernimento do que é coletivo e do que não é. E também pediu para avisar quando seus filhos e filha fizer algo parecido com isso.

Dentro da historiografia acadêmica atual, reconhece-se que tanto a memória quanto a história são construções sociais relacionadas às identidades e experiências de determinadas sociedades e agrupamentos sociais que a acionam. O passado ganha sentido ao ser interpretado de acordo com as percepções, influências e desejos do presente, somadas às expectativas do futuro. Assim, a memória - bem como a história tida como “oficial” - não é algo fixo e estático, mas dinâmico, pois participa do dinamismo dos anos tendo como base a estrutura social já constituída.

Os momentos em que Lúcio se expressava pela frase “quando faço uma revisão de minha vida” indicam uma trajetória pessoal que está constantemente sendo reavaliada criticamente, colocada em perspectiva sob o prisma de suas experiências pessoais e conhecimentos adquiridos. Davi Kopenawa Yanomami (1998) aciona um dispositivo semelhante ao narrar suas primeiras memórias dos encontros com os homens brancos em sua infância, bem como em histórias que as pessoas adultas lhe contavam. Kopenawa trás junto à sua narrativa uma avaliação de alguns dos momentos vividos por ele e seus parentes:

Mais tarde, realmente comecei a crescer e a pensar direito, mas continuei a me perguntar: "O que os brancos vêm fazer aqui? Por que abrem caminhos em nossa floresta?". Os mais velhos me respondiam: "Eles vêm sem dúvida visitar nossa terra para habitar aqui conosco mais tarde!". Mas eles não compreendiam nada da língua dos brancos; foi por isso que os deixaram penetrar em suas terras dessa maneira amistosa. Se tivessem compreendido suas palavras, acho que os teriam expulsado. (YANOMAMI KOPENAWA, 1999)

Acredito que parte da individualidade de Lúcio é pautada por essas revisões que faz sobre sua vida, dentro de uma identidade que constrói “suas reivindicações a partir dos discursos que resgatam antecedentes históricos” (WOODWARD, 2009 *apud* DE MELO, 2014: 3), bem como se apoia em um reconhecimento de si, dentro de um diálogo de si mesmo

com a sociedade que o cerca, onde a instância pública exerce influência dentro da ação de afirmação identitária.

Siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces em lucha con ellas. Y aún después de que hemos dejado atrás a algunos de esos otros (...) y desaparecen de nuestras vidas, la conversación con ellos continuará en nuestro interior mientras nosotros vivamos. (TAYLOR, 2001, p. 53)

A auto-definição de cada protagonista alimenta-se não só da representação que constrói do outro, mas também da representação que esse outro faz dele: a autorepresentação dos atores interétnicos constrói-se na encruzilhada da imagem que eles têm do outro e da sua própria imagem espelhada no outro. (ALBERT, 1995, p. 4)

Teófilo da Silva (2005) se apoia nas elaborações teóricas de Sally Weaver (1984) para discutir a relação da formação e conformação da etnicidade dos ditos “índios misturados” - incluídas/os entre estes as/os indígenas que residem em capitais urbanas - com o que chamou de “esfera pública de formação [e conformação] da etnicidade” (SILVA, 2005, p. 133), mostrando como esta esfera de discursos atravessa as elaborações identitárias, “a conformação das identidades indígenas ou das modalidades étnicas de ser índio (indianidades)” (*ibidem*):

The power to define and legitimize this form of ethnicity rests with the nation-state, which may, as in recent years, incorporate some of the symbols of aboriginal demands in their definitions. Although aboriginal groups clearly participate in this defining process today, in that they endeavour to negotiate with the government the definitions they prefer, they rarely have the power to manage the defining process. (WEAVER, 1984, p. 184-5 *apud* SILVA, 2005, p. 133)

Através da obra “Pele negra, máscaras brancas” (2008), Frantz Fanon identifica dentro das colônias um processo de fixação numa concepção de tempo, onde o homem negro - e a população indígena - se apresenta tendo apenas um passado (está ausente de presente ou futuro), sendo perseguido a partir de sua ancestralidade, do seu feitichismo, sempre associado ao primitivismo. E a estrutura colonial da sociedade é o motivo da não realização das pessoas negras ou indígenas, que muitas vezes interiorizam as inferiorizações, presentes constantemente em imagens midiáticas:

Em toda sociedade, em toda coletividade, existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através do qual as energias acumuladas, sob forma de agressividade, possam ser liberadas. É a isso que tendem os jogos nas instituições para crianças, (...) e, de modo mais geral, as revistas ilustradas para os jovens (...). As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafoço da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas - e podemos pensar que a situação é análoga nas outras colônias - os mesmos periódicos ilustrados são devorados pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há

identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco. (FANON, 2008, p. 130-131)

Fanon ainda destaca que a linguagem expressa a forma das pessoas se situarem no mundo. O movimento de desumanização do colonizado é colocado pelo racismo, que por sua vez rompe com a possibilidade de compreensão entre as pessoas. E o racismo colonial se expressa a partir da linguagem, “é o racista que cria o inferiorizado” (*ibidem*, p. 90). Assim, tentativas de apagar as línguas indígenas, seja pela imposição direta ou indireta do ensino de uma “língua geral” ou do português são formas do exercício de dominação cultural.

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (*ibidem* p. 34).

Dessa forma, quando Lúcio recorda que não se reconhecia enquanto indígena na sua infância, ele relaciona essa informação a ações externas, como a postura das/os professoras/es de sua antiga escola diante das/os estudantes indígenas, ou mesmo suas/seus parentes que residiam na aldeia. Ele associa a desvalorização de sua identidade indígena à postura pública da sociedade que o cerca, sob influência das concepções nacionais estereotipadas, indicada por diversos autores da Antropologia:

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela auto-afirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global. (LUCIANO, 2006, p. 34)

O mito da nação constituída a partir da fusão das três raças (branco, índio e negro) pretende justificar a inexistência do racismo e a impossibilidade de prosperar o preconceito racial. Isto ainda é mais evidente tratando-se do índio, muitas vezes identificado como “o primeiro brasileiro”, que diferentemente do negro africano não foi tão claramente visualizado como força de trabalho e marcado pelo estigma da escravidão. (OLIVEIRA, 1995, p. 62)

Lúcio e seus filhos e filha passaram (e continuam passando) por momentos de reestruturação da afirmação de suas identidades indígenas. A forma como individualmente reelaboram e, posteriormente, manifestam suas identidades em função tanto das tradições étnicas, entre práticas de pintura corporal e de histórias orais compartilhadas por gerações, quanto em função das suas rotinas cotidianas no espaço urbano do Plano Piloto, onde o que é importante não é procurar “saber quanto de índio” sobrou na mistura, mas saber como elaborar um modelo de interpretação para múltiplos processos de mistura conformadores de múltiplas indianidades ou modos de ser índio.” (SILVA, 2005, p. 124). Da mesma forma que

Silva (2005) e Nunes (2010), destacam que as expressões identitárias das/os indígenas, sob influência das categorias públicas nacionais, são expressas das mais diversas maneiras possíveis, elaboradas dentro de um processo inventivo e criativo, onde o fato de “ser indígena” não se perde pela sua presença nas cidades urbanas ou sua relação com estas, mas, pelo contrário, pautam suas identidades em função de sua mobilidade:

(...) os índios não são receptores passivos das formas de categorização étnica acionadas por agentes e agências da sociedade nacional. Os “índios misturados” atuam e continuarão a atuar estrategicamente em acordo com seu saber tradicional acumulado, articulando valores, pessoas e recursos materiais e simbólicos na manutenção das fronteiras étnicas responsáveis pela perenidade de suas identidades históricas como “índios” porque “descendentes de índios”. (SILVA, 2005, p. 131-132)

Arrisco dizer que, para eles, sair da “aldeia” e ir morar na cidade seja menos urbanizar-se que colocar-se numa posição diferencial em relação à família extensa, posição essa que cumpre função específica na perpetuação do grupo doméstico. Estando em outro ambiente, a vida que se leva certamente não é mais a mesma, mas a lógica por trás das “ações, das relações e das condutas” continua sendo a lógica da família extensa (...). A urbanidade seria então esse “modo de vida” – modo de existência, prefiro dizer – que se origina na cidade, mas não se confina a ela. (NUNES, 2010, p. 20-21)

Em diversas expressões do Movimento Indígena observa-se o desejo da participação das escolas nesse processo de afirmação identitária. Gersem Luciano (2011) destaca o desejo da população baniwa de que as instituições escolares sejam um instrumento para a superação dessa desvalorização de si mesma/o e da população indígena como um todo, atuando não “como instrumento preferencial de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais, como pressupõe a ideia mais comum de escola indígena diferenciada, mas como mecanismo de aproximação e interação com o mundo extra-aldeia global.” (LUCIANO, 2011, p. 5).

Franklin Baniwa, que é liderança, professor, licenciado em Ciências Sociais e estudante de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Brasília, expressou com muita clareza sobre o que mais lhe interessa no plano de sua formação acadêmica, que é a “plena, livre e respeitosa circulação em qualquer lugar do mundo”. A livre e respeitosa circulação no mundo significa manejo do mundo, parte da visão cosmológica e mítica dos baniwa. Mas trazendo essa visão para o campo das relações interétnicas, significa também a vontade que os baniwa têm para superar a fase colonial dominante, em que eles eram obrigados a se refugiarem nas cabeceiras dos rios, escondidos nos matos e quando saíam para as cidades eram obrigados a negar suas identidades, suas culturas, tradições, eram inferiorizados, discriminados e muitas vezes violentados. O desejo dos baniwa, portanto é, por meio da formação escolar, construir uma relação menos assimétrica com o mundo dominante, na medida em que eles tiverem maior domínio sobre este mundo (LUCIANO, 2011, p. 44)

Nesse sentido, pretende-se que a escola atue como uma das mais importantes contribuidoras, facilitadoras desse processo, pela educação formal das populações indígenas

dentro das aldeias e, também, dentro da rede pública de educação nacional, expressando o “desejo de que o ensino de História possa se tornar um aliado nos processos de valorização étnica e conquista de direitos fundamentais” (BERGAMASCHI, 2011, p. 297). Almejam-se ações pedagógicas que compartilhem a identidade indígena de maneira valorativa, enquanto reais sujeitos de ação não apenas dentro da história do Brasil, mas em todos os âmbitos disciplinares que a educação possa explorar. Bem como se reivindica a participação ativa das/os indígenas dentro do âmbito escolar, onde suas vozes e opiniões sejam reconhecidas, legitimadas e praticadas nesses âmbitos.

Mas a realidade dentro das escolas das grandes capitais urbanas muitas vezes não consegue atender a essa demanda. Tanto nas escolas onde estudaram os filhos de Lúcio quanto nas instituições onde acompanhei as vivências das/os estudantes indígenas, coexistem ações pedagógicas que valorizam a identidade indígena enquanto manifestações identitárias. Elas não se definem apenas pelo extremo dicotômico da natureza pura, e não a perdem em função da residência e circulação nas cidades. Outros momentos onde se busca definir a identidade das famílias indígenas presentes na escola através da estrutura dicotômica, na procura da purificação dos termos, dentro do que fala a teoria de Bruno Latour (1994 *apud* NUNES, 2010), onde “toda a massa de híbridos é trabalhada de maneira a produzir dois polos puros (purificados, entenda-se) e distintos: natureza e cultura.” (NUNES, 2010, p. 18).

Muito se avalia dentro das teorias antropológicas e demais âmbitos acadêmicos que os discursos que se remetem constantemente a estes polos dicotômicos, ou mesmo os que resgatam discursos assimilacionistas da lógica de aculturação, são acionados em função de uma ação discriminatória, onde se pretende o completo extermínio dos povos indígenas em nome do progresso nacional. As evocações simbólicas ainda dão vazão às pessoas que atualmente têm o real desejo de ver a população indígena exterminada, em nome, por exemplo, de uma apropriação de terras de fazendas no Mato Grosso, campo de uma verdadeira guerra nos tempos atuais.

Estes termos dicotômicos evocam os discursos dos primeiros intelectuais europeus, quando descreviam as populações indígenas das Américas sob sua perspectiva de “civilização”. Assim, referiam-se aos povos do “novo” continente remetendo-se a um marco zero no sentido evolucionista do termo, como populações “primitivas”, “selvagens” e “infantis”, que marcariam a primeira linha evolutiva da sociedade. O “novo mundo”, assim chamado pela sua ausência de ciência ou história, foi colocado num extremo próximo ao

animalesco, onde a “civilização” europeia não poderia se reconhecer se não pela ligação ancestral e, por este discurso, reafirmam-se as características da Europa Ocidental, sendo um discurso sobre o outro para falar de si, se afirmar como estado dominante e, assim, legitimar práticas de conquista de terras (Said, 2007). Esta representação construída em função da dominação ecoaria até o presente momento em salas de aula, caindo dentro da intenção de reproduzir estereótipos preconceituosos para as/os estudantes, como bem afirmam o antropólogo Antônio Lima e a historiadora Susane Oliveira:

(...) há estruturas cognitivas profunda e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências ahistóricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível “injustiça histórica”, os verdadeiros senhores da terra. Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumentos dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil. Incapazes de se reelaborarem, eternos portadores de alguns mesmos “traços” que dariam a especificidade do Brasil, nele se diluiriam logo após a chegada do colonizador. (LIMA, 1995, p. 409)

Desse modo, a América pré-colombiana aparece no imaginário dos estudantes como um território a ser conquistado, escravizado e colonizado. Nesse quadro de pensamento, a História das sociedades indígenas se resume ao seu contato com os europeus, já que sua existência e importância estão relacionadas aos europeus e à colonização; a América indígena parece assim representar um território sem História que necessita ser colonizado/subjugado/descoberto. (OLIVEIRA S., 2011b, p. 191)

A invisibilização das/os indígenas enquanto sujeito de ação dentro da historiografia clássica teria sido uma das estratégias, utilizada ao longo dos séculos, para desqualificar a população indígena, onde a elaboração do discurso de homogeneização e coesão nacional justificava o extermínio dessa população. Acredito que esta prática estaria dentro das intenções da educação formal que Lúcio recebera nas escolas onde se formou, afinal a espoliação das terras de indígenas das grandes capitais da região Norte era desejada para a construção do espaço urbano, e, dessa forma, sua vivência pode sumarizar diversas experiências sociais das/os indígenas da região norte (FARAGE, 2000).

Mas acredito que as falas acionadas dentro das escolas que acompanhei, e dentro das vivências que Lúcio e Maria relatam sobre seus filhos, não têm como foco principal o extermínio objetivo das populações indígenas. Se discentes e docentes evocam termos simbólicos que remetem a situações tão caras é tão dolorosas à população indígena é porque procuram definir algo que não é bem definido pelo sistema simbólico mais convencional e o fazem através das ferramentas que estão ao seu alcance. No próximo capítulo descrevo com

mais detalhe esse movimento semiótico, destrinchando as conceituações abordadas até o presente momento, que acredito que ocorram dentro da sociedade urbana.

Capítulo 3

A produção criativa de sentidos no espaço escolar: apontamentos e considerações finais

A escolha da obra de Roy Wagner para realizar as reflexões pautadas no presente trabalho foi pautada enquanto redigia o mesmo, quando tive a oportunidade de cursar uma disciplina de graduação cujo enfoque era a leitura completa do livro “A invenção da cultura” (2012), a fim de compreender e dialogar sobre os termos e os conteúdos teóricos que compõem o modelo teórico deste antropólogo. O trabalho final da disciplina tomou o formato deste terceiro capítulo, onde procurei utilizar alguns raciocínios da teoria semiótica em Wagner como sendo uma ferramenta possível de reflexão acerca das situações que narrei no segundo capítulo.

Tendo como referência este modelo teórico, percebo a escola enquanto um espaço onde se prioriza uma disposição “coletivizante” dos símbolos, termo abordado pelo autor por onde se pode deferir que dentro das instituições de ensino busca-se abordar os signos evocando referências disponíveis na sociedade em que se insere, dando prioridade aos sentidos mais “comumente” compartilhados, digamos assim. Uma característica fundamental na forma convencional de simbolização - ou referencial, como sugere o autor (WAGNER, 2012, p. 23) - é que, no movimento de representação de algum signo, é possível identificar nitidamente qual ou quem é o signo e quais características ele está ganhando naquele momento.

Um exemplo disso é quando uma das professoras acredita que “todo índio come peixe”. O alimento “peixe” é associado ao quesito de “ser índio”, onde o signo “peixe” está composto por uma gama de interpretações simbólicas e, quando associado ao signo “índio”, evoca simbolizações específicas para caracterizar este último, um movimento que pode ser entendido como comum nas sociedades urbanas nacionais. O contraste está bem marcado, e consegue-se definir que termos cumprem o papel de signos e que tipos de símbolos ambos trazem para compor um ao outro, pois “a simbolização convencional estabelece um contraste

entre os próprios símbolos e as coisas que eles simbolizam” onde “aquilo que ‘é simbolizado’ exerce seu efeito, por sua vez, sobre aquilo que simboliza” (*ibidem*, p. 25). O exercício que proponho é buscar entender o que acontece dentro deste movimento simbólico quando os signos “índio” e “cidade”, ou “índio” e “urbano”, que comumente não se associam nas sociedades que operam prioritariamente de maneira convencional, são apresentados dentro das escolas através da presença das/os estudantes indígenas e de suas famílias nesses espaços.

Procuro, portanto, encerrar meu trabalho com um debate que se abre a partir dos apontamentos que este exercício teórico pode gerar, associado a um balanço do meu trabalho etnográfico, por onde encerro o presente capítulo.

Circulação de sentidos dentro da escola.

Desde a obra de Durkheim (2011), a produção literária dentro das Ciências Sociais concorda que o contexto escolar é o grande espaço de manifestação, reprodução da socialização e dos aspectos morais de uma determinada sociedade. Nestas instituições, manifestam-se os aspectos coletivizantes e normativos das sociedades, onde as convenções são ensinadas e atualizadas às pessoas (as/os estudantes) que, supostamente, não teriam o controle do que é tido como convencional, por estarem aprendendo a se comportarem de acordo com as/os adultas/os daquela sociedade. Amurabi Oliveira (2014) faz uma breve revisão sobre como as Ciências Sociais tratou o assunto:

Enquanto espaço de socialização, a escola transmite aos sujeitos os valores morais de uma dada sociedade (DURKHEIM, 2011), o que se dá num momento singular, no qual a criança passa a ter seu primeiro contato com o “mundo exterior”, desse modo, a escola ocupa nas sociedades modernas ocidentais, o lugar em que ocorrem os primeiros contatos fora do âmbito familiar, tendo sido o primeiro espaço voltado para a socialização de crianças (ARIÈS, 1981). Isso implica dizer que a escola também é um espaço de transmissão de valores ideologicamente carregados (ALTHUSSER, 1998) que, segundo alguns autores (BOURDIEU, PESSERON, 2008), colabora no processo de reprodução das estruturas sociais, ainda que possamos contestar que não há reprodução perfeita (APPLE, 2002) e, mais que isso, que na escola não ocorre apenas o processo de socialização, sendo também um espaço de sociabilidades. (OLIVEIRA A., 2014).

Entendendo a escola enquanto um local de reforço de uma estrutura convencional, nela circulam e concentram-se diferentes interpretações para um mesmo signo, entre tantos (curto)circuitos, o que era para ser um mesmo signo, aquele que se era para reforçar, deixa de ser o signo antigo ele mesmo. Um determinado conteúdo ganha sentido entre abordagens definidas pelo currículo nacional (que devem ser acionadas obrigatoriamente) e possibilidades

pedagógicas que atravessam ou mesmo saltam as regras institucionais. E mesmo que um livro didático traga uma informação fixa e homogênea para todas as escolas do DF, são as pessoas daquelas instituições que leem seus conteúdos e os transmitem para as turmas à sua própria maneira. E pela imagem de autoridade associada à/o professora/or e à escolar, aquele conteúdo transmitido é tido como legítimo, um fato tomado como verdade absoluta até que uma pergunta e/ou uma reflexão crítica acionada por estudantes ou entre docentes possa dizer o contrário, em um jogo de negociações de sentidos que sofre influências internas ou externas, onde a argumentação é encarada enquanto “uma discussão crítica (VAN EEMEREN & GOOTENDORST, 1992) durante a qual pontos de vista são construídos, negociados e transformados.” (CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 350). Percebe-se, portanto, que existe um jogo de legitimações de conteúdos que passa pelos currículos legislativos, pelos livros didáticos e pela fala acionada por professoras/es em sala de aula.

As/os docentes das escolas que acompanhei manifestavam suas perspectivas sobre o que é “ser indígena” tanto para cumprir trabalhos pedagógicos, como realiza a diretora da Escola Classe no pátio da escola, quanto em função da presença de suas/seus alunas/os indígenas em sala, como ocorre na turma DIS ou quando a professora Sônia avalia o desempenho de suas alunas. Essas ações evocam um sistema simbólico específico de acordo com a expressão colocada. Em alguns momentos foram acionadas falas que retomam o signo da/o índia/o enquanto “bom selvagem”, “arredio”, “aculturado” e pessoa diretamente associada à natureza. Como reforcei no capítulo anterior, estes termos carregam uma gama de significados que evocam a história política do país em contato com os povos indígenas, em períodos que o Estado e seus intelectuais procuravam transmitir imagens que associavam a população indígena à floresta tropical, à natureza, e assim só poderiam ocupar o espaço de cidadãs/os brasileiras/os enquanto distante em tempo e espaço.

Também existem formas de lidar com a imagem de indígenas, dentro das escolas acompanhadas, não recorrendo a essas imagens, como acontece na aula da professora Gabriela em sua turma ou durante as aulas ministradas por Maria no DIS. Manifestações institucionais (em livros didáticos e normas curriculares) ou mesmo ações individuais apontam para uma caracterização que escape às assimetrias simbólicas, ou mesmo mostrando que a identidade indígena passa pela histórica relação de poder - assim como todas as manifestações identitárias, segundo Stuart Hall (1992) -, mas consigindo salientar que a imagem não precisa ser pejorativa, que pode passar por todas as esferas sem se fixar a um signo estagnado num tempo e espaço distante.

As produções de sentido disputadas nos espaços políticos recaem nas instituições escolares, de maneira que um determinado sistema de simbolizações será compartilhado com as/os estudantes em sala de aula e será tomado como legítimo, como uma verdade em si mesma legitimada pela posição da/o docente. Assim como Bonin (2006) trata os conteúdos didáticos relacionados ao contexto específico em que este foi construído, podemos tomar o espaço escolar como um campo de disputa simbólica, onde diversas interpretações para um mesmo símbolo circulam, cabendo a seus agentes, entre docentes e discentes, manifestar um dos possíveis sentidos. Esta ação sofre influências tanto do momento histórico em que é regida, bem como é modelada e remodelada de acordo com os sujeitos sociais que a acionam, fazendo assim com que coexistam diversas soluções simbólicas para um mesmo símbolo dentro do espaço institucional das escolas.

As histórias contadas na escola - e em outros espaços educativos - como registros neutros e como relatos “verdadeiros”, são compostas em contextos específicos, respondendo a interesses e necessidades concretas. São campos de luta nos quais se disputam sentidos.

A invenção de uma nacionalidade “essencial” brasileira realiza-se pela seleção de acontecimentos e de heróis que marcam essa identidade. Não há como recordar qualquer história (nacional, regional, pessoal) sem selecionar e conferir sentidos aos acontecimentos. (BONIN, 2006)

Esta projeção será automaticamente relacionada a um contexto, no caso de indígenas brasileiros, correspondente a um espaço distante das cidades e capitais urbanas. A associação de “indígenas” com o que se está “distante da cidade” ou da “civilização”, insiste em permanecer nos discursos convencionais. A pessoa que realiza essa associação também está negando o espaço urbano para as/os indígenas, reproduzindo discursos historicamente construídos, muitas vezes afirmando que a melhor perspectiva para as populações indígenas era a de perder por completo seu auto-reconhecimento enquanto uma etnia ao se assimilarem à identidade nacional.

O discurso que busca uma solução em termos de “cultura” e “diversidade” em oposição ao status natural, como ocorre nas aulas de Maria e de Carolline, acaba atualizando as simbolizações convencionais tanto quanto as que retomam a identidade ancorada na natureza. Wagner (2012) aponta que o termo “cultura” é derivado do conceito de “cultivar”, de manipular algo a fim de aperfeiçoá-lo e, mesmo que sua aplicação nos tempos atuais denote uma característica democrática que pode ser aplicada a todas as sociedades humanas (como se pretende a Antropologia), ele está preso a sua derivação elitista (de “pessoas cultas”, que pelo cultivo e acumulação de conhecimentos estão em um status superior às demais) e depende dela ao se afirmar. Dessa forma, o termo que pretende agregar acaba também por

afirmar a diferença, ao reforçar sua conceituação como o que é racional em oposição à natureza.

As simbolizações utilizadas dentro das três escolas acompanhadas oscilam entre uma identidade indígena inata, com um gênio que está diretamente ligado às aldeias de onde aquelas/es estudantes tenham vindo, e outra identidade que afirma a presença das/os estudantes indígenas no espaço escolar urbano. Durante a reunião de colegiado da Escola Classe, ao mesmo tempo em que algumas/ns professoras/es reproduziam falas que relacionavam as/os estudantes indígenas em função de uma ausência de cidade ou civilização (quando comem “só peixes” ou como seus conhecimentos dependem da natureza), muitas/os delas/es não deixavam de chamá-las/os de “índias/os”. As/os docentes afirmam em sala de aula que a identidade indígena não se dissolve quando estas pessoas frequentam instituições tidas como tipicamente urbanas (entre igrejas e comércios), e também quando não negam sua presença naquele espaço escolar, não negando a identidade indígena daquelas/es estudantes.

As/os docentes passam por momentos em que querem destacar o caráter “inato” das/os estudantes indígenas, e outros que resgatam a diversidade cultural. A presença dessas formas de simbolização aparece também de maneira simultânea, e todas essas ações expressam o resultado ao desafio lançado por essas/es estudantes.

O desafio à simbolização convencional e as respostas criativas

Os termos “indígena” e “urbano” são muitas vezes tomados como construções simbólicas que expressam convencionalmente duas imagens que conceitualmente se opõem: as características mais marcantes de indígenas estão associadas ao ambiente de florestas tropicais densas, utilização de vestes de palha, penachos, práticas rituais cotidianas, que não se encontram nas capitais urbanas, está composta de um ambiente majoritariamente de concreto e com pessoas que vivem em função de acumulação de dinheiro, sob o usufruto de aparelhos eletrônicos. Não é à toa que Mateus, um dos colegas da classe de Noshua, achou estranho na casa de uma família indígena haver eletricidade, ou uma das professoras me perguntar se indígenas perdem sua identidade quando consomem comidas de fast food.

A imagem convencional de “indígena” e “urbano” está sendo desafiada pela presença das famílias indígenas que residem no Plano Piloto e que frequentam as escolas desse lugar, por não se encaixarem nas caracterizações estereotipadas. Elas são, pode-se dizer, o que

Wagner identificou como um “símbolo que representa a si mesmo” (1981, p. 124). Enquanto a simbolização convencionalizante ou coletivizante expõe o contraste conceitual entre um símbolo e o que ele especificamente simboliza, este sendo o resultado de eventos e signos anteriores, a simbolização diferenciante revela e descarta este contraste conceitual, ou seja, não se consegue mais distinguir o simbolizante e o simbolizado. Deste movimento resulta a invenção: o símbolo que representa a si mesmo. Em um primeiro momento, apenas a pessoa que efetua a nova metáfora (a invenção, a novidade no uso de palavras) pode compreendê-la. Ao compartilhar a novidade de maneira compreensível com as pessoas com as quais compartilha um mesmo contexto, um símbolo é reconvenacionalizado. Este movimento traz para o foco da ação uma nova forma de simbolização, ao mesmo tempo em que encobre, tira de foco demais simbolizações.

Diante das/os “indígenas na cidade”, um símbolo que representa a si mesmo, os sujeitos sociais das escolas apontam respostas diversas. Novas analogias são construídas nos espaços escolares para resolver o paradoxo de dois conceitos que seriam convencionalmente distantes que associações convencionais estão separando. E neste processo diferenciante, as próprias definições convencionais de “indígena” e de “urbano” acabam mudando, consistindo naquele movimento que Wagner chama de “objetificação”, quando os dois contextos envolvidos na inovação se modificam ao receberem associações um do outro.

Nesta perspectiva, as expressões colocadas por discentes e docentes dentro da escola para se referirem às/aos estudantes indígenas são tentativas de lidar com um paradoxo que lhes é apresentado, na busca de alocar o “evento” que desafia o cotidiano escolar. As soluções criativas passam pelas mais diversas caracterizações, que acionam associações convencionais entre aproximações com a natureza ou com a diversidade cultural. Quando usados na resolução criativa para o paradoxo semiótico, os termos acionados têm seus sentidos primeiros modificados, fazendo com que os contextos culturais se perpetuem.

Os contextos de cultura são perpetuados e estendidos por atos de objetificação, pela sua invenção uns a partir dos outros e um por meio dos outros. Isso significa que não podemos apelar para a força de algo chamado “tradição”, “educação” ou orientação espiritual para dar conta da continuidade cultural - ou, na verdade, da mudança cultural. As associações simbólicas que as pessoas compartilham, sua “moralidade”, “cultura”, “gramática” ou “costumes”, suas “tradições”, são tão dependentes de contínua reinvenção quanto as idiosincrasias, detalhes e cacoetes que elas percebem em si mesmas ou no mundo que as cerca. (WAGNER, 2012, p. 138).

O Estado brasileiro apresenta um regime político que, desde 1988, coloca elementos de descentralização e pluralidade para cada instituição educacional. Cada escola do Distrito

Federal usufrui de uma relativa autonomia em suas práticas pedagógicas, expressas pelos Projetos Político-Pedagógicos e o PNE, bem como pelo trabalho de coordenação realizado por cada instituição.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) também afirma a necessidade de uma proposta escolar autônoma, ressaltando a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares. Além disso, reforça a importância de iniciativas inovadoras, orientadas por valores mais humanos e que levem em conta vivências e sentimentos, condições de vida e de trabalho, a cultura e qualificação dos/as professores/as. (SOUZA, 2009)

Podemos entender, portanto, que existe um leque de possibilidades disponíveis para traçar relações com este paradoxo, de acordo com as ações autônomas e criativas tomadas dentro de cada espaço escolar. Dentro do campo que realizei, pude acompanhar a reação das turmas de crianças, jovens e professoras, ao se expressarem durante as aulas sobre “cultura indígena” na turma DIS, o “dia do índio” e as conversas no pátio sobre diversidade e preconceito na Escola Classe, entre demais possibilidades abordadas anteriormente. As diversas formas de (re)interpretação resgatam significados comuns atribuídos às/aos indígenas brasileiras/os, mas é possível reconhecer que essas soluções são locais, e lidam com o desafio pela relativização dos contextos, realizada por cada membro das instituições, entre discentes, docentes e famílias presentes, passando por leituras e diálogos em conjunto.

A permanência dos estereótipos dentro da rede de soluções criativas

Acredito que seja importante retomar a reflexão acerca dos discursos mais pejorativos acionados em sala de aula, tanto por alunas/os quanto por professoras/es, condizentes às formas estereotipadas de acionar as identidades indígenas dentro do desafio estabelecido pelas/os próprias/os estudantes indígenas, ao mostrarem diariamente uma vivência tida como paradoxal dentro do sistema convencionalizante. O que trago aqui não são soluções fixas para algum tipo de problema, mas uma análise possível sobre os discursos captados, muito mais apontamentos para uma discussão teórica.

Decerto que os discursos que se utilizam de signos ligados a uma visão romantizada do “bom selvagem” ou dicotômica, por onde os polos “natureza” e “cultura” reforçam distâncias sincrônicas e diacrônicas (NUNES, 2010), evocam com eles seus antigos significados e intenções, ao trazer consigo metáforas uma vez utilizadas para desqualificar as comunidades indígenas, invisibilizar sua presença, seus direitos enquanto cidadãs/os, bem

como em função até mesmo de um desejo de extermínio dessas comunidades em nome de uma dominação e manutenção dos privilégios das elites nacionais, sendo a escola muitas vezes acusada de reproduzir e atualizar antigas relações de poder.

São notórias as experiências históricas de eliminação física ou cultural de etnias minoritárias, realizadas mais ou menos explicitamente em nome do "progresso" ou da "integração" nacional. Desse modo, criam-se mecanismos e instituições mediadoras das diferenças que tendem a restringir as possibilidades de organização e luta dos "diferentes". Nesse sentido, à escola é comumente atribuído um lugar de destaque, sendo numerosos os estudos sobre as relações entre escrita, escola e o fortalecimento do Estado. (TESTA, 2005, p. 1)

Acontece que o processo de significação “ser indígena”, ou as que resgatam formas de simbolizar a “identidade indígena” trazendo intenções de resgate ao caráter positivo ou negativo do termo, não está imune de carregar consigo as simbolizações menos desejadas, pois este símbolo, assim como tantos outros, está dentro de um movimento de “contínua derivação de um significado a partir de outro” (WAGNER, 2012, p. 78). Para melhor entender esse movimento, retomemos o modelo semiótico apresentado por Roy Wagner.

Dentro do princípio de significação, entende-se que “o significado na cultura humana pertence às formas simbólicas ou representacionais e podem somente ser invocadas ou tratadas através de símbolos.” (WAGNER, 1972), dentro de uma mediação significativa entre um signo e um símbolo que estabelecem entre si uma relação necessariamente contrastiva (entre a palavra e ao que ela se refere). Enquanto algumas representações apresentam uma função estática de classificação de um elemento nos termos convencionais, outras são produzidas dentro de um regime de significação metafórica, onde o movimento é fundamental dentro da significação.

As elaborações representativas sobre a identidade de indígenas podem ser entendidas dentro desse sistema de metáforas. Através do constante diálogo com o sistema total de uma cultura, o termo é constantemente relacionado com os espaços que o rodeiam, evocando dois termos que convencionalmente se elaboraram sozinhos, que representam apenas a si mesmos, mas passam a se relacionarem através da metáfora, como é a relação entre indígena-natureza: dois termos que se significam sozinhos, e também um significa o outro por uma relação metafórica, produzindo um novo efeito a partir dessa relação, e por isso caracterizadas enquanto uma relação criativa. Desta forma, o autor define esta metáfora enquanto “a expressão dinâmica de uma relação de significação na cultura; por meio da sua combinação de contraste e analogia, ela gera relações de oposição, nas quais elementos permanecem distintos de outros e são ainda interdependentes.” (WAGNER, 1972).

O estabelecimento da relação metafórica entre os termos “indígena” e “cidade” coloca em evidência a relação de dois meios que não era encarada enquanto o primeiro foco, mas que já estava dentro do quadro geral. Quando ela entra dentro do sistema convencional de simbolização não exclui as demais relações metafóricas, mas entram em uma relação complementar. Assim o termo “indígena” está em uma relação metafórica com demais termos, e cada vez que se evoca uma delas está realizando o movimento de obviação - colocando em foco algo que estava encoberto e, ao mesmo tempo, descartando a outra forma - e de objetificação, afinal os contextos que estão relacionados ao termo “indígena” se modificam. O movimento de extensão de um determinado símbolo para um contexto novo acaba por levar inevitavelmente para este espaço os símbolos anteriores.

As elaborações representativas sobre a identidade de indígenas nas escolas urbanas, que pretende se desvendar, são acionadas resgatando as significações disponíveis. Desta forma, qualquer tentativa de significar esta identidade carrega consigo as demais formas de significação, que ficam dispostas em um segundo plano. E o arranjo simbólico trás possibilidades de combinações diversas, mas sempre dentro do plano do convencional, ou seja, ele não pode ser um signo isolado, deve ser compartilhado para que garanta seu sentido/sua existência.

Significado é uma função de mudança assim como de forma; cada criação de significados altera a constituição formal de uma cultura, ainda sua alteração deve ter lugar se os elementos formais (palavras, etc) forem usados de uma maneira significativa, porque essas formas podem apenas obter significado ao entrar em construções figurativas. Contudo que uma expressão persista para significar uma relação, e por isso mantém suas propriedades metafóricas, nós podemos falar de seu uso como “inovação”, porque sua operação sobre outros significados as projetam dentro de outra relação. Quando ela perde suas propriedades metafóricas, a expressão se transforma em um simples léxico significante, embora ele sempre carregue traços de sua significância metafórica formadora (como faz a maioria das palavras de nossa linguagem, por exemplo). (WAGNER, 1972)

Tendo em vista que existe essa ligação convencional entre a identidade indígena e seus estereótipos, sejam eles positivos ou negativos, acredito que uma maneira de lidar com essa relação é através do questionamento. Fanon (2008) conclui em sua obra que o homem negro deve se apresentar como um corpo questionador para quebrar com as relações paradigmáticas que existem em função das relações de preconceito, recuperando assim seu presente e o seu futuro, considerando sua experiência dentro da experiência humana. Tubino (2004) afirma que pautar a necessidade de um diálogo intercultural sem considerar o peso das assimetrias de privilégios e das consequentes subalternidades ou sem mesmo questionar o sistema pós-colonial significa facilitar sua reprodução, invisibilizar assimetrias sociais de relações de

poder, concretizando-se no que o autor chama de interculturalismo funcional ou neo-liberal. O autor aponta que é através de um debate crítico que se pode alcançar uma autêntica democracia.

Quando ministrei uma pequena palestra para as/os docentes da Escola Classe, procurei ao final trazer uma mensagem sobre o preconceito que cercavam os diversos cotidianos, dentro ou fora de sala de aula. Inspirada tanto nas leituras de Fanon e Tubino quanto em experiências narradas por colegas da UnB, procurei concluir que uma forma de lidar com as reproduções preconceituosas é questionar sua presença nos nossos cotidianos. As iniciativas criativas de algumas/ns docentes mostram como este questionamento já ocorre, e evidenciam que a escola trás formas de escapar às representações negativas, e algumas das práticas aqui narradas apresentam essa intenção. Diversas Lideranças Indígenas também encontram nas instituições escolares uma forma de se afirmarem dentro de suas identidades, enquanto um meio de se apropriar “dos conhecimentos, bens e serviços do mundo global moderno, para resolver ou ao menos amenizar os problemas que enfrentam desde o período pré-contato até os dias de hoje” (LUCIANO, 2011, p. 5). Dessa forma, enquanto algumas maneiras de simbolizar o paradoxo das/os “indígenas urbanos” reinteram termos entendidos como discriminatórios, outras concretizam suas simbolizações a partir de iniciativas que inovam sobre essas antigas formas de simbolização.

Mas de onde vem ou devem vir as ferramentas para estes questionamentos? Se o Estado não oferece cursos capacitatórios para que docentes tratem sobre a diversidade que lhes é cobrada, cada profissional se utiliza das ferramentas dispostas para realizar o movimento de simbolização, entre soluções criativas e atualização de simbolizações convencionais. E muitas vezes o que se tem está bombardeado de significações estereotipadas, entre imagens midiáticas e expressões artísticas, com as identificadas por João Pacheco de Oliveira durante a “celebração” dos 500 anos de Brasil:

(...) os brasileiros na virada do milênio, acostumados nos últimos cem anos a auto-representar-se como um povo mestiço, não sentem qualquer obrigação em manter uma similitude cultural ou identificar-se estritamente com os navegantes portugueses. Mas não existe matéria jornalística, filmes ou comerciais de TV que não suponham que os índios são (ou deveriam ser) os mesmos que aqueles que foram descritos pelos primeiros cronistas, inteiramente externos ao universo ocidental e marcados pelo exotismo. (...) Essa representação sobre o índio como primitivo está muito viva e presente nas mais variadas manifestações discursivas dos brasileiros, inculcada de modo inconsciente nas artes, na literatura, no chiste e na charge política. (OLIVEIRA, 2003, p. 167-168)

Enquanto as pessoas ao redor buscam encaixar características, procurando melhor definir a novidade que lhes é colocada, as/os estudantes e famílias indígenas, enfim, vivem suas condições. As/os índias/os mais velhas/os podem problematizar suas tradições no espaço urbano, pensando como podem melhor transmitir os conhecimentos tradicionais neste espaço, e também suas/seus filhas/os podem se questionar a respeito de sua identidade indígena, quando as pessoas ao redor delas/es fazem o mesmo. Mas de fato essas pessoas vivenciam essas experiências, e o que se põe como questão não-resolvida está diante de si, se representando a si mesma/o, ou seja, sendo e vivendo. Enquanto esta vivência acontece, fica evidente que o maior interesse de preocupação das/os docentes das escolas acompanhadas é entender a condição identitária de suas/seus estudantes a fim de realizar o melhor trabalho pedagógico possível.

Considerações finais

Assim como o termo “cultura” assumiu e continua assumindo diversos formatos dentro da teoria antropológica, as situações que acompanhei e que pude vivenciar dentro das escolas - e que trouxe aqui no formato de narrativa etnográfica - informam as diferentes formas de evocar a identidade de indígenas brasileiras/os que residem em espaços urbanos e circulam entre suas instituições.

Algumas das diversas conceituações elaboradas sobre a identidade indígena nas instituições acadêmicas acabam se refletindo na sociedade, atravessam seus tempos e são encontradas coexistindo dentro de um mesmo espaço, a escola. Ao serem acionadas, também evocam intenções antigas, resignificadas ou não, que também passam a coexistir dentro desse espaço, isso porque a Antropologia e a escola derivam suas caracterizações identitárias da mesma definição convencional. Toda essa carga é acionada por docentes, cada uma/um com trajetórias diferentes, bagagens teóricas diferentes, e, assim, diferentes formas de abordar um mesmo signo.

Procurei identificar onde as posturas das/os agentes institucionais das escolas se cruzam com abordagens dentro da teoria antropologia, quando essas informações nos mostram suas tentativas de desvendar, com as ferramentas que possuem, a “identidade contraditória”, o “signo contraditório”, que se coloca diante dessas pessoas. Trouxe aqui alguns apontamentos a respeito das situações que vivenciei e que aqui relato no formato de

narrativas etnográficas, tão criativa quando as ações discursivas em arranjar e rearranjar os signos e suas simbolizações.

O encerramento de uma pesquisa traz a mim uma nostalgia das rotinas escolares, bem como saudades dessas pessoas, com quem venho me comunicando por e-mails, devido o meu foco na escrita deste trabalho. Mas um encerramento traz em seu cerne uma distância da própria etnografia, e acabo me colocando em estado de avaliação ou balanço das minhas posturas metodológicas e possibilidades em campo, e acredito que aqui seja uma interessante forma de encerrar um capítulo, que desde o início pretendeu trazer elementos que se abrem em possibilidades e apontamentos.

A primeira ausência que vem em minhas memórias foi para mim a que ficou mais forte, por ser a primeira ideia a me impulsionar no início da pesquisa bibliográfica em 2013: o de realizar uma Antropologia da Criança junto às/os estudantes indígenas, de poder transmitir suas perspectivas sobre a identidade indígena no espaço urbano do Plano Piloto. O trabalho que aqui apresento carrega consigo esse horizonte possível, dentro de um trabalho que exigiria mais tempo em campo e melhores formas de me aproximar das crianças indígenas, onde, ao meu ver, a minha timidez e a timidez delas/es tenha sido um obstáculo, associado à minha falta de preparo para elaborar uma alternativa a esta situação.

Uma reflexão acerca da identidade indígena no espaço urbano associada à fase de adolescência vivida nos espaços escolares também compõe o horizonte de possibilidades que este trabalho pode seguir daqui para frente. A fase que compõe as idades entre 10 e 16 anos é um momento crucial de definição identitária em grandes capitais urbanas, onde elementos como acessórios, estilos de roupa, preferências musicais e mesmo com quem se anda e com quem se quer andar se tornam elementos cruciais dentro dos cotidianos. Seria interessante acompanhar as/os adolescentes indígenas nessa fase, procurando entender como suas identidades indígenas são associadas às identidades urbanas dentro da escola.

O trabalho tomou a presente configuração devido à minha maior aproximação com as/os professoras/es que, como pontuei em diversos momentos, vinham até mim sempre que possível perguntar sobre minha pesquisa e pontuar seus pontos de vista sobre as/os estudantes indígenas. Somado ao fato de que eu não precisava necessariamente esperar que elas/es trouxessem suas perspectivas, pois a probabilidade de que expressassem-na em sala de aula era bem alta, tendo em vista que todos os dias comunicavam-se às turmas.

E mesmo com a realização de narrativas etnográficas que priorizaram as falas e expressões das/os docentes das instituições acompanhadas acredito que tenha faltado pontuar melhor qual é o problema que essas pessoas poderiam trazer-me. Nos últimos dias, tenho feito esta reflexão com base no exercício proposto por Viveiros de Castro no início do artigo “O nativo relativo” (2002), entendendo que existem duas possibilidades dentro do exercício etnográfico: ou a/o antropóloga/o apresenta um possível problema para a sociedade que acompanha, ou procura entender qual é o problema identificado pelos membros da tal sociedade.

Atualmente, acredito que eu tenha realizado o primeiro exercício no trabalho apresentado aqui. Os desdobramentos dos fatos que vivenciei e acompanhei, lidos dentro dos termos semióticos propostos por Roy Wagner, interessam a mim enquanto antropóloga e pesquisadora. O que seria “o objeto”, a questão central para as instituições é, por fim, utilizar dos meios e das ferramentas que estão dispostas para que suas/seus estudantes indígenas alcancem um desempenho satisfatório na alfabetização convencional. Mas mesmo esta leitura, esse balanço que realizo do meu trabalho, está em andamento. Por hora são esses elementos que permeiam meus pensamentos, mas amanhã não se sabe como os significados irão se movimentar em minhas reflexões e vivências, ou mesmo por quais contextos eles passaram e que novos símbolos virão em sua carga.

Referências

ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza. **Série Antropologia**. Brasília, n. 174, p. 1-33, 1995. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie174empdf.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankararu**: tradução intercultural na cidade de São Paulo. 2011. Tese (doutorado em antropologia social) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95460>>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____; NAKASHIMA, Edson Y. Consenso e dissenso: os Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo. IN: TASSINARI, Antonella M.; GRANDO, Beleni S.; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos S. (Org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC. 2012. P. 197-222. Disponível em: <<http://nepi.ufsc.br/files/2013/11/educacao-indigena-final.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ALMEIDA, Maria Cândida F. de. Só a antropofagia nos une. Em: **Estudios y otras prácticas intelectuales em cultura y poder**. Daniel Mato (Comp.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela, 2002. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/FerreiradeAlmeida.rtf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio**. São Paulo: Ed. UNESP/ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

_____. **Iauaretê**: transformações sociais e cotidiano no Rio Uaupés (Alto Rio Negro, Amazonas). 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000331352>>. Acesso em: 09 set. 2015.

BELISÁRIO, Gustavo. **A Rua é Pública! A Boca é nossa!** Uma etnografia com crianças na Estrutural-DF. 2013. Monografia (graduação em ciência política) - Departamento de Ciência Política, Universidade de Brasília, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. **História da educação**. Pelotas, v. 6, n. 11, p. 131-146, abr. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30603/0>> Acesso em: 12 set. 2015.

_____. A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 295-304.

BERNAL, Roberto J. **Índios urbanos: processos de reconformação social das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Manaus: UFAM, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

BRAYNER, Thais N. **É terra indígena porque é sagrada: Santuários dos Pajés - Brasília/DF**. 2013. Dissertação (mestrado em antropologia) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14628/3/2013_ThaisNogueiraBrayner.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1992.

BONIN, Iara T. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10304?locale=pt_BR>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o "descobrimento", a nação e outras histórias que contamos nas escolas. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 4, p. 61-72, 2006.

BOTH, Sérgio J. **Da Aldeia à Cidade: O Cotidiano de Estudantes Paresi em Escolas Urbanas de Tangará da Serra - MT**. 2006. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal

de Mato Grosso. Cuiabá, 2006. Disponível em:
<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp044722.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. (Org.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2012 [1993].

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente a alteridade dos alunos indígenas**. 2011. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em:
<<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8186-nas-tramas-da-igualdade-e-da-diferenca-frente-a-alteridade-dos-alunos-indigenas.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

CAPACLA, Marta V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1995. Disponível em:
<http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26639>. Acesso em: 12 set. 2015.

CHIARO, Sylvia de; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 350-357, set./dez. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2015.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 17-62.

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

CUNHA, Luiz Otávio P. da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. 1990. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, 1990.

CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: brasiliense; Ed. da Universidade de São Paulo, 1986.

CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS. v.12, n.1, jan./abr. 2012.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação. In: **Antropologia e Educação: um saber de fronteira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 13-35.

SOUZA, Camila F de. **Democratização da gestão nas escolas públicas brasileiras: os sentidos da participação no cotidiano escolar**. 2009. Monografia (graduação em serviço social) - Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, 2009.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt07.htm>>. Acesso em: 13 set. 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: 2011.

DUTRA, Délia. **Migração internacional e trabalho doméstico: mulheres peruanas em Brasília**. Brasília: CSEM; Sorocaba: OJM, 2013. Disponível em: <http://www.csem.org.br/images/livros/migracoes/E-book_Migracao_internacional_e_trabalho_domestico_2a_prova.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.

ELIAS, Nobert; SCOTTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 [1994].

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro: como a Antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis: Vozes, 2013 [1983].

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008 [1952].

FARAGE, Nádia. Instruções para o presente: os brancos em práticas retóricas Wapishana. Em: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: Unesp, 2000. p. 507-527.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 3, p. 314-332. jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. 2006. Dissertação (mestrado de educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2006. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_e682c8d8783f74546bc899f87e01d139>. Acesso em: 09 set. 2015.

GALLOIS, Dominique. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. **Travessia**. São Paulo, ano XIII, n. 36, p. 1-14, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.institutoiepe.org.br/infoteca/artigos/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

GALVÃO, Eduardo. **Encontro de Sociedades: Índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARLET, M. **Entre cestos e colares, faróis e parabrisas: crianças Kaingang em meio urbano**. 2010. Dissertação (mestrado em serviço social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5063>>. Acesso em: 09 set. 2015.

GIRALDIN, Odair. A educação escolar para os indígenas e o indígena na educação escolar no Brasil: uma reflexão local sobre as políticas de educação a partir de experiências de fazer antropológico. . In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. Disponível em: <<http://www.29rba.abant.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYT oxOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czoyOiI2OSI7fSI7czoXOiJoIjtzOjMyOiJmYTk5ZDBlOGZlOWZlMzYxOWZhNzM3MTNmOWVjNjQyYiI7fQ%3D%3D&impresao>>. Acesso em: 12 set. 2015.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. Dissertação (mestrado em ciências sociais) – Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1572>. Acesso em: 09 set. 2015.

GRUPIONI, Luís D. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/83>>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos**. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996. Disponível em:

<http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:rbep.inep.gov.br:article/510&oai_id=en=oai_revista1559>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese (doutorado em antropologia social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/pt-br.php>>. Acesso em: 09 set. 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. N. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, Ministério da Educação, 1995. p. 407-419. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=2047>>. Acesso em: 12 set. 2015.

LIMULJA, Hanna. **Crianças índias Kaingang e crianças não-índias dentro de um contexto escolar diferenciado**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em ciências sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real - os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. Tese (doutorado em antropologia) - Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2034/ABA%20GT%2034%20Indio%20na%20cidade%20abr%2008.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

MACHADO, Maria Fátima R. **Índio na cidade é índio?:** Considerações sobre um debate provocante. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26.; 2008, Porto Seguro. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9931?mode=full>>. Acesso em: 09 set. 2015.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MELO, Juliana Gonçalves. **Identidades fluídas**: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea. 2009. Tese (doutorado em antropologia social) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2009.

MELO, Luciana Marinho. **Fluxos culturais e os povos da cidade**: entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista, Roraima. 2012. Dissertação (mestrado, Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/446>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Populações indígenas na cidade de Boa Vista - Roraima**: dinâmicas sociais e processos de resignificação identitária em contexto urbano. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402014448_ARQUIVO_ArtigoLucianaMeloABA.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

MOREIRA, Camila. **Distorção idade-série na educação básica**. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

MOTA, Lucio Tadeu (Org.). **As cidades e os povos indígenas**: mitologias e visões. Maringá: EDUEM, 2000.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis**: as culturas das crianças Saterê Mawé como elementos de desencontros com as culturas das escolas. 2009. Tese (doutorado em educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NAKASHIMA, Edson Y. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009. Dissertação (mestrado - psicologia e educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-133442/pt-br.php>>. Acesso em: 12 set. 2015.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. **Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média**: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte - MG. 2011. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/8289/7642>>. Acesso em: 09 set. 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em foco**. Belo Horizonte, ano 16, n. 22, p. 163-183. dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. A Difícil Apreensão do Conceito de Cultura no Ensino Médio. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, IX., 2011. Curitiba.

_____. A monocultura étnico-racial e a ecologia das cores: olhares pós-coloniais sobre a escola. **Educação e linguagem**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 88-104. jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/4224>>. Acesso em: 12 set. 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito “Túnel do Tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais. **Sociedade & Cultura**. Goiânia, v. 6, n. 2, p. 167-175. jul./dez. 2003. Disponível em: <http://jpoantropologia.net/pdfs/AR_PT_2003_01.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Muita terra pra pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In: **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. N. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, Ministério da Educação, 1995. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=2047>>. Acesso em: 12 set. 2015.

OLIVEIRA, Nathália A. de. Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT. **Patrimônio e memória**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 235-253, jul./dez. 2014.

Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/435>>. Acesso em: 09 set. 2015.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de (Org). **Projeto Kuwai kîrî: a experiência dos índios urbanos de Boa Vista - Roraima**. Boa Vista: Ed. UFRR, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Problemas relativos à fricção interétnica. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Brasília: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **Urbanização e tribalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A América indígena antes de 1492: saberes históricos e representações nos manuais didáticos escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, IX., Florianópolis, 2011a. **Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (IX ENPEH)**, Florianópolis: UFSC, 2011a.

_____. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/23838>>. Acesso em: 12 set. 2015.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”**. 2001. Dissertação (mestrado em antropologia social) - Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas**. 2006. Tese (doutorado em antropologia social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.laboep.uff.br/images/files/TesedoutoradoMarianaPaladino-131111.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

PEREIRA, Maria Juvanete F. da C. O arquivo público enquanto lugar de memória. **Tempo de Histórias**. Brasília, n. 10, p. 94-116, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/2625>>. Acesso em: 12 set. 2015.

PIRES, Flavia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012007000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 set. 2015.

PROJETO de Pesquisa: diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista. Boa Vista: Organização dos Indígenas da Cidade, 2005.

RAMOS, Alcida Rita. O Índio Hiper-Real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 28, n. 10, p. 5-14, 1995. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=209:rbc-28&catid=69:rbc&Itemid=399>. Acesso em: 12 set. 2015.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas**: um estudo de caso na cidade de Campinápolis – MT. 2003. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ROCHA, Ana Luiza C. da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Iluminuras**. Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 1-23, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, abr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 set. 2015.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1978].

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (mestrado em sociologia) - Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7477?mode=full>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1964.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 set. 2015.

SEEDF - Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís D. N. (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, Ministério da Educação, 1995. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=2047>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SILVA, Cristhian Teófilo da. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: a perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista. **Revista de Estudos e Pesquisas**. Brasília, v. 2, n. 1, p. 113-140, jul. 2005. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v2_n1/3.%20Identificacao_etnica_territorializacao%20e%20fronteiras.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

TASSINARI, Antonella M. Introdução: sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. IN: TASSINARI, Antonella M.; GRANDO, Beleni S.; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Org). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC. 2012. P. 15-24. Disponível em: <<http://nepi.ufsc.br/files/2013/11/educacao-indigena-final.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 8-16, jan./mar. 1963. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>>. Acesso em: 12 set. 2015.

TESTA, Adriana Q. Os nós dos outros: educação escolar indígena e relações interétnicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt14.htm>>. Acesso em: 13 set. 2015.

TRINDADE, Fernanda N. de. **Representação dos índios na escola: a experiência de uma oficina pedagógica**. 2013. Monografia (graduação em história) - Departamento de História, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em:

<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5755/1/2013_FernandaNardesDaTrindade.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: M. Samaniego; C. Garbarini. (Comps.) **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: UCT, 2004. p.151-164.

VENTURA, Roberto. Civilização nos trópicos? In: **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 17-43.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 set. 2015.

WAGNER, Roy. Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné? **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 1-384, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/44988/48600>>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Introduction: the masks of meaning. In: **Habu: the innovation of meaning in Daribi religion**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

_____. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012 [1981].

WOORTMANN, Klaas. **Religião e Ciência no Renascimento**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

YANOMAMI KOPENAWA, Davi. Descobrimos os brancos. In: NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Minc-FUNARTE/Companhia das Letras, 1999, p. 15-21.