

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(MESTRADO)  
**GENI ROQUE SOBRINHO CANDADO**

**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADES:  
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUI MARANGATU**

**DOURADOS-MS, 2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(MESTRADO)  
**GENI ROQUE SOBRINHO CANDADO**

**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADES:  
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUI MARANGATU**

Trabalho apresentado como requisito para Banca de Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Diversidade

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

C216p Candado, Geni Roque Sobrinho.  
Programa Bolsa Família e condicionalidades: Escola  
Municipal Indígena TengatuiMarangatu. / Geni Roque  
Sobrinho Candado. – Dourados, MS : UFGD, 2016.  
149f.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal da Grande Dourados.

1. Programa Bolsa Família. 2. Educação. 3. Criança  
indígena. 4. Figuração social. 5. Condicionalidades. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**



**UFGD**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO e DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ATA DA DEFESA DE **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO** APRESENTADA PELA ALUNA GENI ROQUE SOBRINHO CANDADO, DO PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO “HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO”.

Aos seis dias do mês de abril de dois mil e dezesseis, às 14h, em sessão pública, realizou-se, na sala 11 da Unidade II da Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada “**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADES: ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU**”, apresentada pela mestranda **Geni Roque Sobrinho Candado**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, à Banca Examinadora constituída pelos professores Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira/UFGD (presidente/orientadora), Dr. Levi Marques Pereira/UFGD (membro titular) e Dra. Aline Maira da Silva/UFGD (membro titular). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da Banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições, que foram intercaladas pela defesa da candidata. Terminadas as arguições, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada \_\_\_\_\_, fazendo *jus* ao título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Dourados, 06 de abril de 2016.

Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira \_\_\_\_\_

Dr. Levi Marques Pereira \_\_\_\_\_

Dra. Aline Maira da Silva \_\_\_\_\_

**ATA HOMOLOGADA EM: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, PELA PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA/UFGD.**

**Profª. Kely de Picoli Souza**  
Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa  
Matr. n. 1641876

## AGRADECIMENTOS

A Deus!

A minha família pelo apoio incondicional: minha mãe Delice Roque, mulher guerreira, que apesar das dificuldades conseguiu fazer estudar todos os seus 10 filhos; a meu pai, Valfrido Correa Sobrinho (*in memoriam*), e a todos os meus 10 irmãos que, mesmo de longe estavam torcendo por mim em cada etapa árdua e prazerosa da minha trajetória de vida como pesquisadora.

Sou grata, em especial, ao meu querido esposo Reginaldo Candado pela paciência e por me ajudar de todas as formas durante a pesquisa, me incentivando e apoiando nas horas difíceis de desânimo e de inquietações; aos meus preciosos filhos: Biana, Bruno, Iago e a minha pequenina Darla Roque, que se fizeram presentes em grandes momentos e que reclamaram várias vezes, pois eu não saía do computador nos períodos de estudo; aos meus netos Evelin, Ana Clara e Davi Roque, e ainda aos enteados Fernando e Amanda Candado, que torceram por mim, ainda que de longe. Muito Obrigada!

A minha querida orientadora “internacional”, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Ferreira Rocha pela paciência, pela amizade, pelas palavras tranquilizadoras nos momentos de quase desistência da Pós-Graduação de Mestrado, pela gentileza e doçura em suas palavras. Com sabedoria e discernimento me conduziu nesta trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade Federal da Grande Dourados/MS, que muito colaboram para a construção/reconstrução desta dissertação.

Aos queridos professores Prof. Dr. Neimar de Souza Machado e Prof<sup>a</sup> Me. Ilma Saramago pelas contribuições e sugestões na trajetória de construção e finalização da dissertação.

Aos professores Dr. Levi Marques e Dr<sup>a</sup> Aline Maria por aceitarem compor a banca de defesa desta dissertação.

Aos amigos do grupo de Pesquisa GEPEI pelo aprendizado contínuo e eterna amizade.

Em especial às amigas de coração Prof<sup>a</sup> Me. Michelle Alves Machado e Prof<sup>a</sup> Me. Maria Gorette da Silva Matosso pelas colaborações e acolhimento, pelo apoio em todos os momentos de cansaço, angústias e desânimo.

À Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu e aos participantes da pesquisa pela contribuição e colaboração na coleta de dados e, a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a conclusão desta pesquisa.

E, finalmente, respeitosamente aos povos indígenas da RID e região, que muito admiro, de quem tenho muito orgulho e respeito e com quem tive o privilégio e a oportunidade de conviver, trabalhar e aprender com todos o seu modo de ser indígena. Minha Gratidão a todos e todas.

*Atima!* (aos Guarani),

*Agwyje!* (aos Kaiowá) e

*Anaypuiakue!* (aos Terena).

## RESUMO

O Governo Federal, por meios de Políticas Públicas no ano de 2003, unificou alguns programas de Transferência de Renda para o Programa Bolsa Família que é condicionado à utilização de serviços básicos, entre eles a educação. Este programa busca minimizar as dificuldades e melhorar as condições de vida das famílias que estão em situação de vulnerabilidade e risco social. O presente trabalho tem como objetivo geral estudar o Programa Bolsa Família - PBF e as especificidades das condicionalidades da frequência escolar, considerando a realidade e o contexto de crianças indígenas, guarani kaiowá, guarani ñandéva<sup>1</sup> e terena da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu. O método foi desenvolvido através da fundamentação teórica, análise de documentos e estudo de caso. O campo de coleta de dados ocorreu na unidade escolar da Reserva Indígena de Dourados – RID. Entrevistas semi estruturadas foram realizadas com educadores e mães das crianças. As categorias de análise escolhidas foram: concepção PBF, a condicionalidade na educação, a percepção das professoras, mães e coordenação sobre o PBF e a condicionalidade da frequência escolar. Ao analisar as políticas educacionais e sociais, em especial as políticas específicas nas questões indígenas, entre as quais se insere as condicionalidades do PBF, observamos contradições no que se relaciona as garantias educacionais e sociais anunciadas pela Constituição de 1988 para os povos indígenas. Os resultados da pesquisa evidenciaram informações significativas em relação a frequência escolar do PBF com os alunos indígenas da unidade escolar. Verificamos que a coordenação, professoras, algumas mães pesquisadas conhecem pouco as condicionalidades do PBF. Um dos fatos que se destaca ao longo do trabalho é a exigência do PBF ser limitado ao controle da frequência escolar. Este programa poderia ter outros incentivos para a maior participação das famílias na escola e entusiasmo para os alunos estudarem com mais interesse. Espera-se que os resultados da pesquisa possam colaborar para que novos olhares sejam lançados sobre a especificidade das condicionalidades da educação do PBF nas questões indígenas.

**Palavras-chave:** Programa Bolsa Família, Educação, Criança Indígena, Figuração Social, Condicionalidades.

---

<sup>1</sup> A partir deste tópico refiro-me aos Guarani Ñandéva como “Guarani” e aos Guarani Kaiowá como “Kaiowá”.

## ABSTRACT

The Federal Government, through the Public Politics in the year 2003, unified the program of transference of income called the Family Grand Program – FGP [Programa Bolsa Família – PBF] to the usage of basic services, among them the education. This program tries to minimize the difficulties and improve the life conditions of the families who are in a situation of vulnerability and social risk. The aim of this research is to study of the Family Grand Program – FGP and the implications in the education of the Guarani Kaiowá, Guarani Nandéva children from the Native Municipal School Tengatui Marangatu. The research method was developed through literature, documents analysis and study of cases. The place for collecting data was the native school inside the Native Area of Dourados (RID). The data collection field occurred in the indigenous school unit in the Indigenous Reserve of Dourados – RID. Semi-structured interviews were conducted with the program manager, educators and mothers of children. The selected categories of analysis were: the conception of FGP, the conditionality of the program in education, the perception of interviewed about the FGP. When analyzing the social and educational politics, giving special attention to the indigenous matters on specific politics, among which is inserted the FGP conditionalities, contradictions were observed when related to the educational and social guarantees declared in the 1988 Constitution for the indigenous people. The results of the current research highlighted significant information about the indigenous school attendance with the PBF. It has been found that the coordination, the teachers and some mothers that took part in this research knew little of the FGP conditionings. One of the facts that could be pointed out from this research is that the FGP exigencies are limited to the school attendance control. This program could lead to other encouragements in order to increase the families' support at school, giving the students motivation to study with more enthusiasm. These research's results are expected to cast a new glance over the specificities of the FGP education conditionalities once related to the indigenous people matters.

**Key Words:** Family Grand Program Education, Indigenous Children, Social Figuration, Conditionalities.



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Base de Dados da Biblioteca Ministério do desenvolvimento Social - Junho 2015 .....	27
<b>QUADRO 2</b> - Demais publicações .....	28
<b>QUADRO 3</b> - Número de Alunos da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu .....	32
<b>QUADRO 4</b> - Número de Alunos das Extensões da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu .....	33
<b>QUADRO 5</b> - Número de Alunos dos 4º e 5º anos de acordo com a etnia, sexo, idade escolar e turma .....	33
<b>QUADRO 6</b> - Número de Alunos referente ao desempenho escolar dos 4º e 5º anos do Ano de 2014 .....	34
<b>QUADRO 7</b> - Categorização dos alunos por faixa etária 4º ano .....	35
<b>QUADRO 8</b> - Categorização dos alunos por faixa etária 5º ano .....	35
<b>QUADRO 9</b> - Quantidade de pessoas entrevistadas .....	37
<b>QUADRO 10</b> - Programas e Benefícios.....	54
<b>QUADRO 11</b> - Condicionais gerenciadas por setores .....	58
<b>QUADRO 12</b> - Motivos justificados e não justificados .....	61
<b>QUADRO 13</b> - Calendário escolar para coleta de dados .....	62
<b>QUADRO 14</b> - Perfil das professoras, coordenadores e técnico entrevistado(as) .....	95
<b>QUADRO 15</b> - Perfil das mães entrevistadas .....	96
<b>QUADRO 16</b> - Conhecimento sobre a condicionalidade da frequência escolar .....	101
<b>QUADRO 17</b> - Quantitativo pesquisado .....	115

## **LISTA DE FIGURAS E TABELA**

### **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b> - Revisão bibliográfica no banco de dados da CAPES - BDTD e UFGD .....	27
<b>FIGURA 2</b> - Cadastro único sistematizado .....	53
<b>FIGURA 3</b> - Quantitativo de pessoas cadastradas no Sistema do Cadastro Único .....	63
<b>FIGURA 4</b> - Quantitativo de pessoas cadastradas no Sistema do Cadastro Único no MS .....	64
<b>FIGURA 5</b> - Quantitativo de pessoas cadastradas no Sistema do Cadastro Único em Dourados/MS .....	65
<b>FIGURA 6</b> - Mapa representativo das Aldeias Jaguapiru e Bororó .....	77

### **LISTA DE TABELA**

<b>TABELA 1</b> - Distribuição da população em extrema pobreza por cor ou raça .....	80
--	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BF</b>	Bolsa Família
<b>BVJ</b>	Benefício Variável Jovem
<b>CAD'ÚNICO</b>	Cadastro Único
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEAID</b>	Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas
<b>CRAS</b>	Centro de Referência da Assistência Social
<b>CEIM</b>	Centro de Educação Infantil Municipal
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>DISOC</b>	Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EMI</b>	Escola Municipal Indígena
<b>FAIND</b>	Faculdade Intercultural Indígena
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>INESC</b>	Instituto de Estudos Socioeconômico
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>IPH</b>	Índice de Pobreza Humana
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MAS</b>	Ministério da Assistência Social
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MESA</b>	Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Nutricional
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>MDS</b>	Ministério de Desenvolvimento Social
<b>ODM</b>	Objetivo do Desenvolvimento do Milênio
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONGs</b>	Organizações não governamentais

<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAIF</b>	Programa de Atendimento Integrado à Família
<b>PBF</b>	Programa Bolsa Família
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PNAA</b>	Programa Nacional de Acesso à Alimentação
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>RH</b>	Recurso Humano
<b>RTB</b>	Rede de Atenção Básica
<b>RID</b>	Reserva Indígena de Dourados
<b>SEMAS</b>	Secretaria Municipal de Assistência Social
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
<b>SENARC</b>	Secretaria Nacional de renda de Cidadania
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>SUAS</b>	Sistema Único de Assistência Social
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>TR</b>	Transferência de Renda
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UNIGRAN</b>	Centro Universitário da Grande Dourados
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>Meus Caminhos!</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>PRIMEIRO CAPÍTULO</b>	
<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	25
1 - Apresentação .....	25
1.1 - Revisão bibliográfica .....	25
1.2 - Os bancos de dados investigados .....	26
1.3 - Revisão bibliográfica na biblioteca do MDS .....	27
1.4 - Estágio atual da escolha metodológica: mostrando os caminhos das pedras .....	28
1.5 - Elementos teóricos e metodológicos .....	29
1.6 - Trabalho de campo .....	29
1.7 - Como iniciar? .....	31
1.8 - O cenário e os sujeitos da pesquisa .....	31
<b>SEGUNDO CAPÍTULO</b>	
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA</b> .....	40
2.1 - Sociedade dos Indivíduos e o Processo Civilizador .....	40
2.2 - Conceito de Civilização .....	42
2.3 - Regras como reguladoras para a sociedade .....	43
2.4 - Compreensão do conceito de Cultura .....	46
2.5 - Temática Programa Bolsa Família e desdobramentos .....	48
2.6 - Panorama Histórico e o Desenvolvimento do Programa Bolsa Família .....	51
2.7 - O Programa Bolsa Família como uma das Transferências de Renda .....	56
2.8 - As Condicionais do Programa Bolsa Família .....	57
2.8.1 - Condicionalidade da Assistência Social .....	59
2.8.2 - Condicionalidade da Saúde .....	60
2.8.3 - Condicionalidade da Frequência Escolar .....	61
<b>TERCEIRO CAPÍTULO</b>	
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA FIGURAÇÃO SOCIAL NA RESERVA INDÍGENA DOURADOS – RID</b> .....	66

3.1 - Educação entre os Indígenas .....	69
3.2 - Histórico e contexto social guarani, kaiowá e terena .....	73
3.2.1 - Os Guarani e os Kaiowá .....	73
3.2.2 - Os Terena .....	75
3.3 - Zona de Pobreza e a interface com a Educação e Educação Indígena .....	77
3.4 - Marcos Legais: A especificidade da Educação Escolar Indígena .....	82
3.5 - Contextos dos marcos legais vinculados ao processo escolar .....	83
3.6 - Programas sociais e as especificidades indígenas na Educação .....	85
3.7 - Comunidades guarani, kaiowá e terena .....	88
3.8 - Figurações Sociais das Etnias da reserva Indígena de Dourados .....	89

## **QUARTO CAPÍTULO**

### **A CONDICIONALIDADE DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM ESCOLA INDÍGENA .....**

4.1 - Interlocutores .....	95
4.2 - O contexto do PBF e a Condicionalidade da Educação .....	101
4.3 - A percepção das mães, coordenadora e professoras sobre o PBF e implicações da Condicionalidade da Frequência Escolar .....	108
4.3.a - A percepção das entrevistadas sobre o benefício do PBF na permanência dos estudantes indígenas na escola .....	108
4.3.b - A percepção da coordenadora e professora entrevistadas sobre qual o rendimento escolar dos alunos que recebem bolsa família .....	112
4.3.c - A percepção do/as entrevistado/as sobre a Frequência Escolar acerca da Tabela de Motivos Justificados e Injustificados do PBF .....	115

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

### **REFÊRENCIAS .....**

### **SÍTIOS VISITADOS .....**

### **APÊNDICES .....**

## APÊNDICES

<b>Apêndice I - Solicitação de Consentimento da Pesquisa (Coordenador Técnico Local – RID)</b> .....	135
<b>Apêndice II - Solicitação de consentimento da pesquisa</b> .....	136
<b>Apêndice III- Termo de Consentimento Livre Esclarecido</b> .....	137
<b>Apêndice IV - Termo de Autorização para gravação de voz</b> .....	138
<b>Apêndice V - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a coordenadora</b> .....	139
<b>Apêndice VI - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as professoras</b> .....	140
<b>Apêndice VII - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o(a) responsável pelo(a) aluno(a)</b> .....	141
<b>Apêndice VIII - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o técnico da frequência escolar</b> .....	142
<b>Apêndice IX - Roteiro de entrevista para a Coordenadora participante da pesquisa</b> .....	143
<b>Apêndice X - Roteiro de entrevista para as professoras participantes da pesquisa</b> .....	144
<b>Apêndice XI - Roteiro de entrevista para o técnico da frequência escolar</b> .....	145
<b>Apêndice XII - Roteiro de entrevista para as mães participantes da pesquisa</b> .....	146

## MEUS CAMINHOS

O início da minha vida acadêmica aconteceu tardiamente em virtude da trajetória de vida que me foi posta. Apesar das muitas dificuldades, nunca deixei de acreditar na possibilidade de realizar meus sonhos. Entre tantos, ser bem sucedida nos estudos era um deles.

Em 2004, ingressei em um curso de Graduação após diversas tentativas no Processo Seletivo de Vestibular. Tentei entrar numa universidade pública, mas não foi possível. Em 2007, concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com ênfase em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Logo em seguida, ingressei e concluí o curso de especialização (*Lato Sensu*) em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS.

Fatos vêm à memória. Quando pequena, morava em uma vila simples, na qual os caminhos eram muito difíceis. Para chegar até a escola era uma aventura, pois, na estrada, muitas vezes, acabava por encontrar animais peçonhentos. Nesse sentido, penso ser válido destacar algumas das várias questões que passam em minha mente: De onde vim? Por que fiz estas escolhas? Por que trilhei estes caminhos?

O conhecimento era algo que me inquietava. Por isso saí em busca dele, ciente dos obstáculos que precisava superar, desafiando meus próprios limites. Partindo desse pressuposto, saí em busca de superá-los.

Nesta perspectiva, passei a me identificar com algumas partes do filme “*THE CROODS*”<sup>2</sup>. Fazer a relação com o filme é não voltar para a caverna. É sair desse meio para conhecer novas possibilidades, quebrando paradigmas. A razão de tudo isso é seguir a luz, as mudanças de comportamento que fazem parte da transformação do ser humano. Rever atitudes, modos de pensar, formas diferentes de resolver determinadas situações, estar aberta a novas ideias e conhecimentos que nem sempre é uma tarefa fácil.

Para entrelaçarmos este texto, considero relevante que no contexto sejam contemplados alguns fatos, o período e o lugar que relato. Por isso, considero que sou filha

---

<sup>2</sup> “*Os Croods*” conta a trajetória de uma família nuclear da Pré-história, que ficava dentro da caverna como forma de proteção em que o patriarca criava resistência de sair e buscar o novo, uma saída, pois foi educado com limites e essa mudança gerava conflitos emocionais. Em algumas situações era muito mais cômodo e seguro ficar onde estava, ou seja, na caverna.



desta terra, “Terra Vermelha<sup>3</sup>” e sul-mato-grossense. Minha trajetória de vida está intimamente imbricada na minha forma de pensar.

A escolha do curso de Pedagogia se deu por conta das possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Inicialmente comecei a fazer minhas escolhas futuras. A ruptura foi abrupta. Deixei um trabalho que considerava seguro, para desempenhar a função de estagiária, com remuneração menor que um salário mínimo na Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O encantamento pela área começou neste primeiro período de estágio.

No ano de 2006, fui nomeada para um cargo de comissão de Coordenadora de Serviços, no qual atuei desenvolvendo funções de contratação de estagiários, remoção e regulação dos serviços, entre outros. Tal função me proporcionou grandes conhecimentos de gestão pessoal, recursos humanos e funções afins.

Seguindo a trajetória profissional, me deparei com situações que, muitas vezes, exigiam de mim difíceis decisões. Mesmo com pouca experiência, passei a desempenhar funções de coordenadora de Recursos Humanos - RH e, muitas vezes, substituindo a superintendência de RH, ou seja, de chefia imediata em exercício. Tal fato ocorria devido às situações em que os servidores das funções se encontravam em afastamento.

Foi neste período que passei a entrar em contato com os indígenas do município de Dourados, pois tudo o que se tratava de recursos humanos passava por aquele setor, tais como: lotação, remoção, contratação, manutenção entre outros, inclusive a dos indígenas. Minha trajetória profissional na área da Educação seguia outro curso, o que me fascinava, apesar do aprendizado oscilar constantemente.

Uma vez graduada, esse período de experiência profissional foi deveras marcante e permitiu que eu conhecesse as dificuldades interna e externa de uma Secretaria e ter conhecimento das dificuldades dos povos indígenas da RID. Tal momento serviu para meu crescimento profissional e pessoal.

Os anos tiveram seu curso normal até o período eleitoral de 2008, quando houve mudanças significativas na conjuntura política da cidade de Dourados em virtude da mudança política de gestão do município.

Com a interrupção dos trabalhos na SEMED, saí em busca de novo emprego. Em seguida, consegui lotação em um Centro de Educação Infantil Municipal- CEIM, onde fui desenvolver a função de professora da Educação Infantil no Pré Escolar e Maternal II. Era

---

<sup>3</sup> “Dourados, terra vermelha, onde brilha a centelha, de quem não perde a esperança, este chão abençoado, deixa a todos um recado, quem espera sempre alcança!” Odila Schwingel Lange: <http://www.poetasdelmundo.com/detalle-poetas.php?id=2036>. Acesso em 22/05/2015.

uma nova experiência, um novo desafio, pois precisei planejar muito para depois ensinar. Tal situação me fez encontrar meios mais precisos para poder transmitir o que havia aprendido nos momentos de universitária. Este período me reporta a parte principal do filme: “Sobrevivência Num Mundo em Transformação<sup>4</sup>”, a transformação pessoal e profissional que me fez superar muitos desafios.

Os questionamentos deste período, na maioria das vezes, como professora da Educação Infantil, davam-se por conta de não querer ser *cuidadora*<sup>5</sup>, mas educadora. O que fazer diante deste cenário?

A grande dificuldade estava em desenvolver um aprendizado em uma sala com quantidade de alunos acima do permitido legalmente. Aprendemos na graduação que é necessário criarmos condições no processo de aprendizagem em sala de aula. Em meio às lembranças, os bons professores são identificados como aqueles que dominam o conhecimento a ser transmitido e, ao mesmo tempo, são amáveis, carinhosos e compreensivos para com todos.

No ano de 2011 fui convidada pela Secretária de Assistência Social, Ledi Ferla, a fazer parte do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS, como técnica de referência da Frequência Escolar do PBF. Tal função me era totalmente desconhecida.

Iniciei estudando e conhecendo as leis que regiam o referido programa. Neste mesmo tempo, teria que lançar a frequência escolar do Programa Bolsa Família- PBF no sistema, haja vista que nenhuma escola tinha sido cadastrada no sistema frequência do Ministério da Educação- MEC.

A frequência escolar dos alunos é exigência para quem recebe o benefício PBF, como condicionalidade. O montante de frequências a ser lançado no sistema/presença era exorbitante. Constavam no sistema, aproximadamente, 12.000 (doze mil) alunos cadastrados das redes: municipal, estadual, particular e CEIMs.

Nesse período, muitas famílias estavam com seus benefícios bloqueados, pois a frequência escolar é um requisito para obtenção da Transferência de Renda do PBF, sendo a contrapartida das famílias manterem seus filhos na escola. Esses fatos chamaram a minha atenção.

---

<sup>4</sup> O filme conta a história de uma família nuclear da Pré-história, essa família fica dentro da caverna como forma de proteção, e o patriarca cria resistência de sair e buscar o novo ou buscar uma saída, pois ele foi educado com limites e essa mudança gera conflitos emocionais. Para o patriarca da família era muito conveniente e seguro ficar onde estava. O filme mostra que as buscas são necessárias para alcançarmos nossos objetivos.

<sup>5</sup> No sentido de cuidar a criança. Para assistir na íntegra, acessar o Portal da educação <https://www.youtube.com/watch?v=nvQPC74vLnQ>. Acesso em 02/05/2015.

Com essa inquietação saí em busca de respostas. Foi elaborada uma pequena lista com o nome das famílias, cujos filhos estariam matriculados em unidades escolares. Posteriormente, verificamos a real situação desses alunos nas unidades escolares. Como resultado dessa busca constava a baixa frequência dos alunos que estavam inseridos no programa.

No decorrer das investigações sobre o porquê das baixas frequências, foram surgindo novas situações. Naquele momento, a escola não sabia explicar, haja vista que a unidade escolar teria conhecimento somente para o lançamento das frequências manuscritas, isto é, as unidades escolares não eram cadastradas no sistema<sup>6</sup>. O lançamento da frequência escolar do PBF era transcrito para uma planilha que o técnico responsável havia deixado nas escolas.

No decorrer do período se deu o rompimento de algumas normas na frequência escolar. O registro desta nem sempre era feito corretamente pelas unidades escolares. As mães se apresentavam dizendo que seus filhos iam constantemente para escola e elas não sabiam por que estavam constando as faltas no sistema do programa. Verificando tal situação familiar no sistema do cadastro único, para minha surpresa, muitas vezes as unidades escolares lançavam erroneamente a frequência escolar de seus alunos. Tal procedimento causava o retrabalho.

Mas a situação de surpresa maior foi o caso de uma família indígena que tinha uma criança que se encontrava matriculada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, cujo benefício estava cortado, embora já houvesse a prática das visitas domiciliares. Neste momento, o coordenador me chamou a atenção, por que ia tanto para a reserva indígena? Até brincou: *“quer achar a técnica da frequência escolar do PBF, vai à reserva indígena”*.

Relatar este caso talvez seja o mais triste da minha trajetória, enquanto profissional do programa. Fui até APAE, conversei com a técnica que atendia o aluno e expliquei a situação em que se encontrava aquela família. Passamos, então, a fazer um estudo de caso, visitamos a casa da família na Aldeia Bororó.

A família deste aluno encontrava-se em situação subumana. Tal situação desconfortante levou-me a lembranças vividas de extrema pobreza. A mãe da criança era cega e tinha mais filhos. A avó idosa encontrava-se doente e os filhos também tinham filhos, e o padrasto era o único que estava bem, mas não podia trabalhar, pois tinha que ficar em casa

---

<sup>6</sup> O sistema [frequenciaescolarpbf.mec.gov.br](http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br) é o sítio onde são lançadas as frequências dos alunos matriculados na escola vinculados ao Programa Bolsa Família.

para cuidar dos demais. A família se encontrava em situação de total vulnerabilidade e risco social. Naquele momento, a composição familiar era de 19 (dezenove) pessoas.

Como poderia entender esta situação se não estivesse ido em busca de resposta? Qual seria a melhor maneira de lidar com isso?

Arrisco-me a dizer que essa experiência chamou muito a minha atenção pois, uma coisa é conhecer a realidade dos povos indígenas por meio dos livros e artigos e, outra coisa é perceber pessoalmente a negligência e o descaso com esses povos. A pesquisa contribuiu sobre maneira em minha formação acadêmica e profissional, pois atualmente me sinto melhor qualificada para exercer um cargo nesta área.

Meu interesse nesse tema de pesquisa ficou ainda mais evidente ao cursar, como aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados– UFGD, no ano de 2013, a disciplina “*Metodologia de Pesquisa em Estudos Culturais*”, ministrada pela Profª Drª Maria Beatriz Rocha Ferreira. Nessa disciplina tivemos contato com professores e alunos regulares de mestrados e alguns autores clássicos como: Hall (2003), Elias (2000), Silva (2010) entres outros, que foram fundamentais para que eu delimitasse o problema investigado neste estudo.

Já como pesquisadora, o estudo em Educação e Diversidade traz à cena, mais uma vez, discussões relevantes sobre várias temáticas. O meu interesse por esse tema de pesquisa ficou ainda mais evidente ao cursar a disciplina como aluna especial.

A partir das experiências expressas decidimos pesquisar sobre a temática Programa Bolsa Família e condicionalidades. A escola municipal indígena escolhida foi a Tengatui Marangatu, da Reserva Indígena de Dourados – RID. As minhas indagações serão mais exploradas no decorrer do trabalho, levando em consideração o posicionamento crítico dos atores que fazem parte do processo educativo: coordenadora, professoras e as mães dos alunos pesquisados.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as ações do governo Federal no campo das políticas públicas sociais estão voltadas a, num cenário de (re) estruturação da sociedade brasileira em decorrência do aumento do desemprego e pobreza em diferentes regiões, situações em que o Estado brasileiro se vê impulsionado a desenvolver programas sociais voltados para o combate à fome e à pobreza. É no esteio desse processo que se verifica, desde os anos 1990, experiências de implementação de programas de transferência de renda dirigidos à população das classes menos favorecidas.

Em outubro de 2003, o Governo Federal cria o PBF que tem como objetivo central instituir um programa nacional de transferência condicionada de renda às famílias pobres, pautado notadamente na gestão descentralizada e intersetorial.

O PBF exige das famílias beneficiadas o cumprimento das chamadas condicionalidades, sendo elas: Condicionalidade da Saúde, da Educação e da Assistência Social, trazendo a obrigatoriedade de inserção de crianças, adolescentes, gestantes e nutrízes em determinados programas de saúde e de crianças e adolescentes na escola.

A escola é uma instituição na qual as famílias têm o dever de matricular seus filhos. Tais normas constitucionais encontram-se no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90, que aos pais, como “titulares do pátrio poder, compete-lhes, quanto à pessoa dos filhos, dirigirem-lhes a criação e educação” (art. 22), afirma aos mesmos a incumbência e o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores.

O desenho da Transferência de Renda do PBF tem suscitado inúmeras indagações no que se refere às condicionalidades. Uma delas é questionar a exigência de cumprimento, condição e regras para as famílias que estão em situação de extrema pobreza. Deveria haver algumas especificidades nas condicionalidades para as famílias indígenas? As regras da Transferência de Renda PBF violam os direitos garantidos na Constituição Federal?

A pesquisadora Oliveira (2011) discute sobre a frequência escolar e a condicionalidade na área da educação, a execução sistematizada da frequência escolar é considerada um sucesso com seus parceiros intersetoriais. Para a autora, a educação é um instrumento fundamental para a construção de um país e nas decisões de cada ser humano. Ela é, acima de tudo, essencial ao desenvolvimento humano em sentido amplo, mas se confunde com o processo de expansão da liberdade. O termo desenvolvimento humano deveria ser mais contextualizado pela autora, visto que o básico é negado a alguns povos indígenas, como o

direito a terra, à etnoeducação, à saúde indígena, enfim programas para atender as especificidades das culturas.

Conforme mencionado na contextualização dessa pesquisa, o PBF mantém a vinculação com a educação, no entanto, o MEC se responsabilizou em acompanhar os alunos que são beneficiários somente pela frequência na escola. Com isto, ao invés de termos uma política educacional desenvolvida socialmente entre os estudantes mais pobres, tivemos, a partir desse momento histórico, uma política pública social, cuja exigência na área da educação ficou muito restrita, ou seja, alguns dos objetivos do PBF ficaram de forma subjetiva no que diz respeito aos avanços educacionais dos beneficiários.

As condicionalidades do programa são a contrapartida mais cobrada. Na verdade, é um dever constitucional que toda família deve cumprir, conforme as linhas expressas pela Constituição Federal, que estabelecem que a educação é “dever do Estado e da família” e que o Ensino Fundamental é obrigatório (BRASIL, 1988). Vale ressaltar que, nem sempre, a família e o estado assumem seu papel na vida dos alunos, mesmo com esses conjuntos de direitos e deveres previstos na legislação brasileira.

As orientações das políticas gerais não atendem muitas vezes as especificidades das questões indígenas, o que ocasionam contradições. Por um lado, os direitos específicos desses povos estão garantidos em leis expressas como na Constituição Federal de 1988, RCNEI (1998), leis complementares, entre outros. Estas reconhecem que os povos indígenas possuem organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, que se expressam em suas línguas maternas e possuem processos próprios de aprendizagem. Além disso, reconhecem seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esses direitos têm natureza coletiva, comunitária (Capítulo VIII - Dos Índios, artigos 231 e 232). Por outro lado, o que podemos perceber, na realidade, as dificuldades das famílias indígenas se incluem nas obrigações exigidas pelos programas.

Isso está posto também no campo da educação, principalmente nas escolas indígenas, uma vez que os conteúdos veiculados, em grande parte, são da escola urbana e não atendem as especificidades das culturas indígenas. A prática da interculturalidade é um desafio a ser superado, desde as interpretações das leis à prática cotidiana nas escolas indígenas.

No que se refere à temática das políticas públicas com ações sobre as especificidades dos povos indígenas que tenham o benefício do PBF, dois modelos de cadastramento foram testados visando o atendimento emergencial das solicitações específicas de duas etnias consideradas como de alto grau de vulnerabilidade social: Os Guarani de Dourados, no Mato Grosso do Sul, e os Xavante, de Campinápolis, no Mato Grosso. O compromisso do MDS em

realizar o cadastramento das famílias indígenas dessas etnias considerou como referência os critérios de insegurança alimentar levantados pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) em 1995. Diante da situação acima mencionada as leituras nos apontam que “não há” publicações específicas sobre as “condicionalidades” do PBF para as comunidades indígenas. Porém, os estudos me permitiram aproximações significativas com a temática.

As reflexões trazidas até aqui, motivou ainda mais o estudo em descrever as condicionalidades da frequência escolar do PBF e suas implicações em âmbito educacional.

Considerando os objetivos do nosso estudo, a educação é vista como uma das políticas públicas indispensáveis para o desenvolvimento do ser humano, embora em alguns processos tomem diferentes direções. Desta forma, entendemos que para que tenha impacto positivo na vida dos estudantes e na sociedade em geral, precisa estar articulada com outras políticas sociais e o PBF pode ter contribuído para dar um mínimo de amparo para as famílias e incentivo para as crianças frequentarem as escolas (BRASIL, 2004).

Entretanto, a temática estudada nos motiva para a continuidade de nossos estudos e ainda a perceber que existe a necessidade de pesquisas para acompanhamento deste programa junto às escolas, pesquisas sobre a aprendizagem e dificuldades dos alunos, entre outras. Enfim, questões relacionadas à educação para populações que estão em situação de vulnerabilidade e risco social.

Além da legislação nacional, outro instrumento importante para a garantia dos direitos indígenas é a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esta define como povos indígenas aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais, econômicas, políticas e os sistemas jurídicos. Para garantia destes direitos são vários os órgãos que buscam desenvolver ações em conjunto, tais como: Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Fundação Nacional da Saúde - FUNASA, Ministério de Educação - MEC e, por fim, o Ministério de Desenvolvimento Social - MDS. Desta forma o MDS<sup>7</sup>, responde e explica, em linhas gerais, por que cadastrar famílias indígenas:

Os direitos específicos dos povos indígenas são o reconhecimento das histórias e da diversidade desses povos, que devem ser respeitadas e garantidas por toda a sociedade brasileira. Muitas famílias indígenas passam por situações de insegurança

---

<sup>7</sup> Encontra-se o texto na íntegra no sítio do [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br).

alimentar e nutricional e vulnerabilidade social que tem suas origens no passado colonial da sociedade brasileira. Superar esse quadro exige a participação direta do Estado brasileiro, por meio da colaboração entre Governo Federal, os governos Estaduais e municipais e a sociedade civil organizada. ([www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br)).

Entretanto, a implementação destas políticas por vezes apresentam papéis confusos. A FUNAI, por exemplo, antes da reestruturação pós CF era responsável por todos os serviços direcionados as populações indígenas, incluindo a saúde e a educação.

Com o tempo, muitas destas responsabilidades foram sendo transferidas para outros setores do governo. A questão da saúde, por exemplo, vai para a Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI. Não vamos aprofundar essa questão por não ser o foco de nossa investigação.

No campo da Educação, a publicação do Decreto da Presidência da República nº 26/91, retirou da entidade as funções relativas à educação formal transferindo para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, a responsabilidade pela coordenação das iniciativas educacionais e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena. No entanto, apesar de não ser mais responsável diretamente pela educação formal, a tradição assistencialista do órgão permanece por meio de tímidas ações e investimentos para o acesso e permanência de estudantes indígenas nos centros urbanos, através da parceria com outras entidades educacionais.

Portanto, subentende-se que a FUNAI possui orçamentos desenvolvendo ações paliativas em vários setores sociais da/na questão indígena, causando confusões no papel do próprio órgão indigenista em detrimento de outras ações, dificultando ainda mais o desenvolvimento das políticas públicas no setor.

As políticas públicas sociais do Governo Federal deveriam, ainda que paulatinamente, ter um “olhar especial” e rever as especificidades dos povos indígenas nas normativas do PBF, especificamente nas condicionalidades escolares, visto que, o PBF objetiva oferecer melhores condições de vida às pessoas que estão em situação de vulnerabilidade e risco social.

O presente trabalho tem como objetivo geral estudar o Programa Bolsa Família - PBF e as especificidades das condicionalidades da frequência escolar, considerando a realidade e o contexto de crianças indígenas, guarani kaiowá, guarani ñandéva<sup>8</sup> e terena da Escola Municipal Indígena Tengtui Marangatu.

---

<sup>8</sup> A partir deste tópico refiro-me aos Guarani Ñandéva como “Guarani” e aos Guarani Kaiowá como “Kaiowá”.



Como objetivos específicos elencamos: a) descrever a política de transferência de renda, mais especificamente o PBF e as ações em andamento da Secretaria Municipal de Educação de Dourados– SEMED relativas à Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu; b) conhecer as contribuições e/ou limitações do PBF e suas condicionalidades na escolaridade dos alunos indígenas; c) conhecer a percepção das mães indígenas sobre as condicionalidades relacionadas ao PBF e as implicações na escolaridade dos filhos.

O trabalho tem como fundamento a teoria figuracional de Norbet Elias (1993, 1994, 2000, 2011), os teóricos dos estudos culturais como Stuart Hall (2006, 2010), Bhabha (2010) e os pesquisadores das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, Pereira (2004, 2005, 2011, 2014), entre outros.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “*O Caminho Metodológico*”, apresento os caminhos investigativos no intuito de atender melhor a temática supracitada, com base em levantamento bibliográfico acerca das produções acadêmicas delineando passos tomados para definir os instrumentos de pesquisa e a análise dos dados, com a perspectiva metodológica de estudo de caso, investigando questões afetas à dinâmica de atuação da condicionalidade escolar do PBF em escola indígena. Este capítulo antecede aos pressupostos teóricos por entender que o método abarca tanto a fundamentação teórica como o trabalho de campo.

No segundo capítulo intitulado “*Pressupostos teóricos*”, apresento os conceitos teóricos essenciais para as discussões e reflexões teóricas, tais como: Sociedade<sup>9</sup> e indivíduo, as regras como condicionantes e o processo civilizador. Fundamentamos da Teoria Figuracional, de Norbert Elias, e, ainda, contamos com apoio de estudos para a apresentação do contexto histórico PBF e seus desdobramentos. Este programa foi desenvolvido pelo governo brasileiro com o objetivo de contribuir para a superação da exclusão social, proporcionando uma renda mínima para as famílias para que não dependessem do trabalho dos filhos para a sua sobrevivência e terem acesso à escola. Compreender estes conceitos foi determinante para o entendimento sobre as políticas sociais, econômicas e educacionais.

No terceiro capítulo apresento o contexto histórico e social das três etnias que vivem na Reserva de Dourados, em Mato Grosso do Sul, indígenas guarani, kaiowá e terena.

---

<sup>9</sup> Antes da Segunda Guerra Mundial, o conceito de sociedade costumava referir-se, implicitamente, às sociedades organizadas como Estados, ou talvez como tribos. Como um legado de sua tradição, os sociólogos guardavam consigo a ideia de que a sociedade e o Estado eram dois objetos muito diferentes da investigação erudita. Para levar em conta o fato de que a imagem da experiência associada ao conceito de “sociedade” implicava algumas fronteiras da sociedade, alguns sociólogos falavam em sociedade como um todo, ou como um sistema. Desse modo, contornavam a incômoda necessidade de admitir que as fronteiras de uma sociedade em relação a outras geralmente coincidam com as fronteiras de Estados ou tribos (ELIAS, 1994, p. 134).

Apresento ainda neste capítulo a zona de pobreza com base nos dados do IBGE de 2010, os marcos legais das especificidades indígenas e, também os marcos legais vinculados à educação.

O quarto capítulo mostra os resultados e análises dos dados coletados por meio das entrevistas com a coordenação, professoras e mães. As entrevistas realizadas tiveram contribuições pontuais que nortearam o desenvolvimento da pesquisa com a percepção da condicionalidade da frequência escolar do PBF.

Por fim, apresento minhas considerações finais esperando que os resultados desta pesquisa colaborem para que novos olhares sejam lançados sobre as especificidades da frequência escolar do PBF.

# **PRIMEIRO CAPÍTULO**

## **O CAMINHO METODOLÓGICO**

### **1. Apresentação**

Este capítulo trata do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa. As fases desenvolvidas não foram lineares, pois as informações se cruzaram durante o processo, a saber: revisão bibliográfica, definição do referencial teórico e elaboração do formulário de entrevista, desenvolvimento do trabalho de campo, organização das informações obtidas e análise dos resultados da pesquisa. Para o levantamento bibliográfico acerca das produções acadêmicas sobre a temática, foram utilizados os bancos de dados referidos: Portal Capes - Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Grande Dourados (BDTD – UFGD) e sítio do MDS.

#### **1.1 Revisão Bibliográfica**

O levantamento das produções científicas e técnicas foi realizado nos últimos 11 (onze) anos, quando se iniciou a discussão sobre o PBF. Neste levantamento incluíram-se todas as publicações de teses, dissertações, textos científicos e técnicos e resumos que estavam disponíveis no sistema virtual.

Para tal procedimento buscou-se no Portal Capes - Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Grande Dourados (BDTD – UFGD) e sítio do Ministério de Desenvolvimento Social- MDS.

A proposta desta pesquisa tornou-se desafiadora, pois se debruça em aspectos relevantes sobre a temática PBF e, Escola e Crianças Indígenas.

O Estado da Arte motivou e aprofundou a percepção e o conhecimento da pesquisadora sobre a temática, podendo assim, tentar responder de que forma, e, em que

locais e temas da produção do conhecimento está inserido. Desta forma, o estado da arte pode significar uma contribuição importante na,

Constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39).

A busca dos estudos deu-se por meio de palavras-chave e descritores. Após leituras detalhadas, os resumos foram lançados em planilha Excel e os resultados, descritos em gráficos e quadros, para consultas posteriores. Os descritores utilizados foram organizados por assuntos combinados.

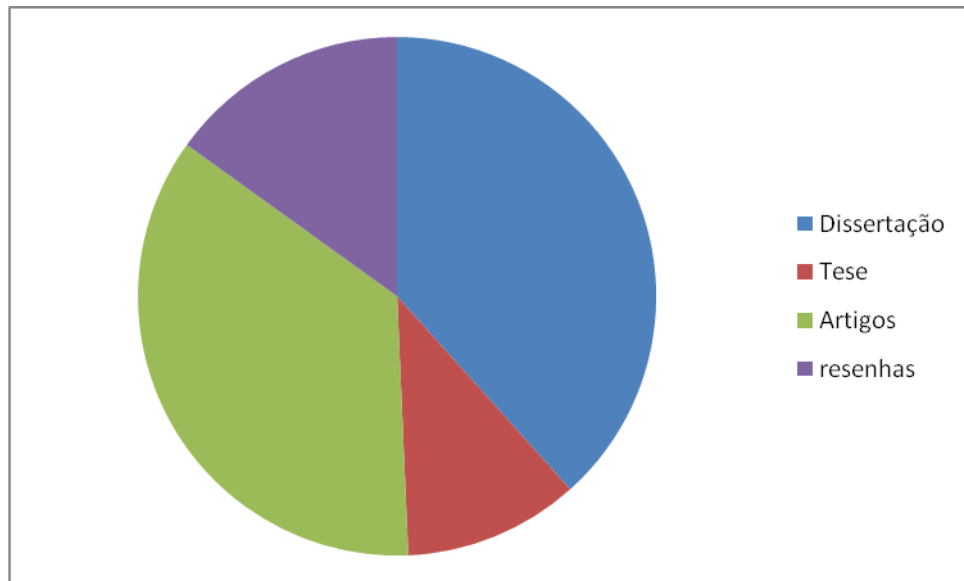
- 1 - “Programa Bolsa Família e as Condicionalidades da Frequência Escolar”;
- 2 - “Programa Bolsa Família e Crianças Indígenas”;
- 3 - “Criança Indígena e Escola”;
- 4 - “Condicionalidade do Programa Bolsa Família na Educação”;
- 5 - “Especificidade Indígena e a Condicionalidade do Programa Bolsa Família”.

Também foram incluídos no “Estado da Arte” ou “do Conhecimento”, os artigos disponíveis na biblioteca do MDS.

## **1.2 Os Bancos de Dados Investigados**

Os primeiros trabalhos localizados totalizaram 524 (quinhentos e vinte e quatro), sendo referentes a teses de doutorado e dissertações de mestrado, voltadas para os temas PBF, Condicionalidade do programa na Educação, Crianças Indígenas e Escolas. Após leituras detalhadas dos resumos foram selecionados um total de 73 trabalhos. Destes, após uma releitura mais detalhada dos resumos, foi possível organizar os trabalhos da seguinte forma: 14 (quatorze) dissertações referentes ao contexto histórico indígena, 11 (onze) sobre o tema PBF, 05 (cinco) sobre a temática Condicionalidades do PBF na escola, 08 (oito) teses que se referem à criança indígena regional, e, por fim, 25 (vinte e cinco) artigos e 10 (dez) resenhas relacionados com a relevância das temáticas.

**FIGURA 1 - Revisão Bibliográfica no Banco de Dados da CAPES - BDTD e BDTD/UFGD.**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Com as inquietações sobre o tema da nossa pesquisa, continuamos à busca com descritores que poderiam qualiquantificar e nortear o tema referido. A busca deu-se no sítio do MDS.

### 1.3 Revisão Bibliográfica na Biblioteca do MDS

No sítio do MDS, havia inúmeros textos dos mais diversos temas, local onde foram encontrados cadernos de pesquisas para estudos, livros, coletânea, textos sobre a educação permanente, entre outros, conforme mostra os Quadros 1 e 2.

**QUADRO 1- Base de Dados da Biblioteca do MDS, Junho 2015**

Caderno de Pesquisa*	Quantidade
PBF	1
Produção/Renda	1
Avaliação do MDS e avanços	6
Programa cisterna: Um estudo sobre a demanda, cobertura e focalização	1
Quilombola	2
Programa da saúde, condição de vida, saúde, nutrição	8
Desenho, gráficos	1
Erradicação da Pobreza	1
Inclusão Produtiva	1
Educação: Agente Jovem	1

Povos Indígenas, ações e desenvolvimento	1
Assistência Social: benefícios eventuais	1
The state of food and nutrition security in Brazil- 2011, 2012, 2013, 2014	1
Brazilian Desenvolvimento Indicatives, 2013, 2014	1
Censo Suas: Perfil, cadastro único e mapeamento	1

Fonte: Elaborado pela autora, \*cada caderno contempla de 4 a 6 artigos referentes ao tema.

## QUADRO 2 - Demais Publicações

Relatório do Estado de Segurança Alimentar e Nutrição Brasil 2013 e 2014 Acompanhamento	
ODM - Objetivo do Desenvolvimento do Milênio	
ODM-1	- Saúde - Pobreza extrema infantil - Pobreza extrema urbana - Dez anos do programa de aquisição de alimentos da agricultura familiar
ODM- 2	- Universalizar a educação primária - Índice de desenvolvimento da educação básica - Investimento público do direito à educação
ODM-3	- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres e conquistas recentes das trabalhadoras domésticas
ODM-4	- Reduzir a mortalidade na infância - A importância do alimento materno - Atenção básica e transferência de renda no combate à mortalidade infantil - Atenção à saúde Indígena
ODM-5	- Melhorar a saúde materna
ODM-6	- Combate ao HIV/AIDS, às malárias, entre outras.
ODM-7	- Sustentabilidade ambiental
ODM-8	- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

**Fonte:** Elaborado pela autora, com dados coletados no sítio do MDS. \*Optou-se por fazer separado por tratar-se de temática que envolve a área social.

As perspectivas nos estudos selecionados aumentam as possibilidades e diversidades das áreas de conhecimento, o que pode contribuir na visão ampla e significativa da temática.

### 1.4 Estágio Atual da Escolha Metodológica: mostrando os caminhos das pedras

Buscar aproximação de determinada realidade, como se fosse possível apresentar a pura verdade. Neste contexto nos apropriamos das ideias de Chauí (2000).

[...] não espera que seu trabalho apresente a realidade em si mesma, mas ofereça estruturas e modelos de funcionamento da realidade, explicando os fenômenos observados. [...] Não espera, portanto, apresentar uma verdade absoluta e sim

uma verdade aproximada que pode ser corrigida, modificada, abandonada por outra mais adequada aos fenômenos (CHAUÍ, 2000, p. 321).

As temáticas foram organizadas em fichamentos, o que contribuiu para alargar a compreensão do conhecimento e enriquecer a pesquisa no âmbito da educação.

### **1.5 Elementos Teóricos e Metodológicos**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos alguns conceitos essenciais tais como: Sociedades e indivíduo, as regras como condicionantes e o processo civilizador. Compreender estes conceitos foi determinante para o entendimento sobre as políticas sociais, econômicas e educacionais que serão tratadas no capítulo II.

### **1.6 Trabalho de Campo**

A presente pesquisa se configura na categoria descritiva e analítica, caracterizada como um estudo de caso. Lüdke e Andre, (1986, p. 44) destacam que o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição, e “a elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser o estudo de um fenômeno bem delimitado, algumas particularidades, dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as conduções generalizadoras”. O estudo de caso, por ser sempre bem delimitado, apresenta características fundamentais que são destacadas pelas autoras mencionadas.

Os estudos de caso visam à descoberta, a ‘interpretação em contexto’, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, e por fim os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Lüdke; André, 1986, p. 45).

Como a pesquisa se caracteriza como estudo de caso, nela ocorre o que André (1986) defende quando diz que todo começo, apesar de ter toda essa preocupação com o estudo, não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse vai ser de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial. Nessa mesma linha, citando Locke, Chauí (2000) propõe,

[...] analisar cada uma das formas de conhecimento que possuímos, a origem de nossas idéias e nossos discursos, a finalidade das teorias e as capacidades do sujeito cognoscente relacionadas com os objetos que ele pode conhecer. Seguindo a trilha que fora aberta por Aristóteles, Locke também distingue graus de conhecimento, começando pelas sensações até chegar ao pensamento (p. 155).

As entrevistas são importantes para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados possuem. Sobre isto, Oliveira (2007) destaca que as entrevistas semiestruturadas ficam entre os extremos das outras já descritas. Há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres.

Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada como procedimento metodológico, por se tratar de um recurso propício no contato direto com os interlocutores. Essa entrevista tem como característica fazer questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os interlocutores.

Assim, sem desconsiderar as etapas anteriores de análises, neste ensaio metodológico faz-se necessário conhecer os interlocutores desta pesquisa, por meio da organização dos dados [entrevistas], e a técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, neste cenário, [...] emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma “realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas ‘entrelinhas’ do texto, com vários significados” (CAVALCANTE, CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 6).

A fundamentação teórica dos autores e da documentação sobre PBF fazem parte do caminho metodológico, uma vez que abrem os caminhos para o trabalho de campo. As categorias para a apreensão e as análises das informações obtidas no trabalho de campo foram classificadas em grandes categorias e subdividida conforme segue:

- a . informações dos atores pesquisados - [dados gerais e pessoais, função e etnia],
- b. o contexto do PBF e a condicionalidade da educação,
- c. a percepção das professoras, mães e coordenação sobre o PBF e a condicionalidade da frequência escolar.

As informações em específicos estão nas seguintes subcategorias: i) coordenadora e professores [benefícios da bolsa família, conhecimento e opinião sobre as condicionalidades, motivos utilizados pelos pais, avanços na aprendizagem da criança, limitações e abrangências das condicionalidades. ii) técnico da unidade escolar: numero de crianças cadastradas, tempo



de lançamento da frequência escolar, como a frequência escolar chega no técnico, acompanhamento da escola pela bolsa família, opinião da condicionalidade na educação. iii) Mães: opinião sobre a escola do(s) seu/a(s) filho/a(s), benefício da bolsa família para a permanência da criança na escola, conhecimento sobre condicionalidades e tabelas de motivos justificáveis e não justificáveis.

### **1.7 Como Iniciar?**

Desde o início desse curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados surgiram preocupações sobre quais seriam os rumos da nossa investigação. Como, em sua maioria, o trabalho científico requer estudos e buscas, optamos por fazer visitas às escolas indígenas da RID.

Os primeiros contatos ocorreram de maneira tranquila, pois já havia realizado contato anterior com os povos indígenas da RID, por ter desenvolvido ações sociais com aquela comunidade, na ocasião em que era técnica da frequência escolar pelo PBF em Dourados. Em visitas posteriores um dos objetivos era a escolha da unidade escolar em que iríamos desenvolver a pesquisa.

Optamos pela unidade escolar denominada “Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu”. A seleção desta se deu por ser uma unidade escolar indígena que tem o maior número de alunos matriculados, o que dá uma maior visibilidade para o objetivo do nosso estudo, visto ter ali, potencialmente, o maior número de alunos beneficiários do PBF.

Após explanação da pesquisa para o diretor e coordenadoras pedagógicas da unidade em questão, buscamos seguir com as providências regulares da UFGD: Emissão de documentos de autorização para a realização da pesquisa; Solicitação de Consentimento da Pesquisa (Apêndice I) bem como o consentimento da assinatura dos interlocutores envolvidos; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II) e o Termo de Autorização de Gravação de Voz (Apêndice III). Estes documentos são requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, MS. Tais procedimentos foram necessários por questões éticas da pesquisadora com os(as) interlocutores(as) da pesquisa, formalizações estas exigidas pelo Conselho de Ética do Programa de Pós-Graduação em Educação.

### **1.8 O Cenário e os Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu - Pólo, situada na Reserva Indígena de Dourados, aldeia Jaguapiru. A unidade escolar em questão atende alunos indígenas das etnias guarani, kaiowa e terena, residentes nas aldeias indígenas Jaguapiru e Bororó. A unidade é bem ampla, possui 17 salas de aula e atendia naquele momento 824 alunos<sup>10</sup> na Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ou seja, da pré-escola ao 8º ano.

Para se ter uma visão geral da escola, classificamos os alunos pelo ano escolar, etnia e desempenho escolar. Os quadros abaixo mostram dados importantes para se conhecer a população usuária do PBF.

O quadro 3 apresenta o número de alunos por período e ano escolar. O quadro 4 apresenta o número de alunos nas salas de extensão. A escola, além da unidade Pólo, possui 3 (três) extensões escolares situadas em áreas indígenas: a extensão *Yverá* fica distante, aproximadamente, 3 km (três quilômetros) da Escola Pólo; a *Sala Marangatu* e *Tekoha Porã Arapoty* um pouco mais longe. A escola Pólo atende os alunos com base em um Ensino Diferenciado e Multisseriado, conforme explicitado no seu Projeto Político Pedagógico - PPP.

**Quadro 3 – Número de alunos da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu**

Tengatui Marangatu – Dados de alunos do primeiro semestre de 2015			
Turmas Anos	Período /Matutino/ Quantidade	Período/Vespertino/ Quantidade	Tota l
	PRE A = 19	PRE C = 19	
	PRE B = 18	1 C = 33	
	1º A = 22	2º C = 31	
	1º B = 25	3º C = 30	
	2 A = 30	3º D = 32	
	2 B = 33	4º B = 36	
	3º A = 35	4 C = 35	
	3º B = 33	5º C = 37	
	4º A = 35	6º B = 36	
	5º A = 30	6º C = 35	

<sup>10</sup> Os dados de infraestrutura e matrículas apresentadas representam a realidade informada pela Rede de Ensino e suas escolas no Censo Escolar 2013, oficializados pelo MEC. Os dados estão disponibilizados no site: <http://www.qedu.org.br/escola/256217>. Acesso em 03/11/2013.

	5° B = 31	7° B = 36	
	6° A = 35	7° C = 35	
	7° A = 36	8° B = 36	
	8° A = 34		824

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, segundo informação da Instituição pesquisada.

#### QUADRO 4 – Número de Alunos nas Extensões da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu

Extensões da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu							
Período Matutino e Classes Multisseriadas	Sala Yverá	1° A	Mat Vesp	Sala Marangatu	1° A	Tekoha Porã Arapoty (Estrela que Brilha)*	1° A
		2° A			2° A		2° A
		3° A			3° A		3° A
		4° A			4° A		4° A
		5° A			5° A		5° A
<b>Total de alunos: 26</b>			<b>Total de alunos: 12</b>		<b>Total de alunos: 10</b>		

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, segundo informação da instituição pesquisada

As turmas selecionadas para o estudo foram as do 4° e 5° anos referentes à faixa etária de 9 a 17 anos, em virtude de essas crianças estarem mais tempo na escola e terem ingressado aos 6 anos no ensino fundamental e, em tese, terem concluído a etapa aos 14 anos.

As idades de 13, 14, 15, 16 e 17 anos representam as distorções de idade escolar em razão das reprovações em anos anteriores ou mesmo por entrarem tardiamente na escola.

O quadro 5 mostra o número de alunos do 4° e 5° ano. Podemos observar que o número de alunos segue na seguinte sequência Kaiowá, Guarani e Terena. Os dados nos mostram que há uma tendência de ter mais meninos do que meninas no 4° ano e uma maior homogeneidade no 5° ano.

#### QUADRO 5 - Número de Alunos do 4° e 5° Anos de acordo com a Etnia, Sexo, Idade Escolar e Turma

Turma 4°	Etnia G*K* T*	Sexo		Idade Escolar Quantida de	Turma 5°	Etnia	Sexo		Idade Escolar Quantid e
		F	M				F	M	
4° A	G- 13 K- 14 T- 08	15	20	09/05 10/15 11/09 12/03 13/02 15/01 Total 35	5° A	G-08 K-13 T-09	15	15	10/01 11/12 12/11 13/05 14/01 Total 30

4° B	G- 09 K- 17 T- 10	11	25	09/02 10/11 11/07 12/10 13/01 14/02 15/02 17/01 Total 36	5° B	G-08 K-14 T-08	16	15	10/02 11/12 12/11 13/05 14/01 Total 31 **
4° C	G-08 K-20 T-07	14	21	09/03 10/03 11/12 12/07 13/06 14/02 15/02 16/01 Total 35	5° C	G-09 K-17 T-11	18	19	10/04 11/12 12/09 13/06 14/03 15/02 17/01 Total 37

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora na pesquisa de campo, segundo informações da instituição expressa. \*G- Guarani, \*K- Kaiowá, \*T- Terena. \*\* não se identificou como indígena.

Para o desenvolvimento da pesquisa se fez necessário selecionar alunos para coletar os dados, assim, optamos pela elaboração de um conjunto de quadros para aproximação dos interlocutores da pesquisa, levando em conta o contexto da dinâmica da unidade.

#### QUADRO 6 - Número de Alunos Beneficiários do BF - 4° e 5° Anos em 2014

Beneficiários do PBF do 4° ano		Beneficiários do PBF do 5° ano	
Aprovados em 2014	70	Aprovados em 2014	77
Reprovados em 2014	36	Reprovados em 2014	21
Abandono escolar em 2014	-	Abandono escolar em 2014	01
Taxa de distorção de idade	63%	Taxa de distorção de idade	63%
Utilizam transporte escolar	50	Utilizam transporte escolar	36
Não utilizam transporte escolar	56	Não utilizam transporte escolar	62
Aprovados e reprovados que não têm o benefício	13	Aprovados e reprovados que não têm o benefício	15

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora, na pesquisa de campo, segundo informação da instituição supracitada. Dados de um (01) aluno não foi identificado em residência área indígena.

Os dados do quadro acima são meramente demonstrativas. Buscamos direcionar nossos estudos a partir dos dados de reprovação e distorção idade/ano.

Foram convidadas a participar da pesquisa um total de 30% dos pais de crianças que tinham filhos no 4° e 5° ano, que se encontravam na maioria na faixa etária entre 10 e 14 anos. Estes anos escolares representam alguns anos de experiências dos pais em relação ao

Programa Bolsa Família e alunos em situação de distorção de idade/ano e de repetência escolar. O convite, ou seja, o recado informativo era emitido pela unidade em questão, mesmo assim alguns pais não compareceram conforme o solicitado. E dos que compareceram, somente mães se prontificaram a participar da pesquisa. Para selecionar as mães foi necessária a categorização dos alunos conforme faixa etária, distorção de idade e reprovação, conforme os quadros 7 e 8.

Os dados no quadro 7 mostram que um maior número de repetentes estão na faixa etária entre 10 e 12 anos, no 4º ano, especialmente os Kaiowá. Esta mesma tendência ocorre no 5º ano.

**QUADRO 7 – Categorização dos Alunos por Faixa Etária 4º ano**

<b>4º Ano: Distorção de Idade/Reprovação – 2014</b>													
Distorção Idade/Ano	> 9 – 10 39 Alunos			> 10 – 12 48 Alunos			> 12 – 14 12 Alunos			> 14 07 Alunos			
Etnia	G	K	T	G	K	T	G	K	T	G	K	T	Total
Nenhuma													0
1			1								1		2
2		2					2			2			8
3	3							3					6
≥ 4				4	14	4							22
Total da Amostra													<b>36</b>

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora na pesquisa de campo, segundo informação da instituição supracitada.

**QUADRO 8 - Categorização dos Alunos por Faixa Etária - 5º ano**

<b>5º Ano Distorção de Idade/Reprovação – 2014</b>													
Distorção Idade/Ano	>10 – 11 41 Alunos			> 11 – 13 45 Alunos			> 13 – 15 07 Alunos			> 15 05 Aluno			
Etnia	G	K	T	G	K	T	G	K	T	G	K	T	Total
Nenhuma													0
1		1	1				1			1			4
2						2					2	2	6
3				5									5
≥ 4					8								8
Total da amostra													<b>23</b>

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora, na pesquisa de campo, segundo informação da instituição supracitada.

As pessoas selecionadas para serem entrevistadas foram: a coordenadora pedagógica, as professoras responsáveis pelas turmas selecionadas, o técnico de referência do PBF da

unidade e mães de alunos. Para a seleção das mães a serem entrevistadas iniciamos primeiramente uma sondagem informal com a participação do diretor e coordenadoras da escola, por terem maior convivência com elas e também por serem educadores responsáveis pela Unidade Escolar, naquele momento. Essas anotações nos auxiliaram posteriormente nas investigações, a fim de categorizar melhor a escolha dos 30% das mães para as entrevistas.

Para categorização destes, fez-se necessária uma lista com nomes das mães que se enquadravam nos quadros 07 e 08 no item Distorção de Idade/Ano. Percebemos nesta amostra que os alunos da etnia Kaiowá se destacaram neste quesito. Por conseguinte, voltamos nossa atenção a estas turmas. Houve ainda a necessidade de uma lista “reserva” caso houvesse desistência de algum deles na participação da pesquisa.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas abertas e fechadas a partir do estudo bibliográfico realizado e também devido ao interesse em produzir um material mais aprofundado para compreendermos as especificidades culturais e as figurações sociais ali presentes. As alternativas de perguntas fechadas eram relacionadas ao perfil de identificações pessoais e profissionais.

Após a elaboração de um questionário prévio, submetemos o mesmo à apreciação das coordenadoras, que não fizeram parte da pesquisa, a fim de melhorar, ajustar o roteiro de entrevistas de acordo com a realidade da comunidade escolar, pois havia ali a necessidade de considerar alguns pré-requisitos para melhor atender as expectativas da pesquisa e verificar se o roteiro estava numa linguagem de fácil entendimento. O mesmo foi modificado até chegar na versão final. Para nossa surpresa, percebemos que havia dificuldade por parte das educadoras em entender o que significava o termo condicionalidade do/no PBF naquele momento.

A organização do roteiro de perguntas para as entrevistas foi realizada por meio de temas selecionados para abarcar com profundidade o objeto da pesquisa, tais como: (conforme apêndice).

- Identificação pessoal: nome, idade, etnia, número de filhos, filhos em idade escolar, área da RID em que reside.
- Significado da escola para os pais: percepção sobre a escola, os seus filhos gostam da escola, os seus filhos costumam faltar.
- Identificação pessoal e profissional do corpo docente: nome, idade, etnia, área da RID em que reside, formação acadêmica, tempo de atuação, quantos alunos na sala, a idade desses alunos, são frequentes, quantos são beneficiários.

- Categorização do PBF: a percepção sobre o PBF, as condicionalidades, a tabela de motivos, PBF e a permanência dos alunos na escola, avanços na escola, problemas na frequência escolar com as condicionalidades, o PBF e especificidades indígenas.

Por se tratar de uma pesquisa que se refere a um programa de Transferência de Renda condicionada à frequência escolar, exigiu durante nossa análise considerar a percepção deste programa na vida dos interlocutores, e também na contribuição desta transferência para o acesso a oportunidades de inclusão social.

Para o presente estudo desta pesquisa apresentamos falas retiradas das entrevistas das(os) interlocutoras(es) como: da coordenadora, das professoras dos 4º e 5º anos, do técnico da frequência escolar e das mães das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. No total de 20 interlocutores, somente uma mãe não era indígena.

**Quadro 09 - Quantidade de Pessoas Entrevistadas**

Entrevistados (as)	Etnia	Nº
Coordenadora	T	01
Professoras 4º e 5º ano	1- Terena 2- Kaiowá 2- Guarani	05
Técnico	Terena	01
Mães	2- Terena 6- Kaiowá 4 - Guarani 01- (não Indígena)	13
<b>Total</b>		<b>20</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, na pesquisa de campo, segundo informação da instituição supracitada.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas encontram-se nos Apêndices VIII, IX, X e XI deste estudo.

A partir deste procedimento, caminhamos conforme a organização interna da unidade escolar em questão, com o apoio incondicional da coordenadora das turmas. Isto nos propiciou momentos nos quais algumas interlocutoras docentes foram tomando a liberdade de estabelecer conversas mais longas e informais. No caso das mães pesquisadas, elas chegavam mais “tensas”, com reações como que temerosas, olhares distantes, cabisbaixas. Posicionavam-se em um local (banco de madeira) caladas, sempre com o olhar para baixo ou com a cabeça encostada no canto de uma parede.

Naquele momento, como forma de conquistar confiança das mães, foram realizadas conversas informais para descontrair, a fim de que a entrevista ocorresse de forma mais tranquila possível.

Em todas as intervenções das entrevistas, percebemos momentos de distração, emoção, silêncio, olhar distante, para além daquele momento. Isso é compreensível, devido ao fato de que, historicamente, os indígenas possuem um comportamento de desconfiança para com os não indígenas, em virtude do histórico das relações anteriormente estabelecidas pela sociedade envolvente.

Com as entrevistas semiestruturadas busca-se informações diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter.

Desta forma, as entrevistas foram agendadas conforme a organização da coordenadora e os agendamentos se deram durante a “hora atividade” das professoras e também conforme os horários das turmas selecionadas. Após agendamento, as entrevistas foram realizadas e gravadas, sendo posteriormente transcritas na íntegra e armazenadas no computador. Todas as atividades foram realizadas em locais organizados pela coordenadora. As entrevistas com as professoras, coordenadora e o técnico ocorreram em uma sala de material escolar e com as mães, na biblioteca da escola.

Para cada um dos interlocutores selecionados foi designada uma identificação seguida da primeira letra da categoria e números, no intuito de preservar sua identidade. Ex: para identificar os professores, utilizamos: “P1”, “P2”, “P3”, “P4” e “P5” e para as etnias usamos K- kaiowa, G- guarani e T- terena. Para identificar o técnico de referência: “T1”; coordenadora: “C1” e para as Mães: “M1”, “M2”, ”M3”... e assim sucessivamente. Essas identificações serão expressas no quarto capítulo.

Durante todo o processo da realização da pesquisa, percebemos que o embasamento teórico se fez necessário para melhor mobilidade na análise dos dados designados. Conforme Minayo (1996) “o entrevistador não faz formulações prefixadas, e sim a entrevista deve ser considerada como um roteiro facilitando a comunicação entre ambos” (p.122).

O momento de análise dos dados apresentou-se de forma mais detalhada e complexa de todo o processo de pesquisa. Assim, ao nos colocarmos diante de uma pesquisa de mestrado nos comprometemos em estudar e trabalhar com uma vasta gama de informações que derivam de reflexões, ponderações, observações e narrações. Durante toda a análise foram exigidas averiguações exaustivas sobre os dados coletados com os aspectos teórico-metodológicos selecionados.



O método de coleta de informações do estudo de caso nos proporcionou observar atentamente as percepções e olhares dos interlocutores. Também nos consentiu prover correlação com os escritos de autores que embasam o contexto histórico dos povos indígenas da RID e com o autor Norbet Elias, colocando à mostra os diversos desdobramentos sociais e suas figurações.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Neste capítulo são tratados os seguintes temas: os fundamentos da teoria de Norbert Elias, conceitos de cultura, o estado da arte sobre PBF, a educação indígena e a educação escolar indígena de MS.

Para o embasamento destas discussões foram utilizados vários estudos desta área, como ideias de autores clássicos, regionais, normativas, decretos e leis, que melhor explicassem o desenvolvimento do programa de Transferência de Renda do PBF. O PBF foi desenvolvido pelo governo brasileiro, com o objetivo de contribuir com a superação da exclusão social, proporcionando uma renda mínima para as famílias para que não dependessem do trabalho dos filhos para a sua sobrevivência e tivessem acesso à escola.

O estado da arte demandou tempo para fazer as leituras, releituras, aproximações, afastamentos e inquietações, pois encontramos centenas de publicações nas mais diversas áreas do conhecimento. Foram identificados vários estudiosos com temáticas de grande relevância. Alguns estudos sobre estas temáticas foram localizados durante o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos o texto com um panorama teórico geral, para fins de fundamentar a dissertação.

O referencial teórico expresso estabelece ligações com o objeto da pesquisa, no que se refere aos deveres sociais, como as regras do PBF nas escolas, ou seja, a condicionalidade da frequência escolar.

Esta temática abre um campo de possibilidades para a realização de algumas análises da relação sociedade e indivíduo na figuração social da atual conjuntura da comunidade indígena da RID, sob a perspectiva eliasiana, pois, assim como ocorreria no passado, as tensões que perpassam a dinâmica social são permanentes em diferentes contextos e estágios do processo civilizador, em decorrência, entre outros fatores, do aumento da divisão do trabalho, bem como do desenvolvimento das diferentes esferas do desenvolvimento social.

#### 2.1 Sociedade dos Indivíduos e o Processo Civilizador

A sociedade é essencial para o desenvolvimento humano, estabelece caminhos para os indivíduos aprenderem e viverem seja qual for sua organização. O indivíduo está inserido em teias que formam redes que se interligam. Uma ação individual atinge as conexões das redes, que mobilizam outras e, não se pode conceber a existência de *homo clausus*<sup>11</sup>, isto é, o indivíduo desconectado dos outros.

Os conceitos de sociedade e cultura variam entre autores e linhas de pensamentos. Na concepção do sociólogo Norbert Elias (1994) a forma como aprendemos e vivemos nos faz acreditar que “o ser humano singular, rotulado de indivíduo, e a pluralidade das pessoas, concebida como sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes” (1994, p.7). Na sua teoria, o autor rompe com a ideia dicotômica e com o abismo entre sociedade e indivíduos como se fossem antagônicos. Na sua concepção, as pessoas são orientadas umas às outras e constituem teias de interdependência.

Elias (1999) afirma, ainda, que a sociedade “... só existe porque existe um grande número de pessoas, só continuam a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e que sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular” (ELIAS, 1994, p.13). Em outra passagem, em relação à esta sociedade, afirma que “ela se modificou de determinadas maneiras e continua a se modificar” (ELIAS, 1994, p.134).

Estas mudanças refletem “até na maneira como as diferentes pessoas que formam essas sociedades entendem a si mesmas, em suma, a autoimagem e a composição social – aquilo que chamou de os *habitus*<sup>12</sup> – dos indivíduos”.

Em Elias (2011), não existe a fragmentação entre indivíduo e sociedade. Os indivíduos estão inseridos e agem na construção da sociedade, interligados em redes de interdependência.

Pequenas oscilações desse equilíbrio de fato ocorrem, mas em geral a sociedade existe em estado de repouso. Todas as suas partes, segundo essa concepção, estão, via de regra, harmoniosamente sintonizadas, umas com as outras. Todos os que a ela pertencem são geralmente sintonizados, pelo mesmo tipo de socialização, às mesmas normas. Todos são habitualmente bem-integrados, em seus atos respeitam os mesmos valores e desempenham sem dificuldades os papéis que lhe são atribuídos (ELIAS, 2011, p. 224).

<sup>11</sup> Para Elias, a concepção de *homo clausus* – que significa “homem fechado em si mesmo” ou “personalidade fechada” – esteve presente na filosofia ocidental desde Platão, teve forte influência sobre filósofos do Renascimento como Descartes, Locke e Kant e pode também ser vista em sociólogos como Durkheim, Weber e Parsons. A noção de *homo clausus*, que tanto incomodava Elias, pode ser entendida como a dualidade entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade e significa o entendimento do indivíduo como um ser atomizado e completamente livre e autônomo em relação ao social (LANDINI, 2005, p.5).

<sup>12</sup> A noção de *habitus* em Pierre Bourdieu e Norbert Elias é um sistema de disposições, tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido, particularmente da sua inserção social mais objetiva em determinados campos (religioso, intelectual, científico etc.) que presidem às suas práticas sociais (LANDINI, 2007, p. 6).

As relações do processo civilizador, em vias gerais, seguem seu curso, quase cegamente, mesmo que a sociedade decorra sobre essas perspectivas de situações de profundas rupturas. Ao longo das décadas, pode-se afirmar que o campo de batalha no processo civilizador foi, num sentido amplo, transportado para dentro do próprio indivíduo. Além disso, as figurações que os homens formam entre si estão constantemente em fluxo e em perpétua transformação, pois as formações sociais estão sempre em processo. É nesta perspectiva que se dará o desenvolvimento deste ponto do trabalho, com base em Elias (2011, 1994), Gonçalves (2013), Oliveira (2013), entre outros.

A teoria de Norbert Elias, conhecida por Processo Civilizador ou Teoria Figuracional, trata de mudanças de ‘comportamento, poder e *habitus* social’, numa visão histórica de longa duração. O autor estudou as mudanças de comportamentos ocorridas na França a partir da idade média. A interiorização de novos comportamentos a longo prazo se dá por processos entrelaçados de sociogênese e psicogênese (ELIAS, 1993). Essa teoria pode nos auxiliar na compreensão de mudanças comportamentais ocorridas nos Guarani, Kaiowá e Terena, habitantes da Reserva Indígena de Dourados. A seguir, tratamos do conceito de civilização que influenciou o pensamento de tantos políticos e cidadãos com reflexo nos dias atuais.

## 2.2 Conceito de Civilização

Ao examinar a raiz de civilização, Elias (2011, p. 56) observa que no momento em que foi cunhado, o conceito de civilização era um reflexo claro das ideias reformistas, ideia deste termo era de “*homme civilisé*”, o que conduz a um conceito de costumes e condições da sociedade vigente como um todo, ele é, em primeiro lugar e acima de tudo, uma expressão de oposição, de crítica social.

Para Gonçalves (2013, p. 26), o desenvolvimento etimológico do termo civilização está associado ao conceito de *civilité*, e ainda está relacionado à “autoimagem que o ocidente na Idade Média manifestava-se como herdeiro da Cristandade Latina, descendente do Império Romano, contrapondo-se ao paganismo e à heresia, que inclui o Cristianismo grego e oriental”. Gonçalves complementa que,

O conceito de *civilité* forjou seu significado no contexto em que a sociedade ocidental empenhava-se nas guerras de expansão e de colonização em nome da cruz e, mais tarde, da civilização. Tal “lema da civilização” conserva resquícios da Cristandade Latina e das Cruzadas da nobreza feudal. O conceito de civilização carrega desde o berço o julgamento de valor baseado em um etnocentrismo ocidental e europeu. Ao procurar definir como o processo de civilização instaurou-se durante a história moderna (GONÇALVES, 2013, p.26).

Gonçalves (2013) apropriando-se das palavras de Elias (2011) assume existir uma espécie de “conteúdo ideológico” impregnado no conceito de civilização e observa que essa palavra pode variar de sentido de acordo com o lugar, a época e com as interpretações próprias de cada nação. “Consciente de seu significado abertamente eurocêntrico, o autor ilustra que o termo civilização designou, no fim do século XIX e início do XX, o sentimento de superioridade mantido pelos membros das sociedades ocidentais em geral” (p. 27).

Neste sentido, o processo civilizador, entendido aqui, é visto como uma transformação ocorrida na sociedade e que traz novas figurações nas relações sociais, processo que não se dá pela ação de indivíduos isolados, mas é resultado das relações entre pessoas na construção da história. Para Elias (1994), a partir do momento em que o indivíduo consegue realizar essa interiorização torna-se membro de uma sociedade com imposições de regras entre o sujeito e a sociedade.

Essas mudanças ocorrem em todas as sociedades e, portanto, também nas sociedades indígenas. O acesso à informação, à compreensão dos significados das condicionantes do PBF e do próprio programa devem ser os primeiros passos ao se pensar em mudanças de comportamento. Os próximos tópicos desse trabalho tratarão do significado das regras na sociedade.

### **2.3 Regras como reguladoras<sup>13</sup> para a Sociedade**

Quando nos referimos a regras, vêm na lembrança boas maneiras, e, na história, boas maneiras estão diretamente relacionadas às regras de comportamento social onde o indivíduo vive. Elias (2011) refere-se a regras, não apenas sob a ótica da etiqueta, mas também, no que diz respeito à moral, à ética, ao valor interno dos indivíduos e aos aspectos externos que se revelam nas suas relações com os outros. Ao longo da história, nas sociedades, criam-se normas com a finalidade de orientar as relações entre grupos e pessoas.

A história das boas maneiras está diretamente relacionada a regras de comportamento social. Oliveira e Oliveira (2012) destacam que, apesar de “nem sempre procederem do Estado, alguns desses princípios impunham regras que se não fossem seguidas, implicariam

---

<sup>13</sup> A atual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. “Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal” (BARROSO, 2005, p. 727).

em penalidades que iam da desaprovação à exclusão daqueles que não as respeitassem” (p. 16).

A capacidade de diferenciação no comportamento humano foi uma constatação observada pelo autor num processo de longa duração. As regras são indicadores da capacidade de diferenciação entre os humanos. A capacidade de criar as regras, transmitir e incorporar pelas pessoas a longo prazo pode ser observada em todas as sociedades. O autor diz:

É característica do “homem civilizado” a atitude de autocontrole social, de como se comportar perante a sociedade. Exemplo de comportamentos reprováveis: escarrar em público, urinar em praça pública, “assoar abertamente o nariz no lenço, sem ocultar atrás do guardanapo, e enxugar o suor com ele” [...] todos os movimentos voluntários com o nariz, sejam feitos com a mão ou por outra maneira são indelicados (ELIAS 2011, p. 144).

Esses comportamentos, na visão de Elias, são considerados impróprios para o homem civilizado. O autor enfatiza que as mudanças são sociais e psíquicas e, portanto, a regra com o passar do tempo é interiorizada e passa a ser quase que natural no convívio contemporâneo das pessoas. A transformação acontece, de maneira geral, sem que pudéssemos prever o futuro a longo prazo. Considera o processo ‘cego’, mas nem por isso sem um princípio específico de ordem.

A história das boas maneiras está relacionada diretamente às regras do comportamento do indivíduo em convívio social. Na história, as sociedades criaram normas e princípios com a finalidade de orientar as relações entre grupos e pessoas conforme mencionado acima, “e essas normas não se constituem em uma simples sequência de mudanças caóticas não-estrutural, mas em transformações, em linhas gerais, a mudança histórica da sociedade civilizatória” (ELIAS, 2011, p. 194).

Para melhor compreensão, as regras, como exigências operantes na sociedade, são postuladas nas transformações e nos costumes dos indivíduos das mais variáveis situações e maneiras sobre o comportamento humano. Segundo esse autor, esses sentimentos de mudanças foram construídos nas relações sociais e transformações dos costumes em um tempo civilizado em que as mudanças não ocorreram aleatoriamente, mas, pelo sentimento de repúdio, pelo aumento de sentimento de desagrado em situações de sutilezas na civilização. Assim, na vida social, os indivíduos são formados pela sociedade e, permitem-se ser educados, mas, em situações de regras habituais e condicionadas como estrutura de personalidade como um todo.

A partir dessas discussões, Elias (1993) denomina as regras como formas de autocontrole e as relaciona como ligações,

A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmamento estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento, socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas, precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social (ELIAS, 1993, p. 196).

Dentre os estudos eliasianos, o que se observa, a partir das discussões e estudos é que a história dos costumes e das regras como condicionantes estão inseridas na sociedade e construídas pelos indivíduos. Retratam comportamentos cada vez mais diferenciados, complexos, aumentando as redes de interdependências.

Wlodarski e Cunha (2005) trazem elementos de justiça às regras. Entendem que o conceito formal de justiça está ligado ao que realmente pode ser considerado justo, ou seja, as ações que são determinadas por regulação, direcionadas a situações que apresentam as mesmas características, e, ainda, apropriam-se das palavras de Heller (s/a), ressaltando que, deixar de aplicar as regras de forma igual para os membros de um grupo exige um procedimento que é entendido como uma forma de injustiça e desigualdade.

Como as regras e normas são construídas socialmente, da mesma forma podem ser questionadas e até mesmo desativadas, quando consideradas uma forma de injustiça, porém, o conceito formal de justiça não pode ser questionado. A aplicação de normas e regras, também pode ser tendenciosa tratando casos iguais de forma diferenciada, o que é realizado de forma intencional e ideológica, sendo considerada injustiça (WLODARSKI; CUNHA, 2005, p. 10).

Elias esclarece que as mudanças realizadas exigiram conhecimento e controle emocional. As formas de controle de autorregulação foram transmitidas e incorporadas como costumes e leis. Com base em seus estudos, Elias (1993) acrescenta:

Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comum e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma idéia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos “séculos de progresso”. Ainda assim, embora não fosse planejada e intencional, essa transformação não constitui uma mera sequência de mudanças caóticas e não estruturadas (ELIAS, 1993, pp. 193, 194).

*Habitus* social é o termo eliasiano que mais se aproxima do conceito de cultura, pois refere-se à interiorização de conhecimentos, significados transmitidos de geração a geração.

A seguir, trataremos de alguns conceitos de cultura fundamentados na área antropológica que poderão colaborar na compreensão do lugar dos indígenas e a relação com o PBF. Nesse caso, preocupamo-nos, neste estudo, com as especificidades dos alunos beneficiários do PBF, pois são indivíduos que têm um histórico de direitos sociais negados e que apresentam peculiaridades que não podem ser desconsideradas e que são determinantes na compreensão dos conceitos deste estudo.

## 2.4 Compreensão do Conceito de Cultura

A compreensão e definições do conceito de cultura variam entre os autores e linhas de pensamentos. Não entraremos em detalhes deste assunto, mas enfatizamos alguns conceitos para tratar da complexidade do termo. O Brasil é um país multiétnico e multicultural, construído com a participação dos povos indígenas, colonizadores europeus, especialmente os portugueses, os africanos trazidos como escravos, processos migratórios de diferentes países, em diversas épocas.

Urquiza (2013) tem realizado estudos das culturas e histórias dos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. Nos seus textos aproxima-se do pensamento de Laraia (2009), que menciona a cultura do ponto de vista antropológico, reafirmando a importância da cultura para os seres humanos, ao destacar que:

Os seres humanos são seres de cultura, ou seja, podemos comparar metaforicamente da seguinte forma: a cultura é para os seres humanos o que é a água para os peixes, ou seja, de fundamental importância, mesmo que quase sempre não tenhamos consciência de que estamos imersos nela (URQUIZA, 2013, p. 167).

A definição etimológica do termo cultura deriva do verbo latino *colere* (cultivar) e estava originalmente relacionado ao cultivo da terra (URQUIZA, 2013, p. 169). Possivelmente estas relações com a natureza eram observadas pelos comportamentos e relacionamentos entre as pessoas. Esse conceito ainda hoje é utilizado no sentido de

Indicar as culturas (plantações) no meio rural, e mesmo se estende, também, com aquelas pessoas com um acúmulo de informação. Nessa acepção anterior do termo cultura, tínhamos a dicotomia entre cultura erudita (alta cultura) e cultura popular (baixa cultura). Isto é, uma sobrepondo-se a outra (URQUIZA, 2013, p. 169)



Na concepção de Urquiza (2013), para melhor entender a nossa própria cultura e a das sociedades mais distantes, podemos até afirmar que desde que o ser humano iniciou a saga do registro de sua história, observamos no tempo e no espaço a distinção entre as sociedades. Estas distinções, historicamente configuram diferentes categorias culturais, de acordo com a formação específica de cada uma.

Para melhor entender o conceito tradicional de cultura, Urquiza (2013.p. 169) afirma ainda que, sendo como “efeito de cultivar os conhecimentos humanos e de afirmar-se por meio do exercício das faculdades intelectuais do ser humano, ainda permanece no senso comum”. Desse conceito, vem a contraposição de uma pessoa culta, diante do inculto ou ignorante. Urquiza aponta ainda que são velhas e persistentes as teorias que atribuem,

Capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; os judeus são avarentos e negociantes; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os índios são preguiçosos; que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios (não pensar no futuro) e a luxúria dos portugueses. Diante de tudo isso, os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais (LARAIA, 2009, *apud* Urquiza (2013), p. 170).

Historicamente, na primeira metade do século XX, a cultura é entendida originalmente como um conjunto de restrições, pressões e condicionamentos externos ao ser humano. Segundo esse entendimento, a cultura era compreendida como controle social que exercia através das normas que serviria como meios de pressões, obrigações, costumes e tradições. As diversas formas compreendidas na “cosmologia também representavam as mesmas imposições, assim, no que diz a respeito à cultura, alude às normas, regras e conteúdos sociais cultivados pelo indivíduo” (URQUIZA, 2013, p. 170).

Nobert Elias não utiliza o termo cultura para compreender a incorporação dos significados, comportamentos pelos indivíduos e sociedades, mas sim o termo *habitus* social. Os indivíduos vão interiorizando e incorporando os costumes, valores da sociedade e por sua vez influenciam os outros na construção da sociedade em menor ou maior escala. Este processo é chamado de sociogênese e psicogênese.

De acordo com o autor, o indivíduo porta em si o *habitus* de um grupo e o individualiza em maior ou menor grau. Em sociedades menos diferenciadas, como os caçadores e coletores, talvez o *habitus* social tivesse uma camada única (igual de cima). Portanto, havia pouca diferença intra e entre os grupos. Nas sociedades contemporâneas,

existem diferentes camadas ou redes que se inter-relacionam e os indivíduos têm maiores oportunidades de ampliarem suas redes e padrões de comportamentos (ELIAS, 1994).

O processo colonizador influenciou significativamente o *habitus* social dos Guarani, Kaiowá e Terena. Este processo desencadeou uma diferenciação e complexidade nunca antes imaginada. Este tema não será aprofundado no trabalho, mas realçamos a importância de se prestar atenção neste fato, para compreendermos o estado atual desses povos e sua relação com programas advindos do governo.

Enfim, a preocupação de se estudar as mudanças sociais e culturais é um fato permanente na humanidade. Todos querem entender os caminhos que levaram as civilizações a se constituírem, bem como entender, a partir daí, as perspectivas futuras de relacionamento entre elas. Conforme mencionado anteriormente, há uma diversidade de autores na compreensão de sociedade e cultura.

Teorias antropológicas definem cultura com noções de interdependências e mudanças sociais. Geertz (1978, p. 103) compreende cultura como sendo “um sistema de concepções herdadas e expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e atitudes em relação à vida”. Nesse sentido, o ser humano define seu mundo por meio de sua cultura. Na tentativa de alcançar uma imagem mais exata deste ser humano, Geertz (1989) propõe duas ideias:

A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos - como tem sido até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam "programas") - para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 1989, pp. 36, 37).

O texto a seguir toma uma direção mais técnica e os temas tratarão mais especificamente do programa Bolsa Família, no que se refere a compreensão propriamente dita do tema, os desdobramentos, o panorama histórico e desenvolvimento no país, o PBF como uma das transferências de renda, as condicionalidades do programa.

## **2.5 Temática Programa Bolsa Família e desdobramentos**

Dentre os trabalhos mencionados na introdução deste capítulo destaco as contribuições de Oliveira (2009), que mapeou a proposta do estudo nas dimensões da inclusão social do

Programa Bolsa Família - PBF e suas principais ações na transferência de renda com condicionalidades e instituída pelo governo brasileiro. A autora levantou embates nos pressupostos delimitados pelo referido programa, cujas premissas são o enfrentamento da pobreza, o acesso das famílias à rede de serviços públicos e o desenvolvimento de ações voltadas para a inserção dessa população na esfera produtiva. Entre os anos de 2009 e 2012, a estudiosa publicou vários artigos sobre a temática PBF, pobreza e educação, inclusão social, transferência de renda, entre outros.

Cavalcanti (2013) abordou discussões e reflexões de cunho científico e social. Avaliou os impactos do PBF na renda, na educação, na frequência escolar e no mercado de trabalho das famílias pobres do Brasil. Para a autora o PBF influenciou positivamente a renda familiar per capita e a educação. Mas, quanto ao mercado de trabalho (horas trabalhadas e renda do trabalho) cria um incentivo negativo (em alguns grupos familiares) no sentido de diminuição da disposição ao trabalho pelos beneficiários do programa, expressão usada como efeito-preguiça. Nesse sentido, o objetivo do PBF é aliviar a pobreza e não substituir o trabalho e o rendimento das pessoas.

Para melhor compreensão do leitor informamos que os benefícios do PBF possuem quatro tipos de categorias que variam em valores e também de acordo com a característica da família, conforme os dados no sistema do Cadastro Único, como apresentado abaixo:

**Benefício Básico:** o valor repassado mensalmente é de R\$ 77,00 e é concedido às famílias com renda mensal de até R\$ 77,00 per capita, mesmo não tendo crianças, adolescentes, jovens, gestantes ou nutrízes.

**Benefício Variável:** o valor é de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais) e é concedido às famílias com renda mensal de até R\$ 154,00 per capita, desde que tenham crianças, adolescentes de até 15 anos, gestantes e/ou nutrízes. No caso de Gestantes, o benefício é pago por 9 meses e para as nutrízes será pago por 6 meses<sup>14</sup>. Cada família poderá receber até, no máximo, cinco benefícios variáveis, ou seja, até R\$ 175,00.

**Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ):** é concedido o valor de R\$ 42,00 a todas as famílias que tenham adolescentes de 16 e 17 anos frequentando a escola. Cada família pode receber até dois BVJs (R\$ 84,00).

---

<sup>14</sup> O objetivo do benefício é garantir melhores condições de nutrição à mãe e ao bebê, auxiliando na promoção da Segurança Alimentar e Nutricional da criança (Decreto nº 5.209), dada a grande relevância da amamentação nos primeiros seis meses de vida. Entretanto, a família terá direito ao benefício, ainda que a criança não esteja em aleitamento materno devido a alguma situação de vulnerabilidade da criança ou dos responsáveis, como forma de garantir outro tipo de alimentação à criança. Para ler na íntegra acesse o sítio <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao-1/instrucoes-> acessado dia 13/07/2015.

Como podemos observar, os valores recebidos são para um reforço básico no cotidiano das famílias vulneráveis e não substituem os empregos e salários.

Dalt (2013) publicou artigos sobre as avaliações, políticas públicas (Programa de Transferência de Renda) e analisou o impacto dos programas de transferência no cotidiano da família e PBF, os seus limites e possibilidades para a geração de trabalho e renda entre os beneficiários. Fonseca (2006) reforça a importância desta transferência de renda na vida das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Oliveira (2009) complementa as afirmações de Fonseca (2006) afirmando:

Como podemos perceber, uma das prioridades do governo federal é o desenvolvimento de ações voltadas para a capacitação profissional dos beneficiários do programa Bolsa Família. Sendo assim, “a proposta é oferecer qualificação profissional nas áreas em que a demanda por mão-de-obra seja significativa para facilitar a inserção no mercado de trabalho das pessoas que receberem treinamento” (OLIVEIRA, 2009, p. 35).

Os estudos de Oliveira (2009), Cavalcante (2013) e Dalt (2013) tratam com maior especificidade o tema do presente trabalho, ou seja, o PBF e suas condicionalidades. As autoras acima expressas, ressaltam que o programa de Transferência de Renda proporciona a diminuição da vulnerabilidade e risco social. No entanto, é preciso refletir sobre a melhoria e a diminuição das exigências para a frequência dos educandos à escola, e, principalmente, na melhoria da educação. Os estudos dessas pesquisadoras apontam alguns entraves para a consolidação dessa política social. Segundo elas, o Brasil precisa avançar nas discussões de políticas de Transferências de Renda que sejam mais igualitárias, voltadas para a construção de cidadania.

Entre todos os textos encontrados durante a pesquisa, não podemos deixar de enfatizar Frota e Zimmermann (2009), que tratam sobre as divergências e embates do programa. Apesar dos debates acirrados sobre o PBF, os autores enfatizam que no Brasil ainda não se consolidou uma rede de proteção social, portanto, não garante, de fato, a efetivação dos direitos humanos. Por outro lado, vários estudos reafirmam a necessidade desses programas como instrumento de proteção social. Assim, o debate em torno das políticas de TR passa a conhecer novas no decorrer do século passado.

A implantação dessas políticas públicas de proteção social voltadas para combater a fome e a pobreza ganha centralidade e passam a concretizar uma nova solidariedade sob a forma de um pacto social entre o Estado e as classes menos favorecidas (ZIMMERMAN; FROTA 2009, p. 04).

O estudo do pesquisador Pellegrina (2011) relaciona as condicionalidades do PBF na educação, enfatiza o ambiente escolar e a Transferência de Renda condicionada e também aponta esta última como importante subsídio à educação. O autor aponta em suas análises de dados que há um impacto significativo no abandono escolar, representando uma redução de 22%. Entretanto, não investigou em querer pesquisar se o PBF ameniza a transmissão intergeracional da pobreza, pois o efeito encontrado do programa parece ser insuficiente para quebrar o ciclo da pobreza por tal via.

Os estudos das pesquisadoras Silva (2010) e Oliveira (2011) também consistem em ações afirmativas sobre a transferência de renda, entretanto questionam sobre o fato de não ter acompanhamento em relação à aprendizagem dos beneficiários junto às escolas, junto às famílias ou até mesmo por parte do Ministério da Educação e Cultura- MEC. Silva (2010) observou que há um índice alto de não cumprimento da frequência escolar pelos beneficiários do BF e, apontou preliminares de que o principal motivo do não cumprimento resulta da falta de controle dos filhos adolescentes pelos pais. Oliveira (2011) ressalta que, considerando a leitura econômica educacional, que afirma que a educação parental é um fator determinante para a educação dos mais jovens, evidencia-se que as possibilidades de crescimento educacional entre jovens e crianças, cujos pais são destituídos de conhecimentos sistematizados, são relativamente menores.

## **2.6 Panorama Histórico e o Desenvolvimento do Programa Bolsa Família**

No Brasil, as Políticas Públicas implantadas e implementadas são alvo de muitas discussões, principalmente em se tratando de políticas sociais que envolvem a necessidade e a aplicabilidade de gerar rendas a classes menos favorecidas. Neste contexto, percebe-se a necessidade de investimentos do país com Programas de Transferência de Renda que contribuam para a diminuição da pobreza<sup>15</sup> e extrema pobreza<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> A pobreza — entendida a partir da consideração de seus múltiplos aspectos — é um termo que indica, antes de mais nada, privação relativamente ao que se considera o modo de vida predominante numa dada sociedade, o que quer dizer que deve ser apreciada histórica e geograficamente (ROCHA, 2006).

<sup>16</sup> A linha de extrema pobreza do Plano Brasil Sem Miséria foi definida como renda domiciliar mensal nominal per capita menor ou igual a R\$ 70,00 em julho de 2010. No caso dos domicílios sem rendimento, foram considerados extremamente pobres somente aqueles que cumprissem uma das seguintes características: sem banheiro de uso exclusivo; sem ligação com rede geral de esgoto ou pluvial e não tinham fossa séptica; em área urbana sem ligação à rede geral de distribuição de água; em área rural sem ligação à rede geral de distribuição de água e sem poço ou nascente na propriedade; sem energia elétrica; com pelo menos um morador de 15 anos ou mais de idade analfabeto; com pelo menos três moradores de até 14 anos de idade; ou pelo menos um morador de 65 anos ou mais de idade (MDS, ESTUDO TÉCNICO Nº 2/2013).

O termo “pobreza” está em destaque no país, pois a pobreza e a destituição social assumem um patamar de muitas discussões, de certa forma alarmante, pois se referem à desigualdade social (FONSECA; FAGNANI, 2013, p. 264).

No senso comum e, algumas vezes, na mídia brasileira, o Programa Bolsa Família é visto como um programa que não propicia geração de empregos. Desta forma, Zimmermann e Frota (2006, p. 24) reforçam que “o programa de transferência de renda bolsa família é visto como responsável por assombrar o nosso País, causando acomodação e falta de incentivos ao trabalho”.

Por outro lado, pesquisadores como Fonseca (2006), demonstram preocupação com a continuidade na política de distribuição dessa renda, voltada para combater a fome, a pobreza e a extrema pobreza. Nas palavras de Fonseca,

La crisis económica y los programas de ajuste agravaron la pobreza y fue en este contexto que surgieron en nuestra región las redes de protección social para focalizar en los grupos más vulnerables (FONSECA, 2006. p. 7).

Mesmo com tantos embates e divergências e se estendendo nos seguintes anos, o projeto de lei nº 80/90 começou a funcionar a partir de 1995 em alguns municípios brasileiros como: Campinas, Ribeirão Preto e Distrito Federal, sob a forma de Programas de Renda Mínima (ZIMMERMANN; FROTA, 2006).

Subsequentemente, os municípios de Vitória/ES, Santos/SP, Belo Horizonte/MG, Jundiaí/SP, Boa Vista/RR, Franca/SP e Salvador/BA também aderiram a essa iniciativa (ZIMMERMANN; FROTA, 2006). Com a adesão destes municípios, o Programa de Renda Mínima foi criando corpo e destaque em nível nacional.

Durante a gestão do Governo Federal do ano 2000, foram implementados alguns programas em nível nacional e que, na verdade,

Esses programas compõem a “Rede de Proteção Social” do governo, de modo que, cada um dos programas estava vinculado a um Ministério e/ou Secretaria. O Programa Bolsa Escola é vinculado ao Ministério da Educação (ZIMMERMANN & FROTA, 2006, p. 14).

A citação ajuda-nos a compreender a dimensão dos programas implementados que podem contribuir para o fortalecimento dos mecanismos e da divisão de responsabilidades no campo da proteção social. Com as mudanças de governo, em âmbito federal, no ano de 2003 houve algumas iniciativas sobre a unificação dos Programas de Transferência de Renda no

Brasil e, o PBF foi institucionalizado como um programa unificador de distribuição de renda. Nesse processo, a unificação se caracteriza como,

Instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda a ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários e integração de programas sociais do Governo Federal voltados ao atendimento desse público (BRASIL, 2007b).

O instrumento de identificação pode conter os dados como um mapa representativo das famílias mais pobres e vulneráveis do Brasil, por isso torna-se uma ferramenta de planejamento de políticas sociais para todas as esferas de governo por conter dados de cada pessoa, família e seus domicílios.

Com o processo unificador dos programas, os dados relativos às famílias passaram a ser executados num sistema que contém dados das famílias cadastradas em alguns Programas do Governo Federal- Cadastro Único<sup>17</sup>, que é um mecanismo que dá visibilidade à população mais vulnerável, mapeando suas carências e possibilitando a integração de ações de diferentes áreas para a sua inclusão social, sendo composto por formulários de cadastramento em um sistema informatizado e com base de dados.

**Figura 2: CADASTRO ÚNICO - SISTEMATIZADO**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informação do sítio do sistema do MDS.

<sup>17</sup> O Cadastro Único, regulamentado pelo Decreto n. 6.135, de 26 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), identifica e caracteriza as famílias com renda mensal de até meio salário mínimo per capita ou de três salários mínimos no total.

O sistema Cadastro Único é obrigatório para todos os Programas Sociais Federais, voltados para este público, que dispõe de legislações<sup>18</sup>.

O processo unificador Cadastro Único é um sistema utilizado para selecionar beneficiários que tenham perfil<sup>19</sup> das famílias para o acesso a vários programas do Governo Federal, no qual o PBF está inserido. Seguem no quadro abaixo alguns programas do governo que estão disponibilizados para a população que está inserida no sistema do Cadastro Único.

**QUADRO 10: PROGRAMAS E BENEFÍCIOS SOCIAIS  
PROGRAMAS E BENEFÍCIOS SOCIAIS DO CADASTRO ÚNICO**

NOME	DATA DE CRIAÇÃO	OBJETIVO	CONDICIONANTES
PBF	Lei 10.836/04	Promover alívio imediato da pobreza, por meio da transferência de renda direta às famílias	Famílias em situação de extrema pobreza
Brasil Carinhoso	Lei 16/2012	Beneficiar em torno de dois milhões de famílias que tenham crianças de até seis anos em sua formação (ver ampliação)	As famílias beneficiárias– PBF, com crianças de até 6 anos que continuem em situação de extrema pobreza mesmo após o recebimento dos benefícios do PBF.
Benefício de Prestação Continuada– BPC	Lei 8.742/1993	Promover o protagonismo e a participação social aos Idosos, com 65 anos ou mais, e pessoas com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial.	Comprovar que não possui meios para prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família. ¼ salário.
PRONATEC /BSM	Lei 10.513/2011	Oferecer cursos de formação inicial e continuada voltados para a inserção no mercado de trabalho, com duração mínima de 160 horas	Idade de 16 a 59 anos; Estar cadastrado ou em processo de cadastramento no Cadastro Único.

<sup>18</sup> Portaria MDS nº 177/2011 e respectivas Instruções Normativas – Define procedimentos para a gestão do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal; Portaria MDS nº 10/2012 – Disciplina critérios e procedimentos para a disponibilização e a utilização de informações contidas no Cadastro Único. **Fonte:** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, 2014.

<sup>19</sup>Renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; ou renda total de até três salários mínimos. Famílias com renda superior a meio salário mínimo também podem ser cadastradas, desde que sua inserção esteja vinculada à inclusão e/ou permanência em programas sociais implementados pelo poder público nas três esferas do Governo <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>. Acesso dia 15/10/2014a.



Programa Brasil Alfabetizado-PROJOVEM	Lei 11.692/2008	Criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional	Destinado aos jovens de 15 a 29 anos.
Tarifa Social de Energia Elétrica	Lei 12.212/2010	Visa disponibilizar descontos por faixa de consumo na tarifa de energia.	Renda até ½ salário, pessoas que recebem o BPC. Famílias indígenas e quilombolas terão descontos diferenciados.
Telefone Social	Resolução nº 586/12	Atender as famílias de baixa renda é um serviço gerido pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel)	Ofertado exclusivamente às pessoas de baixa renda
Carta Social	Portaria 553/12	Atender às Famílias do Programa Bolsa Família	Apresentar o cartão PBF e documento com foto nos guichês de atendimento dos Correios.
Minha Casa, Minha Vida	Lei 11.977/09	Tornar a moradia acessível às famílias organizadas por meio de cooperativas habitacionais, associações e demais entidades privadas sem fins lucrativos.	Famílias de renda familiar mensal bruta de até R\$ 1.600,00.
Aposentadoria para Dona de Casa	Lei 12.470/11	Atender homens e mulheres, donos(as), SEM RENDA PRÓPRIA, que se dedicam exclusivamente ao trabalho doméstico em sua residência	Não exercendo nenhuma outra atividade e desde que os rendimentos de sua família não ultrapasse até dois salários mínimos.
Carteira do Idoso	Lei 10.741/03 Art. 40	Ter acesso gratuito ou desconto de, no mínimo 50% no valor das passagens interestaduais para todos os idosos.	Que não tenham como comprovar renda individual de até dois salários mínimos.
Isenção de Taxa em Concursos Públicos e Vestibulares	Decreto 6.135/07	Obter isenção do pagamento de taxa de inscrição em concursos públicos realizados pelo Poder Executivo Federal.	Pessoas com o perfil de renda familiar de meio salário mínimo per capita ou até 3 salários mínimos.
Programas cisternas	Lei 12.873/12	Levar água para as escolas rurais do Semiárido.	Renda familiar até ½ salário
Bolsa verde	Lei 12.512/11	Apoiar a conservação da cobertura vegetal nativa do Brasil	Família com extrema pobreza
Bolsa estiagem	Lei 10.954/04	Minimizar os problemas causados pela seca	Estar nos critério da lei 10954

Assistência Técnica e Extensão Rural- ATER	Lei 12.188/10	Ampliar as capacidades produtivas das famílias rurais mais pobres, para que possam, a partir do trabalho próprio, aumentar a produção de alimentos e a renda e superar sua condição de pobreza	As famílias de agricultores em situação de extrema pobreza
Programa Nacional da Reforma Agrária	P/Nº 282 2004	Busca melhorar a distribuição da terra, para atender os princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção	Famílias acampadas com renda até 3 salários mínimos mensais
Programa Nacional de Crédito Fundiários	Lei 145/2014	Oferecer condições para que os trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra possam comprar um imóvel rural por meio de um financiamento.	Os potenciais beneficiários devem ter renda familiar anual de até R\$ 15 mil e patrimônio de até R\$ 30 mil
Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (Peti)	(Portaria 458/2001)	Retirar as crianças e os adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso.	Vacinação em dia, frequência escolar de 85% até 16 anos no SCFV.
Água para Todos	7.536/2011	Garantir o amplo acesso à água para as populações rurais dispersas, e em situação de extrema pobreza, seja para o consumo próprio ou para a produção de alimentos e a criação de animais.	Famílias em baixa renda.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informação do sítio do sistema do MDS.

## 2.7 O Programa Bolsa Família como uma das Transferências de Renda

Segundo a Lei 10.836/2004b no Art. 1º, “fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades”. Com a regulamentação desta lei, o foco principal é no enfrentamento à pobreza, à extrema pobreza e à redução da desigualdade social. Desta forma, o PBF é uma Política Pública baseada na condicionalidade. Nesta direção, a regulamentação possui eixos principais, com o cumprimento das condicionalidades relacionadas com a Educação, a Saúde e a Assistência Social.

Para cumprir algumas metas deste programa foram definidos objetivos básicos do PBF como: o combate à pobreza e à fome; a promoção à segurança alimentar e nutricional e ao

acesso à rede de serviços públicos, em especial, de Saúde, Educação e Assistência Social e o estímulo à emancipação sustentada das famílias atendidas (BRASIL, 2004b).

Em 2005 é implantado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), isto é, as ações da Assistência Social são organizadas conforme o território de referência que as pessoas moram e também considerando suas demandas e necessidades (BRASIL, 2008, p. 36).

Portanto, os programas, os projetos, os serviços e benefícios devem ser desenvolvidos nos territórios em que há maiores índices de vulnerabilidade social, devendo assim, ter como foco principal, a atenção às famílias. Na construção do desenho dessas políticas sociais, o programa de Transferência de Renda – TR é organizado no sistema de proteção do SUAS.

Com a centralização institucional dos programas no SUAS, foi desenvolvida a migração de quatro programas na esfera federal- MDS, e implementados nos municípios constantes na citação a seguir.

O Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação (Bolsa Escola), o Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA ou Cartão Alimentação), o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde (Bolsa Alimentação) e o Programa Auxílio-Gás (BRASIL, 2004a).

Conforme alguns autores como Silva, Yazbek e Giovanni (2012), que refletem sobre um quadro mais geral, as TRs são concebidas no âmbito das reflexões aqui construídas enquanto expressões atuais do processo de desenvolvimento dos programas. O Brasil assume a prevalência das discussões do Sistema de Proteção Social- STS, com o impacto no mercado de trabalho, educação, saúde, trabalho infantil, segurança alimentar e, principalmente, frequência escolar.

No município, o modo de operacionalizar as ações de gerenciamento dos programas de TR, poderá possibilitar aos beneficiários, condições básicas para cumprimento das suas obrigações e cumprimento relacionados ao benefício. As condições descritas pelo MDS são consideradas relativamente simples, de modo que, as instituições municipais são responsáveis para o bom andamento do programa, ao passo que se organizam intersecretorialmente com três secretarias: Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação e Secretaria de Assistência Social, essas secretarias responsáveis, designam um “Gestor para cada pasta”.

O gestor de cada secretaria se responsabilizará pelas ofertas e serviços adequados e suficientes para o cumprimento das condicionalidades pelas famílias, além de informá-las e orientá-las sobre seus direitos e responsabilidades no âmbito do PBF (BRASIL, 2012). As

condicionalidades do PBF na educação são compromissos assumidos pelas famílias que precisa ser cumpridos para que elas possam receber o benefício “*Bolsa Família*”<sup>20</sup> – BF.

## 2.8 As Condicionalidades do Programa Bolsa Família

A condicionalidade é uma característica importante do PBF. As condicionalidades são os compromissos assumidos pelas famílias que têm crianças e adolescentes beneficiárias do PBF. As famílias devem cumprir as condicionalidades desta transferência.

Caso isso não ocorra com normalidade, estão sujeitas a penalidades com notificação de suspensão, podendo chegar à exclusão dessas famílias do programa. Cabe ao poder público que gerencia este programa, assumir o compromisso de ampliar o acesso aos direitos sociais para as famílias beneficiárias do programa, desde que sejam cumpridas as condicionalidades exigidas (BRASIL, 2009). O quadro a seguir refere-se sobre os períodos de compromissos reguladores para a manutenção dos benefícios.

**Quadro11 - Condicionalidades Gerenciadas por Setores**

GERENCIAMENTO DAS CONDICIONALIDADES NOS ÓRGÃOS PÚBLICOS			
SETOR DA AÇÃO	CONDICIONALIDADE	POPULAÇÃO ALVO	PERIODICIDADE
Ações da Educação	Frequência escolar exigida 85%	Crianças entre 6 e 15 anos	1º Fevereiro-Março 2º Abril-Maio
	Frequência escolar exigida 75%	Adolescentes entre 16 e 17 anos	3º Junho- Julho 4º Agosto-Setembro 5º Outubro e novembro
Ações da Saúde	Acompanhar cartão de vacinação	Crianças menores de 7anos	Semestral
	Crescimento e desenvolvimento da criança (estatura e peso)		
	Pré- natal (gestantes e lactantes)	Mulheres entre 14 e 44 anos	Segundo o protocolo da saúde
	Participação em reuniões da saúde		De acordo com a gestão do município
Ações da Assistência Social	Recadastramento	Famílias beneficiárias	Semestral
	Participação em reuniões		De acordo com o

<sup>20</sup> Ver Guia Rápido de orientação para a gestão dos municípios, de janeiro de 2013, que se refere ao PBF, como Bolsa Família- BF: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/Guia%20Rápido%20de%20Gestao%202013.pdf>, acesso em 12/05/2015.

	socioeducativas		vencimento do cartão
--	-----------------	--	----------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informação do sítio do sistema presença do PBF.

Com esses conjuntos de compromissos citados no Quadro 11, entre direitos e deveres, são vistos de uma forma igual, pelos argumentos expostos do MDS.

Direitos: o acesso aos serviços de saúde e educação está garantido pela Constituição Federal; Deveres: para receberem o benefício mensal, as famílias devem atender a todas as condicionalidades, garantindo assim escola para crianças e jovens e saúde para todos os membros da família (BRASIL/MDS, 2010).

Com as regulações, percebe-se que as condicionalidades têm ao mesmo tempo forma e efeito além da paritariedade entre sociedade e estado. Nas palavras de Norbet Elias (1993), formas legais correspondem,

Em todos os tempos, à estrutura da sociedade. A cristalização de normas legais gerais por escrito, que é parte integral das relações de propriedade na sociedade industrial, pressupõe um grau muito alto de integração social e a formação de instituições centrais capazes de dar a mesma lei de validade universal em toda a área que controlam e suficientemente fortes para exigir o cumprimento de acordos inscritos (ELIAS, 1993, p. 62).

Essas estruturas correspondem às tendências mais gerais da sociedade quando apontada cada vez mais e claramente para um sistema com necessidades básicas e oportunidades fechadas pela sociedade na qual os indivíduos estão expostos (ELIAS, 1993, p. 62).

### 2.8.1 Condicionalidade da Assistência Social

A Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS, responsável pelas identificações das famílias que apresentem perfil<sup>21</sup> para a inclusão no Cadastro Único e, posteriormente, para o recebimento do benefício PBF, é representada por uma figura com o cargo de “Gestor Municipal Máster” e por técnicos especializados e capacitados a atender as famílias na Central de cadastramento. Tais atividades estão ligadas à SEMAS e são executadas nos Centros de Referência da Assistência Social- CRAS<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; ou renda mensal total de até três salários mínimos. Famílias com renda superior a meio salário mínimo também podem ser cadastradas, desde que sua inserção esteja vinculada à inclusão e/ou permanência em programas sociais implementados pelo poder público nas três esferas do Governo. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>. Acesso dia 15/10/2014.

<sup>22</sup> De acordo com o Guia de Orientações Técnicas para o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS (BRASIL, 2006, pp.11-12), define-se o CRAS como sendo: a) A unidade pública estatal responsável pela oferta

Os técnicos lotados no setor responsável do Cadastro Único devem passar por treinamentos periódicos para a atualização dos procedimentos nacionais para que não haja desencontros de informações entre os estados e municípios (BRASIL, 2004a).

Na área da assistência social, as equipes do CRAS, ficam responsáveis por acompanhar as famílias beneficiárias do PBF, pois nele está prevista a prestação de serviços socioassistenciais e acesso aos serviços de convívio socioeducativo e de fortalecimento de vínculos, a fim de afiançar as seguranças de convívio familiar, comunitário e de desenvolvimento da autonomia.

O acompanhamento prioritário das famílias em descumprimento de condicionalidades pelo PBF somente compõe o rol de atividades do PAIF se houver uma intencionalidade por parte da equipe de referência do CRAS em atender tal público com precedência, por meio de busca ativa e planejamento das ações a serem empregadas no acompanhamento, de acordo com a situação vivenciada pela família. Para tanto, os CRAS dependem da disponibilização sistemática de informações territorializadas, sobre as famílias em descumprimento de condicionalidades, motivos, e se em advertência, bloqueio, 1ª suspensão ou 2ª suspensão (MDS, 2010/2011, p. 42).

O CRAS, por meio de seus técnicos, verificam as famílias que estão em situação de vulnerabilidade e risco social e traçam estratégias de atendimento ou acompanhamento condizentes com as seguranças afiançadas pela Política de Assistência Social.

## **2.8.2 Condicionalidade da Saúde**

Na área da saúde, as famílias beneficiárias do PBF devem ser acompanhadas pela Rede de Atenção Básica- RTB através das equipes de saúde da família. As atividades em questão devem fazer parte das ações da RTB ofertadas pelo município a toda a população e coberta pelo Sistema Único de Saúde - SUS (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2000 e 2008). Salientamos, ainda, a importância do acompanhamento da equipe de saúde da família para os beneficiários, em função do auxílio na busca de possibilidades de melhoria (MDS, 2009, p. 5).

De acordo com a regulamentação e Manual de orientações sobre o PBF na saúde (2009), as ações realizadas pelas equipes de saúde devem ser:

- **O pré-natal das gestantes:** as gestantes devem ser orientadas quanto à importância para sua saúde e do bebê, a realização de, no mínimo, sete consultas de pré-natal.
- **O retorno para a consulta após o parto:** após o parto devem ser abordados assuntos sobre a importância da amamentação e alimentação saudável, investigada a depressão pós-parto e alterações emocionais.
- **A orientação alimentar:** na gestação e no pós-parto, as mulheres devem participar de atividades educativas promovidas pelas equipes de saúde que valorizem a alimentação saudável, o aleitamento materno exclusivo até o sexto mês e a introdução oportuna de alimentos complementares ao leite materno.
- **Monitoramento do crescimento e desenvolvimento das crianças:** acompanhar o crescimento e desenvolvimento significa verificar o peso e a altura das crianças.
- De acordo com o preconizado pelo Ministério da Saúde: Com o **Monitoramento da vacinação infantil**, o profissional de saúde verificará na carteirinha de vacinação infantil, se está de acordo com as exigências do monitoramento<sup>23</sup>, conforme preconiza o MDS.

O monitoramento adequado do descumprimento de condicionalidades torna-se fundamental para a localização das famílias, bem como para identificação de riscos e vulnerabilidades que dificultam o acesso aos serviços sociais a que têm direito (MDS, 2010/2011, p. 38).

Para que as atividades supracitadas sejam cumpridas, a oferta e o monitoramento das ações básicas em saúde ficam a cargo do órgão governamental municipal com representação do Gestor Municipal da Saúde.

### 2.8.3 Condicionalidade da Frequência Escolar

Conforme orientações do MDS, a Secretaria Municipal de Educação- SEMED ficará responsável por indicar o gestor da condicionalidade da educação. Este ficará responsável pelo acesso aos estudos e o acompanhamento da frequência escolar dos alunos beneficiados pelo PBF. Na educação, todas as crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mínima de 85% da carga horária. Já os

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://nutricao.saude.gov.br/atribuicoesequipesPbf.php>. Acesso em 16/03/2015.

estudantes entre 16 e 17 anos, devem ter frequência de, no mínimo, 75%. Dessa forma, os Marcos Legais da frequência escolar do PBF, que são também para obtenção e manutenção da TR, propõem às famílias o acompanhamento dos seus filhos em idade escolar. O acompanhamento dessas crianças e adolescentes está interligado diretamente com a TR das famílias. Para conhecimento, segue abaixo tabela de motivo que justifique ou não as frequências dos alunos beneficiários do PBF.

**Quadro 12 - Motivos Justificados e Não Justificados**

<b>TABELA de MOTIVOS</b>		
	<b>Código</b>	<b>Descrição</b>
<b>FALTAS JUSTIFICADAS</b>	01	Tratamento de doença e de atenção à saúde do aluno
	02	Doença na família/óbito na família/óbito do aluno
	03	Fatos que impedem o deslocamento/acesso do aluno à escola
	04	Concluiu o ensino médio
	05	Suspensão escolar
	06	EJA Semipresencial
	07	Situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos
	08	Participação em jogos estudantis/atividades escolares extraclasse
	09	Preconceito/Discriminação no ambiente escolar/bullying
	10	Ausência às aulas por respeito às questões sociais, culturais, étnicas ou religiosas
<b>FALTAS NÃO JUSTIFICADAS</b>	51	Gravidez
	52	Situação de rua
	53	Negligência de pais ou responsáveis
	54	Trabalho Infantil
	55	Motivo de baixa frequência não informado
	56	Violência/agressividade no ambiente escolar
	56	Trabalho Jovem
	57	Exploração/Abuso sexual
	58	Desinteresse/Desmotivação pelos estudos
	59	Abandono escolar/Desistência
	60	Questões sociais, educacionais e/ou familiares
	61	Envolvimento com drogas/atos infracionais
62	Violência Doméstica	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados foram retirados do sistema presença do MEC: “foi reduzida”. Novo sistema construído e administrado pelo MEC: <http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br>

Com a tabela de motivos justificáveis e não justificáveis há a garantia ao alunado à frequência escolar mínima de 85% e/ou 75% de cada mês. Com as exigências, os alunos



ficarão amparados regularmente caso precisem faltar. Assim, os técnicos responsáveis pelo lançamento da frequência escolar poderão continuar acompanhando, sem que ocorra o risco de terem seus benefícios bloqueados ou cancelados. O cumprimento das condicionalidades da educação do PBF são compromissos familiares. O lançamento da coleta das frequências dos alunos ocorre bimestralmente no sistema presença de acompanhamento do MEC, sendo que estes são disponibilizados em períodos regulares conforme o calendário<sup>24</sup> operacional determinado pelo sistema de informação do MEC.

**Quadro 13 - Calendário Escolar para Coleta de Dados**

COLETA DE DADOS DO SISTEMA PRESENÇA			
Período de Referência	Abertura para Impressão de Formulários	Abertura para Registro	Encerramento do Sistema
Fevereiro e Março	16.03.2015	01.04.2015	29.04.2015
Abril e Maio	18.05.2015	01.06.2015	26.06.2015
Junho e Julho	17.07.2015	01.08.2015	28.08.2015
Agosto e Setembro	21.09.2015	01.10.2015	30.10.2015
Outubro e Novembro	13.11.2015	01.12.2015	23.12.2015

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do sistema presença do MEC.

O PBF visa oferecer melhores condições de vida às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, principalmente das/nas áreas indígenas do município. Esta transferência de renda tem contribuído para a promoção da qualidade de vida de uma grande parcela da população brasileira, que tanto tem sofrido com estereótipos e preconceitos pela sociedade nacional no decorrer de sua história.

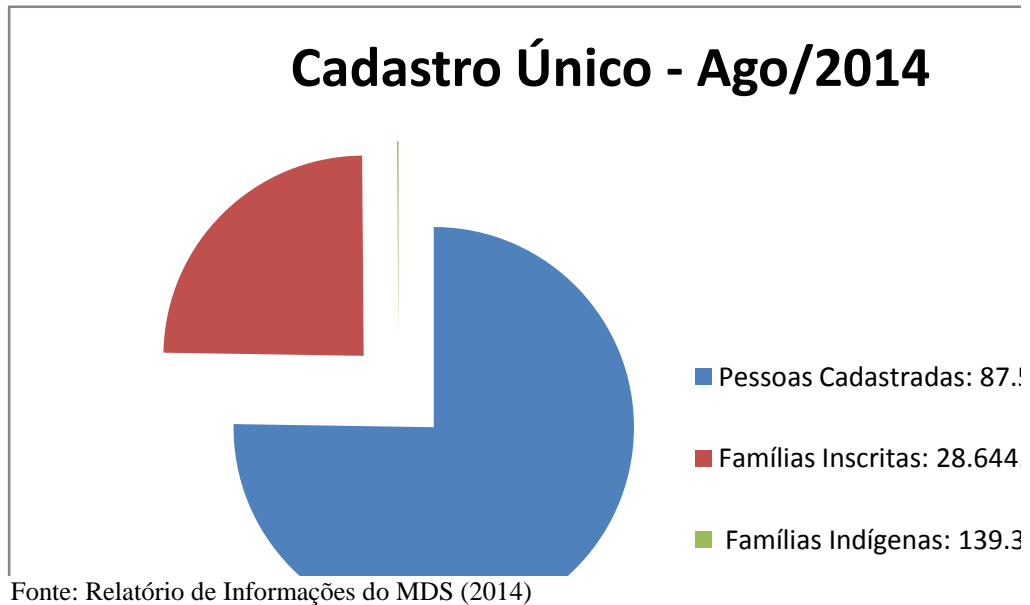
No que diz respeito às questões indígenas, algumas informações são extremamente relevantes para compreensão da situação em que se encontram e também são relacionadas aos objetivos de nossa investigação.

De acordo com o Relatório de Informações Sociais do Governo Federal através do MDS<sup>25</sup>, em todo o território nacional, os Programas Sociais estavam distribuídos no Cadastro Único até o mês de agosto de 2014, conforme gráfico abaixo:

<sup>24</sup> Este calendário encontra-se disponível no sítio <http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticias/2015-1/2/divulgado-calendario-da-frequencia-escolar-do-bolsa-familia-para-2015>. Acesso dia 14/04/2015.

<sup>25</sup> Fonte: Relatório de Informações Sociais do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) - <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php#>. Acesso em 02/11/2014.

**Figura - 3 Quantitativos de Pessoas Cadastradas no Cadastro Único**

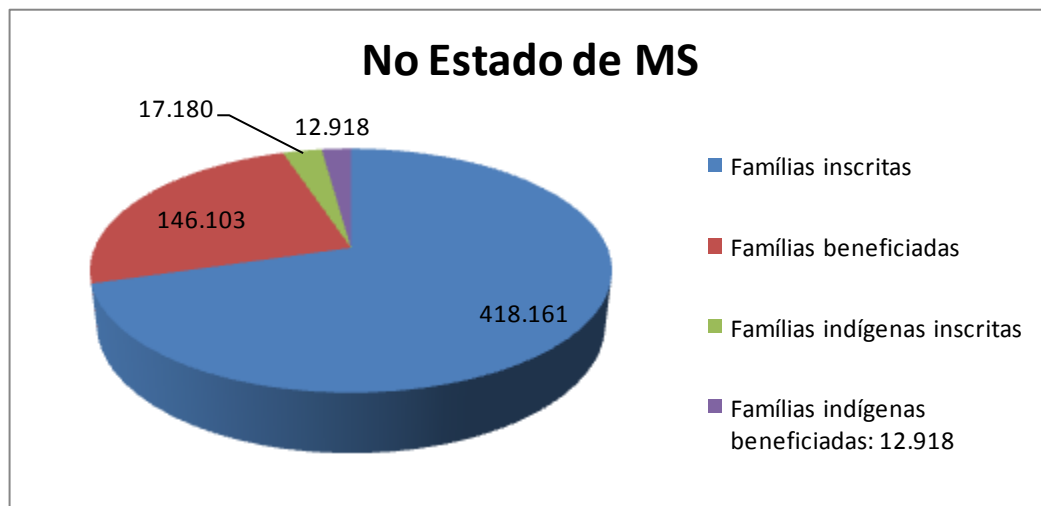


No sistema Cad'Único, pessoas cadastradas são aquelas que possuem perfil para formalizar cadastro e participar dos diversos programas e benefícios sociais do governo. Famílias inscritas são aquelas que se cadastraram no sistema, tem o perfil e aguardam a avaliação para obtenção do benefício conforme demanda.

Sendo assim, do montante de 28.644.611 famílias inscritas, 139.318 são de famílias indígenas. No total, o PBF beneficiou no mês de outubro de 2014, 13.982.036 famílias que receberam benefícios com valor médio de R\$ 169,67. Destes, 105.429 são de famílias indígenas.

Deste montante a nível nacional, no Estado de Mato Grosso do Sul/MS, em 2014, os dados referentes às famílias beneficiárias teve a seguinte configuração:

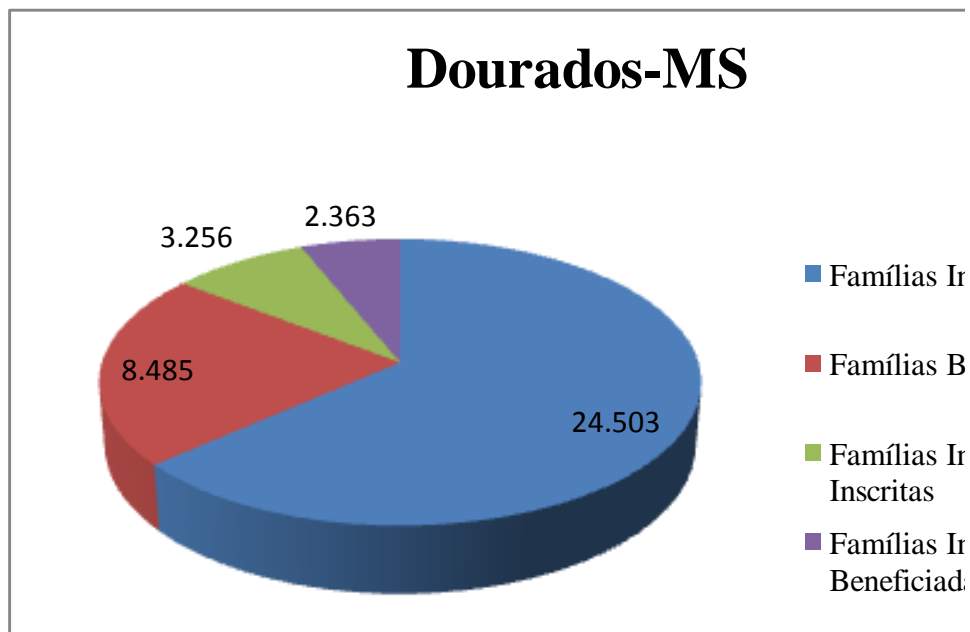
**Figura - 4 Quantitativos de Pessoas Cadastradas no Cadastro Único - MS**



No Município de Dourados/MS, o relatório de informações sociais (RI) indica que o total de famílias inscritas no cadastro único em agosto de 2014 era de 24.503. As famílias recebem benefícios com valor médio de R\$ 163,54.

Deste total, a minoria é de famílias indígenas cadastradas no sistema do Cadastro Único. Como podemos perceber, tais números são bastante expressivos, considerando a situação em que vivem estas famílias.

**Figura 5 - Pessoas Cadastradas no Sistema do Cadastro Único em Dourados – MS**



Fonte: Relatório de Informações do MDS (2014)

Da somatória de 38.607 famílias inscritas, equivalente a 100,7%, as famílias indígenas inscritas representam 8,4 % e as beneficiadas 6,8%. As famílias indígenas recebem benefícios com valor médio de R\$ 173,44 (MDS, 2014).

Uma parcela da população indígena se enquadra numa faixa de baixa renda e portanto se enquadra nos objetivos do PBF, que visa contribuir para melhoria da qualidade de vida e inclusão social. A questão que procuraremos responder nos próximos capítulos é se o PBF atende as particularidades dos Guarani, Kaiowá e Terena. Para tal compreensão abordaremos o contexto sócio-histórico-cultural e as relações figuracionais desses povos e aqueles que se encontram na zona de pobreza.

## TERCEIRO CAPÍTULO

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA FIGURAÇÃO SOCIAL NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS - RID

Para compreendermos a figuração social da Reserva Indígena de Dourados faremos um breve percurso histórico dos Guarani, Kaiowá e Terena. A ideia é indicarmos o processo de mudanças nas relações de poder entre os indígenas e colonizadores. Para tal, utilizamos a teoria elisiana.

De acordo com Elias (1993) os acontecimentos sociais podem tomar direções distintas a longo prazo na história. A balança de poder inserida nas interdependências das diferentes e diversas figurações sociais mudam dependendo de diversos fatores. Portanto, populações que são consideradas estabelecidas podem se tornar “outsiders<sup>26</sup>” no curso dos acontecimentos.

Norbert Elias (2000) apresenta o exemplo da Índia e dos Estados Unidos, como os estabelecidos se relacionarem com os outsiders, mais do que qualquer outra coisa, talvez, “essa barreira afetiva responde pela rigidez, amiúde extrema” (p.27). Tal atitude dos estabelecidos para com os outsiders impunha como leis castas ou a escravidão. A situação abrupta ali presente, o autor refere-se ao preconceito social, se os estabelecidos se relacionarem com os outsiders, ele poderá ter o seu status rebaixado dentro do seu grupo. Entretanto,

O "preconceito social", as barreiras emocionais erguidas pelo sentimento de sua virtude superior, especialmente por parte dos descendentes dos senhores de escravos, e o sentimento de um valor humano inferior, de uma desonra grupal dos descendentes de escravos, não têm acompanhado o ritmo dos ajustes jurídicos. Daí tornar-se visivelmente mais forte a onda de contra-estigmatização em uma batalha de poder na qual o equilíbrio entre os diferenciais de poder vai se reduzindo aos poucos (ELIAS, 2000, p. 28).

Com isso as pessoas mais privilegiadas economicamente permitiram que elas se mudassem para a área de classe média da cidade. Nas palavras de Elias,

[...] a estigmatização pode causar um efeito paralisante no grupo de menor poder, o grupo menor é tido muitas vezes como desordeiro e anarquista pelos estabelecidos.

---

<sup>26</sup> “outsiders” em inglês significa pessoas não reconhecidas ou aceitas como membro do mesmo grupo, categoria ou organização. Webster’s Third New International Dictionary. Merriam-Webster Inc. 1986, p. 1604.

[...] esta relação de poder ainda que sejam em culturas diferentes é semelhante no mundo inteiro, isto é como se vêem entre o poder e a inferioridade humana. Sob alguns aspectos eles são iguais no mundo inteiro (ELIAS, 2000, p. 28).

Nesse sentido é fundamental abordar as diferentes relações entre os indígenas e não indígenas da RID. O autor afirma que,

Não há nada de acidental em se descobrirem aspectos semelhantes nas relações estabelecidos–outsiders que não estão vinculadas a diferenças raciais ou étnicas e naquelas ligadas a essas diferenças. As chamadas “relações raciais”, em outras palavras, simplesmente constituem relações de Estabelecidos-Outsiders de um tipo particular (2000, p. 31).

Nesta configuração, os estabelecidos são os não indígenas e outsiders os indígenas, implicando numa inversão histórica de entendimentos, contradizendo os fatos de quem eram os verdadeiros donos destas terras: as sociedades indígenas.

As informações acerca da maioria desses grupos que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, ainda são escassas e fragmentadas, mas sabemos dos resultados e os impactos que sofreram com a introdução da escrita a partir do contato com a chamada sociedade nacional, quando da chegada dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI. Neste sentido, conforme Krostsch (2011, p. 4) cabe questionar,

Quem foi estabelecido e quem foi outsider entre “nossa” oligarquia europeizada, “nosso” povo a europeizar ou “nossos” índios, os poucos que ficaram depois da guerra do Paraguai. Na realidade a construção nacional ocorreu a partir da luta iniciada por um grupo para afirmar-se como estabelecido em um território que tinha como estabelecidos originalmente outro grupo. Esta foi a luta entre quem teria o poder de impor a cultura legítima e quem não teria o que assimilar.

Não é nosso objetivo neste trabalho aprofundar as questões políticas e sociais desse período histórico, mas levantamos algumas questões problemáticas que fomentam divergências atuais entre os povos indígenas e não indígenas.

Fazendo um recorte histórico, para melhor compreendermos a relação de quem é “estabelecido” e “outsiders” na construção da história dos povos indígenas, invertamos por um momento a ordem atual das ‘coisas’. Desde a época de Cristóvão Colombo (século XVI), a realidade da história se configurou com o relacionamento entre indígenas e não indígenas. Naquele contexto os grupos indígenas eram os “estabelecidos”, donos destas terras. Os colonizadores se sentiam mais fortes, civilizados, tinham a arma de fogo e trouxeram doenças que dizimaram muitos dos nativos. Subestimaram a cultura dos povos originários,

estabelecidos no novo mundo, os consideravam atrasados culturalmente, insociáveis, não civilizados, conflitantes e até agressivos (McNEILL, 1976). Desconsiderando a forma do outro de viver e não respeitando o diferente.

O estranhamento entre os nativos e os recém chegados europeus ocorreu durante séculos. Expressões como mal lavados, sujos foram depreciativas e se tornaram comuns entre os outsiders colonizadores para designar os estabelecidos nativos. Mas a longo prazo a balança de poder pendeu para os colonizadores, que inverteram as categorias. Os estabelecidos (nativos) passaram a ser excluídos pelas forças opressoras dos europeus (conquistadores) e mais tarde pelas políticas do estado nacional.

A RID não tem uma característica de uma única rede, ou mesmo uma rede de estabelecidos e outra de outsiders. Mas de várias redes que se conectam. Existe um formato de pirâmide, onde os Terena estão no topo, a seguir os Guarani e depois os Kaiowá. A hierarquia da pirâmide não é estática, mas se movimenta dependendo da demanda. O antropólogo Levi Marques Pereira diz:

Na verdade você não tem só uma única rede, tem redes de estabelecidos e redes de outsiders. Não são só dois blocos. Isso porque, pelo fato que há três etnias e pelo fato de que internamente as etnias são muito distintas. Então tem duas formas de você ver e pensar o efeito do contato: o do contado intenso e generalizado com várias agências e de instituições atuando na reserva. Uma é o modelo da aculturação, produzir homogeneização no sentido de produzir algo cada vez mais parecido com os não indígenas [pessoas da cidade]. Uma outra forma que é a que gosto mais, é a forma de pensar a potencialização da diferenciação. As redes se formam e respondem às demandas das instituições, órgãos etc. Portanto, na RID tem várias redes internas e que as vezes se cruzam, as vezes se conectam, as vezes não são totalmente isoladas. [...] é uma questão que não temos que encarar como um problema, como dificuldade, mas como uma característica<sup>27</sup>.

Mas como isso não é o foco de nossa investigação, não iremos aprofundar esta questão. Mas é relevante considerar essa figuração social presente no interior da RID, que merece um estudo mais aprofundado e fundamentado.

A desigualdade na balança de poder pode ser observada nos dias atuais, no caso no contexto das relações entre indígenas e não indígenas da RID. Elias (2000) diz que as relações de poder entre os estabelecidos e outsiders trazem tensões e a estigmatização pode causar um efeito paralisante no grupo de menor poder, tido muitas vezes como desordeiro e anarquista. O autor aponta ainda para o fato de que esta “relação de poder ainda que seja em culturas diferentes é semelhante no mundo inteiro, isto é como se vêem entre o poder e a inferioridade humana”. Sob alguns aspectos eles são iguais no mundo inteiro (p. 28).

<sup>27</sup> Contribuições durante a arguição do professor na banca de defesa desta dissertação, em 06/04/2016.

A figuração da RID é complexa, conforme mencionada nos capítulos anteriores, advinda de processos históricos dos povos indígenas no país e, no presente caso os indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul que lutam pela recuperação de seus territórios tradicionais que pertenceram aos seus ancestrais e pela salvaguarda dos conhecimentos ancestrais. Nesta situação, lidam com temas até então desconhecidos por eles, como os Programas Bolsa Família, regras, condicionalidades sem especificação na cultura indígena. Para compreendermos essa problemática tratamos a seguir temas sobre educação escolar indígena e os Guarani, Kaiowá e Terena.

### **3.1 Educação entre os Indígenas**

No período colonial, a escolarização era praticada pelo Estado e por missionários jesuítas. No cenário da colonização e prolongando-se até o século XX, verifica-se uma protagonista, a Companhia de Jesus, cujo objetivo convergia com os interesses dos colonizadores portugueses. Embora não tenha sido a pioneira, coube à Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Inácio de Loyola, a hegemonia do projeto educacional convergente com os interesses colonizadores dos portugueses. A estratégia era civilizar para converter e, para isso, a educação/catequese das crianças ocupou um papel de destaque na empreitada religiosa.

Historicamente, o sistema educacional de ensino nas esferas Federal, Estadual e Municipal enfrentou grandes desafios que, paulatinamente, resultou na educação contemporânea. A educação é considerada uma prática social e histórica que tem sido objeto de estudos relevantes na academia dada a sua importância e as mudanças constantes nos contextos, social, político e econômico.

Para melhor compreensão, Brandão (1986) explica que a educação ao longo de sua história, é entendida como um processo social e histórico produzido pela humanidade, relacionada a um conjunto de culturas e valores determinados pela sociedade em que cada comunidade convive e que existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo em cada povo e/ou entre povos. Nessa perspectiva, a educação também é um pleno exercício da cidadania.

Desta forma, Paulo Freire (2000, p. 67) ressalta que, “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Mediante os estudos de Brandão (1986) e Freire (1996), percebe-se que a educação também existe onde não há escola, entendendo assim, que a educação é, acima de tudo, uma transferência do saber, é

aprender e ensinar durante toda a vida e não há educação fora das sociedades. Nesse sentido, o autor afirma ainda que a educação,

Ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi toda marcada pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “parteamento que apresentava violentos embates entre o tempo que se esvaziava, com seus valores, com as peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se (FREIRE, 1996, p. 43).

Reportando-se à história, Freire (1996) afirma que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural. Então, o conhecimento transmitido e construído na escola gira em torno do contexto social, político e cultural em que a sociedade está inserida, e que vão de acordo com os valores e significados, buscando atender os anseios individuais ou coletivos de cada grupo.

Levando em consideração as palavras de Saviani (2000), o entendimento dos problemas enfrentados pela educação brasileira, atualmente, implica a compreensão da forma assumida pela educação no contexto das sociedades modernas. Isto é, as formas variadas da educação vão se configurando à medida que surgem as necessidades específicas da sociedade, emergindo, assim, uma nova política educacional, na busca por uma escola para todos.

Para Brandão (1989), a educação está presente onde não há a escola e, por toda parte pode haver transferências de saber de uma geração a outra. “[...] Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida, ela se instala dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO 1989, p. 83).

No Brasil, as políticas educacionais vêm sendo implementadas sob a direção do Ministério da Educação que, conforme Saviani (2000) se caracteriza pela,

Flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental associados a apelos à sociedade de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um "sistema nacional de avaliação" respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Há, pois, um estímulo à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, centralização do controle dos seus resultados (SAVIANI, 2000, p. 3).



Este autor afirma ainda que existe uma descentralização da educação do nível nacional para o municipal, incluindo o entorno (pais e mestres, comunidades), mas o sistema de controle da avaliação está centralizado pelo MEC.

A educação, ao longo de sua história, é entendida como um processo social e histórico produzido pela humanidade, relacionado a um conjunto de culturas e valores determinados pela sociedade em que cada grupo ou comunidade convive. Segundo Brandão (1986, p. 10), “existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram”. As discussões sobre a educação poderá desenvolver em grupos, situações e métodos que, envolvidos num processo de socialização, se distinguem e identificam-se entre si.

Com o crescimento populacional ao longo dos anos, algumas organizações e estruturas sociais tornam-se necessárias tais como: escolas, saúde, habitação, saneamento básico, esgotamento sanitário, produção de alimentos, enfim, diante dessas e outras necessidades, as comunidades indígenas configuram-se neste contexto apresentando situações tanto sociais como culturais. As particularidades e os desafios dos povos indígenas são muitos, vão desde as terras invadidas, aos estereótipos das maneiras mais diversificadas possíveis, podemos até dizer que, *“tudo o que é pra índio é muito mais difícil”*.

Nos últimos anos, percebe-se que as comunidades indígenas têm buscado meios de sobrevivência e têm visto a educação como um instrumento a favor da redução das desigualdades sociais. Com isso, o acesso à educação revela-se como porta de entrada aos demais direitos.

A compreensão no Brasil é de que a cidadania se pauta na ideia do Estado enquanto espaço de reafirmação de direitos, e os espaços de participação, reivindicação e legitimação de direitos dependem de pessoas que tenham clareza do seu papel enquanto cidadãos e agentes de enfrentamento e transformação das estruturas opressoras de poder. Muitos líderes indígenas já tem esta compreensão, entretanto as informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos ainda são escassas e fragmentadas. Além do mais ainda sabemos dos resultados e dos impactos que sofreram com a introdução da escrita a partir do contato com a chamada sociedade nacional, quando da chegada dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI que, segundo Freire (2000),

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas – centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2000).

Essa prática implicou na destruição gradativa dos processos próprios de aprendizagem e das formas tradicionais de educação indígena como vinham sendo praticadas por estes povos, pois suas concepções pedagógicas, seus discursos foram ignorados e desqualificados pelo colonizador. Nas palavras de Grupioni (2004),

A introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão e negar suas identidades, promovendo a integração desses povos na comunhão nacional, desprovidos das línguas maternas e dos atributos étnicos e culturais (GRUPIONI, 2004, p. 36).

Nas comunidades indígenas, atualmente, a educação é vista como instrumento importante de luta pelas causas indígenas. E a grande preocupação, desde a criação das políticas indigenistas menos desumanas, foi no campo da educação alegando, assim, preocupação imensa com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Conforme Souza (2013), nesse momento histórico,

O ensino religioso teve menor peso nas escolas missionárias, porém, com maior ênfase na formação e trabalho agrícola, tendo em vista integrar os índios à sociedade nacional e atender a necessidade de abastecimento do mercado. Observa-se que, assim como a política de assimilação e integração dos povos indígenas sempre foi contínua, também a submissão nunca foi total (SOUZA, 2013, p. 46).

Neste contexto, Tassinari (2001) aponta que o crescente desinteresse dos índios pela escolarização levou o SPI, em 1953, a elaborar e coordenar um programa de reestruturação das escolas, tendo em vista adaptá-las ou adequá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena considerado mais ou menos aculturado. Souza (2013) enfatiza que essa consciência de que a sociedade está cruzada por oposições de classe, étnicas e de gênero, com interesses muitas vezes contrapostos, leva à necessidade de desenvolver trabalhos que mostrem como a escola atua frente ao desafio da diversidade cultural.

Com as discussões acirradas no campo educacional, as mudanças conceituais de cultura, etnia, identidade e língua na sociedade, têm tomado forma e ocorrido com maior amplitude, justamente a partir do contexto educacional e dos movimentos sociais. Por isso, a escola é vista como um espaço importante de desmistificação dos antigos e contraditórios conceitos e de construção de outros conceitos. Cumpre destacar que historicamente, é importante, pois a escola, muitas vezes, desconhece as diferenças ou quando constata, tenta superá-las ou silenciá-las.

Nesta perspectiva, a escola deveria ser o ponto de partida para uma educação contextualizada a partir do diálogo étnico cultural, sendo interno e/ou externo, pois as etnias e culturas, mesmo onde aparecem excluídas ou marginalizadas, nunca são realidades mudas, simples objeto de interpretação. Elas também são fontes de sentido e de construção do real.

Pensando em atingir os objetivos da pesquisa delineamos alguns temas para conhecer melhor a diversidade da comunidade escolar. Já que a educação/escola é vista como ponto de partida para vários diálogos e diversidade da comunidade indígena. Neste contexto a educação/escola não é alheia à transferência de renda do PBF e nem tão pouco à condicionalidade educacional. A escola deveria ser o espaço de sensibilização das famílias para a importância do cumprimento da frequência escolar e também para conscientização de que o PBF poderá ajudar ao até mesmo a fornecer informações para vários programas que podem proporcionar em algumas situações mudanças nas condições de vida das crianças e seus familiares. Em sequência, abordamos o contexto social das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, que vivem na RID.

### **3.2 Histórico e Contexto Social Guarani, Kaiowá e Terena**

Para melhor compreensão deste cenário é preciso entender que “índio não é tudo igual” como se tem dito no senso comum. Essa é fala de pessoas que não conhecem a diversidade étnica indígena. É comum ouvir, por exemplo, expressões vindas da sociedade envolvente de que “*todos são guarani*” ou que “*todos falam só uma língua: o guarani*”. Tamanho é o desconhecimento da cultura indígena e sua realidade, que ainda provocam diversas situações de preconceito. Mas, afinal ... quem são os indígenas kaiowá, guarani e terena da nossa região?

#### **3.2.1 Os Guarani e Kaiowá**

Os povos indígenas guarani e kaiowá, em sua maioria, eram residentes em uma extensa floresta tropical, que se localizava nas intermediações das colônias ibéricas da América do Sul (VIEIRA, 2013, p. 22). Os indígenas guarani e kaiowá consideravam-se descendentes dos índios Itatines ou Guarani-Itatines que se localizavam na região de Itatim, atual Mato Grosso do Sul-MS (VIEIRA, 2013).

Souza (2013) refere-se sobre o dialeto do tronco linguístico Tupi e apropria-se das palavras de Schaden (1962, p.10),

Os Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: Ñandéva, Kayová, Mbyá. Para esse autor, essa divisão não só se justifica por diferenças, especialmente, linguísticas, mas também por características próprias e distintas na cultura material e não-material. No entanto, ainda que esse autor tenha colocado de forma genérica os três grupos como sendo Guarani, estudos contemporâneos destacam estes três povos como distintos (SOUZA, apud SCHADEN, 2011, p.28).

Conforme Pereira (2014, p. 4), “a presença dos Kaiowá e dos Guarani no sul de MS é atestada em documentos produzidos pelo SPI<sup>28</sup> nas primeiras décadas do século XX”. A partir deste período o SPI passou a ser o órgão responsável pela tutela do índio, que buscava “proteger” os indígenas, “proteção” que levou à criação das reservas indígenas como uma providência necessária para assegurar a mediação do Estado em conflitos relacionados às questões de terra e à exploração da mão de obra indígena, pois estes eram obrigados a trabalhar em regime de escravidão nos ervais, conforme Brand (1997) e Troquez (2006).

O próprio SPI e depois a FUNAI deslocaram muitas famílias guarani para o interior de terras indígenas originalmente ocupadas exclusivamente por Kaiowá, como foi o caso das Terras Indígenas Dourados, Caarapó e Amambai (PEREIRA, 2014, p. 13).

Devido a esta exploração, Pereira (2014) explica que foram provocados deslocamentos de algumas comunidades indígenas da etnia guarani. Com isto, muitas famílias se transferiram para a margem esquerda do rio Iguatemi, adentrando no território de ocupação tradicional kaiowá.

De acordo com Pereira (2014), no período de atuação do SPI, em meados dos anos 60, houve imposição na divisão da terra em lotes entre as famílias, “a intenção do SPI era, principalmente, incutir nos indígenas o senso de cuidado e responsabilidade com a propriedade privada” (p. 9). Assim, quando ocorreu a criação da Reserva Indígena de Dourados (RID) em 1917, em pleno território kaiowá,

Os Guarani já viviam na região e já interagiam frequentemente com os Kaiowá nos acampamentos de coleta da erva. Dessa forma, os Guarani acompanharam os deslocamentos de famílias kaiowá para o interior das reservas. O mesmo aconteceu com famílias terena, já inseridas nas formas de ocupação econômica introduzidas pelas frentes de expansão da sociedade nacional. Resulta daí que desde seu início a RID se constituiu como área de acomodação das três etnias, produzindo um sistema multiétnico sui generis, que já dura quase um século (PEREIRA, 2014, p. 4).

Com o sistema de mistura ou multiétnico e suas consequências, como ocorreu na RID, Bhabha (2010) retrata sobre o sujeito colonizado, trazendo questões sobre como acontece a construção do discurso de poder, a dominação e superioridade de uma cultura sobre a outra,

<sup>28</sup> SPI - Serviço de Proteção aos Índios.

reporta às complexas diferenças, às identidades passadas e presentes, interior e exterior, inclusão e exclusão, culturas híbridas e locais de encontro da cultura. Isto é, sobre a posição do sujeito na sociedade: raça, gênero, geração, local, institucional, localidade, geopolítica, orientação sexual, o que seria uma pretensão de identidade no mundo moderno, ao que Bhabha (2010) chama de “entre-lugares”, nos intervalos, entre as partes, nas fendas, onde o sujeito se encontra na sociedade, sua identificação.

Conforme a argumentação supracitada em dizer que, como já referido anteriormente, índio é tudo igual, mesmo que seja comum ouvir das pessoas que desconhecem a realidade indígena, parecem semelhantes, mas, na verdade, existem diferenças culturais e linguísticas. Geertz (2001) enfatiza que não se pode superestimar e nem subestimar as diferenças culturais.

### 3.2.2 Os Terena

A chegada dos Terena à região de Dourados se deu, principalmente, por “deslocamentos demográficos realizados no final do século XIX (após a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança - 1864 a 1870) e primeiras décadas do século XX” Pereira (2005, p. 14).

Conforme Vieira 2013 (p.87). Os povos indígenas da etnia Terena são subgrupos dos índios Guaná ou Txané, eles são falantes da língua terena, da família Aruak<sup>29</sup>. As primeiras informações registradas por cronistas sobre o grupo Terena aparecem a partir do século XVI, quando esse grupo habitava na região do Chaco Paraguaio. Logo depois entraram no estado de Mato Grosso do Sul. Os Terena eram explorados pelos europeus e suas expedições devido às grandes habilidades que dominavam como: informações geográficas, caminhar pelo mato, conhecimento de fauna e flora.

A população indígena Terena está estimada em 24.333 entre homens e mulheres<sup>30</sup>, habitam em dez terras indígenas, sendo uma extensão de 19 mil hectares de terras. Vieira (2013, p, 30), aponta que, atualmente, estão distribuídos em alguns municípios como: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque, Rochedo, Porto Murtinho (Terra Kadiweu), Dourados e no estado de São Paulo (Terras Araribá).

O pós-guerra dificultou o retorno dos Terena as suas terras tradicionais, pois eles perderam a maior parte de seu território que tinham anteriormente, onde habitavam outros

<sup>29</sup> Termo que foi utilizado “pelos europeus para identificar um conjunto de línguas encontradas no interior do continente sul-americano” (LADEIRA, 2000).

<sup>30</sup> Os dados populacionais dos povos indígenas Terena encontram-se em: <http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/>

povos, ou até mesmo os próprios fazendeiros. Com essas perdas, a vida ficou muito mais difícil, os conflitos, as tensões entre eles, o governo e os fazendeiros ficaram mais acirradas por terem lutado na guerra, e o governo brasileiro não garantia seus territórios, tendo perdido grande parte deles.

Com base em relatos dos próprios Terena, Pereira (2009, p. 27) apropria das palavras de Bittencourt (2000), que propõe a divisão da “linha do tempo” em três períodos básicos: Tempos antigos, tempos de servidão e tempo atuais,

Os tempos antigos correspondem ao período em que dispunham livremente do espaço para a construção de suas aldeias, pois, não existia ainda uma pressão para a ocupação de suas terras frentes de expansão agropecuárias. O tempo de servidão inicia-se após a Guerra do Paraguai (1864-1870), quando perdem o direito de disporem de espaço para construção de suas aldeias, tendo de viver de favor nas fazendas de agriculturas e criação de gado. Os tempos atuais iniciaram-se “com a chegada da Comissão Construtora das linhas Telegráficas chefiadas por Rondon” Bittencourt, 2000 apud Pereira (2009).

Esse grupo, que era tradicionalmente agricultor, teve, após a guerra do Brasil e Paraguai, essa situação grandemente alterada, passando, então, a servir de mão de obra para trabalhar nas fazendas da região como “peões” ou sendo cativos<sup>31</sup> por dívidas que nunca conseguiam quitar. Segundo Oliveira (1968), as Aldeias dos Terena estavam totalmente desagregadas depois que terminou o conflito e a população indígena não retornou, pois suas casas estavam queimadas e destruídas, assim, se espalharam pelas fazendas da região, Serra da Bodoquena e Maracajú.

Desta forma, as transformações sociais podem ser observadas num processo de longa duração, com maior ênfase em alguns momentos da história, mas sem a conotação de rompimento histórico. A guerra do Paraguai foi sem dúvida um marco importante na história dos povos terena. Entretanto, outros fatores já mencionados acarretaram aos Terena fragilidade nos laços de parentesco, provocando profundas alterações socioeconômicas.

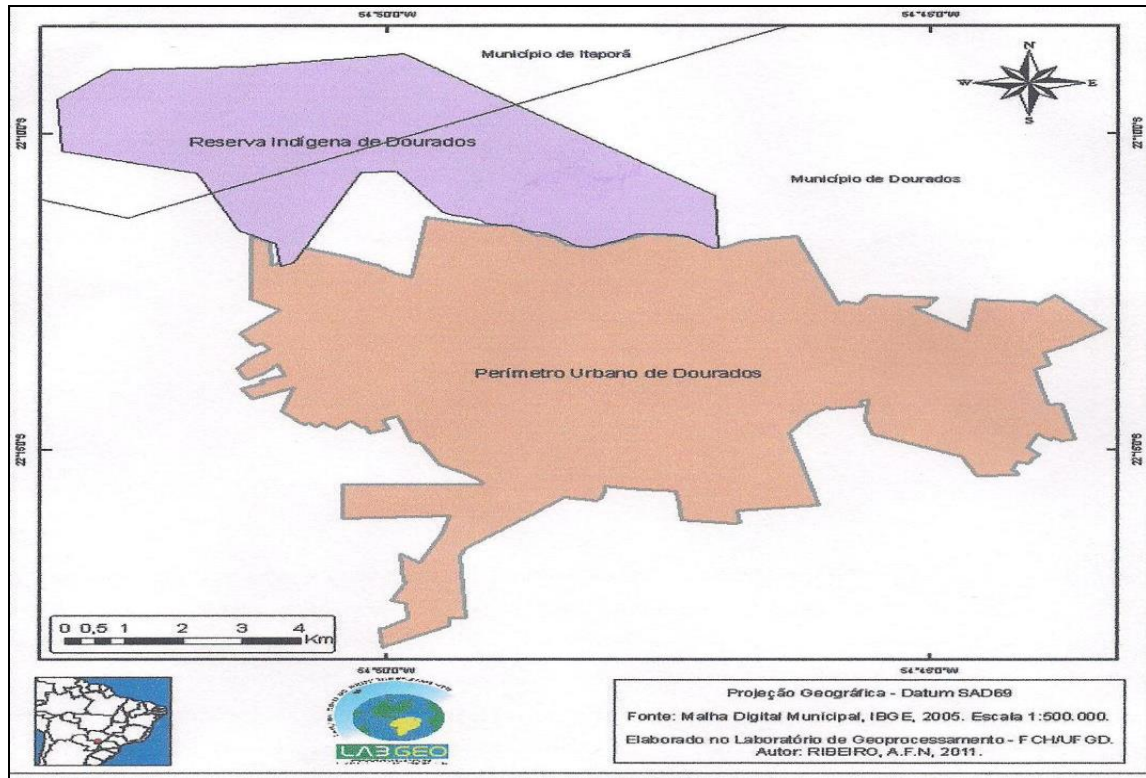
Nesse processo de superação dos problemas foram em busca de empregos e meios de sobrevivência. Alguns se espalharam pelo estado e outros vieram para a aldeia de Dourados. Em partes essa vinda se deu por conta dos parentes que já estavam na RID. De acordo com Troquez (2006) vieram por uma “ação civilizatória”, pois o SPI trouxe mais famílias com o

---

<sup>31</sup> Desde a chegada dos primeiros colonos, o Brasil foi uma sociedade escravista. Só havia uma maneira de os europeus sobreviverem nas novas terras: possuir um escravo que, caçando e pescando, lhes garantisse o sustento. Se tivessem um ofício, precisavam de auxiliares, se possuísem terras, faziam com que os cativos as cultivassem. <http://palma1.no.sapo.pt/indios>

objetivo dos Terena ensinarem agricultura aos Kaiowá e Guarani. Este fato trouxe consequências e disputas interétnicas que podem ser observada até hoje.

**Figura 6 - Mapa Representativo das Aldeias Jaguapiru e Bororó.**



Fonte: MOTA, 2011, p. 200.

Na figura acima é possível perceber que a divisa das terras é representativa. Portanto, essa dinâmica sociocultural, inter/multicultural, interétnica e de identidade representam figurações sociais, redes de interdependências e relações de poder. A divisa das aldeias Jaguapirú e Bororó localiza-se entre as rodovias MS 156 e 162.

Conforme Pereira (2009), ainda nas primeiras décadas do século XX, o SPI dividiu a RID em duas partes: uma denominada Jaguapiru, onde residem em grande parte as famílias Terena, algumas Guarani e Kaiowá, e a parte da reserva chamada Bororó, onde a maioria dos indígenas é da etnia kaiowá. Este processo histórico propiciou a construção das relações sociais e culturais e uma convivência, muitas vezes tensa, entre as etnias Guarani, Kaiowá e Terena na RID.

Portanto, há que se considerar o contexto complexo em que se encontram essas populações indígenas, envolvendo a miscigenação interétnica, ideológica, política e religiosa, a qual constitui a população da RID, bem como a relação que se estabelece exteriormente por

conta da sociedade mais ampla. A seguir discorreremos sobre a zona de pobreza e interface com a educação.

### 3.3 Zona de Pobreza e a Interface com a Educação e Educação Indígena

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>32</sup>), em 1990, levou em conta três indicadores para determinar as condições de vida das pessoas: a esperança de vida ao nascer, o nível educacional e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita. O IDH permite uma comparação entre países, considerando o mínimo das necessidades básicas para o ser humano. Porém, não leva em conta a desigualdade que determina a enorme concentração de renda em determinados países<sup>33</sup>.

O Índice de Pobreza Humana (IPH) tem foco em três pontos-chave da vida humana: sobrevivência, medida através da vulnerabilidade de se morrer antes dos 40 anos de idade; educação, medida através do índice de analfabetismo; e, por fim, uma combinação entre renda e provisão pública (ROCHA, 2003).

Considera-se a pobreza como uma situação de privação nos níveis de como a economia brasileira é monetizada e a renda se revela uma boa *proxy*<sup>34</sup> do bem-estar das famílias. De acordo com Rocha (2003), “a adoção de linhas de pobreza é uma abordagem adequada no contexto brasileiro” (p. 43). Essa pesquisadora explora os mecanismos de como a linha de pobreza e de indigência para os estados brasileiros são construídas e considera que o valor da renda familiar *per capita* deve se basear no consumo observado das famílias. A autora define a perspectiva da pobreza relativa como,

Necessidades a serem satisfeitas em função do modo de vida predominante na sociedade em questão (...). Implica, conseqüentemente, delimitar um conjunto de indivíduos ‘relativamente pobres’ em sociedades onde o mínimo vital já é garantido a todos (ROCHA, 2003, p. 11).

---

<sup>32</sup> O objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH. O IDH tem o grande mérito de sintetizar a compreensão do tema e ampliar e fomentar o debate. <http://www.pnud.org.br/> Acesso em 10/05/2015.

<sup>33</sup> As informações na íntegra encontram-se no sítio <http://www.pnud.org.br/>.

<sup>34</sup> Proxy tem vários significados: um deles seria a intermediação, no caso, parece-me empregado num tom informal, como que a indicar que a industrialização é uma plataforma de análise prática e um estágio intermediário dos padrões referidos. <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2011/08586.pdf>



O que se percebe é que a desigualdade social está presente na sociedade dada à situação financeira da população menos favorecida, já que as condições sociais do indivíduo estão relacionadas com a sua renda. Conforme a pesquisadora Rocha (2003), a divisão entre pobreza e pobreza absoluta é relativa e, muitas vezes, não é clara. O mais importante é a ideia de que as pessoas pobres não são somente vítimas da má distribuição de renda, mas, sim, da falta de recursos para realizar as demandas sociais.

De acordo com dados do IBGE (2010), do contingente de brasileiros que vivem em condições de extrema pobreza, 4,8 milhões têm renda nominal mensal domiciliar igual a zero, e 11,43 milhões possuem renda de R\$ 1,00 a R\$ 70,00. A grande maioria dos brasileiros em situação de miséria é parda ou negra, tanto na área rural quanto na área urbana. Na área urbana, quanto maior é a renda da população, maior é o contingente de população branca, já na área rural, quanto menor a renda, maior a proporção de população parda e negra.

Segundo o IBGE (2010), 46,7% das pessoas na linha de extrema pobreza residem em área rural, apesar de apenas 15,6% da população brasileira morar no campo. O restante das pessoas em condição de miséria, 53,3% mora em áreas urbanas, onde reside a maioria da população, 84,4%.

A região Nordeste concentra a maior parte dos extremamente pobres - 9,61 milhões de pessoas ou 59,1%. Destes, a maior parcela (56,4%) vive no campo, enquanto 43,6% estão em áreas urbanas. Já a região Sudeste tem, aproximadamente, 2,72 milhões de brasileiros em situação de miséria, seguida pela região Norte, com 2,65 milhões, pela Sul (715,96 mil), e logo depois a Centro Oeste (557,44 mil).

Conforme os dados preliminares do IBGE (2010), elaborados pelo MDS, a linha de pobreza foi estabelecida com renda per capita mensal domiciliar de R\$ 70,00. Agora quaisquer pessoas ou famílias com rendimentos iguais ou menores que esse valor são considerados extremamente pobres.

De acordo com a ministra do MDS, Tereza Campello esta população prioritária exige um “olhar especial” pelos órgãos públicos e também da política pública social específica para os povos tradicionais dado o nível de vulnerabilidade e risco social.

As informações relativas à população em vulnerabilidade corroboram com o senso comum em relação à questão de cor ou raça, em sua maioria (70,8%), são pardas ou pretas. Entretanto, o que chama a atenção conforme os índices do IBGE (2010) é a presença de indígenas, apesar de representarem, comparativamente, uma pequena parcela da população em extrema pobreza. Os indígenas brasileiros totalizam em torno de 817.963 pessoas, sendo

que 326.375 se encontram em extrema pobreza, representando praticamente quatro em cada dez indígenas (39,9%).

Ainda sobre os indígenas, convém destacar, principalmente, a presença deles nas regiões Centro-Oeste e Norte, residentes em áreas rurais – provavelmente em aldeias indígenas, conforme a distribuição constante da tabela abaixo.

**TABELA 1 – Porcentagens da distribuição da População em Extrema Pobreza por Cor ou Raça**

	Brasil e Grandes Regiões	Total	Cor ou raça				
			Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
<b>Total</b>	Norte	<b>100,0</b>	<b>26,1</b>	<b>9,0</b>	<b>1,1</b>	<b>61,8</b>	<b>2,0</b>
	Nordeste	100,0	15,6	6,6	0,9	70,4	6,5
	Sudeste	100,0	23,0	9,3	1,2	65,8	0,7
	Sul	100,0	37,5	10,7	1,1	50,2	0,4
	Centro-Oeste	100,0	62,0	6,9	0,8	27,7	2,6
Urbano	<b>Brasil</b>	<b>100,0</b>	<b>29,1</b>	<b>10,1</b>	<b>1,2</b>	<b>59,1</b>	<b>0,5</b>
	Norte	100,0	18,8	7,2	1,0	71,8	1,3
	Nordeste	100,0	23,9	10,5	1,2	64,0	0,4
	Sudeste	100,0	38,9	11,4	1,2	48,3	0,2
	Sul	100,0	61,2	8,4	0,8	29,0	0,6
	Centro-Oeste	100,0	32,0	8,4	1,5	57,3	0,7
Rural	<b>Brasil</b>	<b>100,0</b>	<b>22,7</b>	<b>7,6</b>	<b>1,0</b>	<b>64,9</b>	<b>3,8</b>
	Norte	100,0	13,1	6,1	0,8	69,4	10,6
	Nordeste	100,0	22,2	8,2	1,1	67,4	1,0
	Sudeste	100,0	32,5	8,3	0,8	57,1	1,2
	Sul	100,0	63,2	4,5	0,9	25,6	5,8
	Centro-Oeste	100,0	21,4	6,1	0,8	43,9	27,8

Fonte: Da pesquisadora, dados coletados com MDS/IBGE/2010.

Na tabela acima, a representação das populações indígenas, na condição de vulnerabilidade social, é bem expressiva. Essa diferença se acentua ainda mais comparando-a entre as demais regiões brasileiras.

De acordo com os analistas da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>35</sup>, a expectativa de vida da população indígena chega a ser 20 anos inferior à média nacional em alguns países como Nepal e Austrália. Os motivos ocorrem devido à pobreza e à falta de acesso à saúde e educação. Por conta disso, diversos povos indígenas enfrentam sério risco de extinção. Além disso, o documento afirma que, em cem anos, 90% de todos os idiomas indígenas - entre seis e sete mil no mundo, sendo 180 no Brasil - devem desaparecer. Uma das situações críticas é a situação de extrema pobreza e o analfabetismo.

No Brasil, uma das situações graves é a das etnias habitantes em Mato Grosso do Sul, por diversas razões, entre elas os conflitos de demarcação das terras e a grande densidade demográfica num espaço pequeno de terra como o caso dos Terena, Guarani e Kaiowá.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no Título I, assegura a harmonia social e os direitos individuais com base na igualdade e nas normas de direito. Por conseguinte, no Título II, mais precisamente nos cinco capítulos, detalha o rol de “Direitos e Garantias Fundamentais” dos indígenas.

O sistema legal para proteção e promoção de direitos específicos para os povos indígenas está baseado na CF de 1988 que reconhece a diversidade cultural, incluindo assim, capítulos específicos que possam assegurar seus direitos. O artigo 231 da CF determina o reconhecimento de “suas organizações sociais, costumes, línguas, bem como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, e no artigo 232 garante aos povos indígenas e suas organizações legitimidade para ingressar em juízo em defesa de seus direitos. Além disso, os direitos dos povos indígenas são tratados no Estatuto do Índio, pela FUNAI que é o órgão responsável pela execução de políticas públicas voltadas para povos indígenas e também por desenvolver programas para avançar nos interesses dessa comunidade.

Mesmo com os seus direitos garantidos na CF, os povos indígenas ainda continuam excluídos do poder econômico e político, pois, o que se percebe são as indisposições dos governos em âmbitos federal, estadual e municipal, no trato com os direitos destes. Conforme ressalta Kleber Gesteira<sup>36</sup> (2015), sobre a execução inadequada das políticas públicas,

O cumprimento da lei em toda a extensão em que a legislação prescreve as obrigações e deveres do Estado, seus órgãos e agentes públicos; uma boa gestão das políticas e dos programas, pois existem alguns entraves que são causados única e exclusivamente por gestão ineficaz; e, principalmente, controle social indígena em dois níveis: primeiro, na formulação, implantação e acompanhamento das ações -

---

<sup>35</sup> Para ler o texto na íntegra acessar o sítio: <http://oglobo.globo.com/politica/onu-38-da-populacao-indigena-vive-na-pobreza-3069034#ixzz3ZaQMTI3>.

<sup>36</sup> Coordenador Geral de Apoio às Escolas Indígenas, do MEC. Para ler na íntegra acessar o sítio: <http://www.aprendebrasil.com.br>

tudo isso deveria ser previamente discutido com os índios para que fosse executado da maneira mais adequada, conduzida pelos próprios índios -, e em segundo lugar, as comunidades indígenas deveriam poder fiscalizar e avaliar a aplicação dos recursos, a execução dos serviços, a adequação das ações educativas (GESTEIRA, 2015, p. 5).

Podemos até afirmar que, em determinado momento, há interesse de uns que atuam em prol dessas políticas e projetos para a comunidade indígena, mas isso não é considerado uma regra, em se tratando de construção, até mesmo autonomia, e para as comunidades indígenas acaba se tornando uma exceção. Silva, Araujo e Souza (S/A)<sup>37</sup> enfatizam que,

As condições de vida dessas populações devem ser contextualizadas, e o fato é que a situação das populações indígenas é de desproteção, seja pela ausência de políticas direcionadas a essas populações, ou pela desorganização dos modos de produção de subsistência tradicionais, advinda do contato e das pressões ocasionadas pelas frentes de expansão da sociedade nacional brasileira. O resultado final é que ser indígena significa uma alta probabilidade de se encontrar em situação de privação material ou pobreza extrema. Os resultados mostram que as populações indígenas estão entre as mais pobres entre os pobres (SILVA, ARAUJO, SOUZA, S/A, p. 22).

No que se refere ao abandono ou ao “olhar cego” a estas políticas, o ser índio se encontra em situação de alta probabilidade de vulnerabilidade e risco social. Assim, conforme as palavras acima expressas, populações indígenas, estatisticamente, são consideradas entre a população das mais “pobres entre os pobres”.

### **3.4 Marcos Legais: A Especificidade da Educação Escolar Indígena**

Para contextualizar as especificidades indígenas e continuar o estudo com a temática do PBF e suas condicionalidades na frequência em escola indígena, reportamos legislações que complementam o entendimento e as diferenças no campo da educação escolar contempladas em âmbitos Federal, Estadual e Municipal:

**1) Decreto Presidencial nº 26, de 1991.** Atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

---

<sup>37</sup> Técnicos de Planejamento e Pesquisa e Consultor da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais – (DISOC) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – (IPEA).

2) **Decreto nº 1.904/96.** O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos.

3) **A Lei de Diretrizes e Bases.** Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, completa-se a legislação educacional emanada da Constituição de 1988. Em seu Título VIII - "Das Disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da educação escolar indígena.

4) **No Referencial Curricular Nacional para Escolas indígenas - RCNEI (1998)**, por se tratar de um documento orientador indutor de novas práticas escolares conforme as orientações da Constituição Federal de 1988, que reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. Este documento refere-se detalhadamente às ponderações e possibilidades no que diz respeito à autonomia política, econômica, gestão territorial e cultural.

- **Artigo 78:** Determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

- **Artigo 79:** Estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

- **Artigo 26:** A importância da consideração das "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental.

- **Artigo 23:** A Lei trata da diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios. Tal flexibilidade é extremamente bem-vinda no caso das escolas indígenas por permitir inovações originárias de concepções e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais onde elas se situam, sempre no interesse do processo de ensino e aprendizagem (RCNEI, 1998, pp.32, 33).

As atribuições legais estão postas para os indígenas, com suas especificidades, no que se refere às organizações internas e externas em âmbito educacionais.

### 3.5 Contextos dos Marcos Legais Vinculados ao Processo Escolar

O direito à educação é parte de um conjunto de direitos sociais, que tem como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Esta igualdade está garantida na Constituição Federal de 1988 no artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante desta garantia constitucional, a escola passa a ser uma instituição marcante na vida das crianças, independentemente do ponto de vista político educacional. O Estado continua a assegurar, como lhe compete, o cumprimento das normas para o alunado permanecer na escola como justificativa da política da educação.

Em se tratando da formação escolar, o Estado nacional dispõe as regras para a população escolar, as quais precisam ser cumpridas. A frequência escolar é uma delas que possui como Marco Legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96). Em seu art. 24, inciso VI está previsto que “O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regime e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para a aprovação”, isto é, o direito à educação vem seguido de regras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 56, diz o seguinte: as responsabilidades legais atribuídas para “os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de”: 1) maus tratos envolvendo seus alunos; 2) reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e 3) elevados níveis de repetência. Mais uma vez, a afirmação das responsabilidades da educação nos espaços escolares.

O Decreto nº 6.094/Abril de 2007- PDE, visa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No Art 2º, Inciso III: refere-se a “Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente”. Já no Art 2º, Inciso V: “Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação”. Com o compromisso da educação para todos, as normas legais vêm permitindo avanços e possibilitando melhorias no acompanhamento das frequências escolares.

A Portaria GM/MDS nº 246, de 20 de maio de 2005, esclarece que há ações do poder público que contribuem para a ampliação dos serviços básicos à educação com o termo de adesão assinado pelo prefeito conforme as Cláusulas abaixo:

- Cláusula Quarta - alínea IV: “Promover, em articulação com os Governos Federal e Estadual, o acesso dos beneficiários do Programa Bolsa Família aos serviços de educação e

saúde, a fim de permitir o cumprimento das condicionalidades pelas famílias beneficiárias;” - Cláusula Quarta - alínea V: “Acompanhar o cumprimento das condicionalidades pelas famílias beneficiárias, em especial atuando nos casos de maior vulnerabilidade social”.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, para que os alunos possam ter acesso à transferência de renda, necessitam cumprir com alguns quesitos (regras) perante a unidade escolar, sendo uma exigência legal. Isto é, para a obtenção desse benefício o cumprimento da condicionalidade deve ser garantido pela Secretaria Municipal de Educação relacionado ao acesso, ao estudo e ao acompanhamento da frequência escolar.

O governo federal, por meio de seus ministérios, necessita obter dados quantitativos das situações de vulnerabilidade social da população brasileira. Assim, se utiliza de estratégias como as pesquisas que são elaboradas com algumas parcerias governamentais, entre elas o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estes são órgãos centrais para formulação da base de dados e para a realização de pesquisas as quais são essenciais para orientar a intervenção de políticas públicas que promovam a igualdade social e a redução da pobreza. Desta forma, o MDS<sup>38</sup> é originário de três estruturas governamentais extintas: Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Nutricional (MESA), Ministério da Assistência Social (MAS) e Secretaria Executiva do Conselho Gestor Interministerial do Programa Bolsa Família.

O MDS é um ministério do governo federal com um sistema de dados automatizados e interligados por sistemas de informação dos ministérios supracitados. Com base nesses dados, o MDS seleciona, de forma automatizada, famílias que têm perfil e que serão incluídas no BF, estas que, por sua vez, necessitam cumprir as exigências do programa. Na sequência, a base com as informações do público para monitoramento da matrícula e da frequência escolar é enviada ao Ministério da Educação, que insere as informações no Sistema Presença e disponibiliza para o acompanhamento dos estados e municípios, conforme datas definidas em calendário anual publicado por meio de Instrução Operacional Conjunta entre MEC e MDS.

### **3.6 Programas Sociais e as Especificidades Indígenas na Educação**

---

<sup>38</sup> O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) foi criado em janeiro de 2004, com a missão de promover a inclusão social, a segurança alimentar, a assistência integral e uma renda mínima de cidadania às famílias que vivem em situação de pobreza. Por meio de programas de transferência direta de renda, como o Bolsa Família, o MDS proporciona cidadania e inclusão social aos beneficiários, que são comprometidos com atividades de saúde e educação. [www.mds.gov.br/acesso-a-informacao](http://www.mds.gov.br/acesso-a-informacao). Acesso dia 05 de junho de 2015.

Quando pensamos em falar de educação é importante não nos limitarmos somente em estudos acadêmicos. É imprescindível reconhecer que na educação abrangeram-se um conjunto de fatores que auxiliaram a socialização do indivíduo envolto em qualquer sistema cultural de um povo, a qual pode ser reproduzida, perpetuada ou mudada ao longo de sua história. Nesta perspectiva, a introdução do parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, apresenta a fundamentação visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país.

No dia 28 de maio de 2015, o sítio da prefeitura de Dourados/MS, publicou uma matéria sobre a educação escolar indígena, onde as opiniões e decisões da comunidade escolar são discutidas com as escolas indígenas e lideranças da comunidade local. Neste contexto, foi informado que, há avanços significativos no âmbito educacional e de infraestrutura nas aldeias Jaguapiru e Bororó que compõem a Reserva Indígena de Dourados. Ainda conforme a matéria,

Foram reformadas 03 escolas indígenas, sabendo que, há mais de 10 anos não existia reformas nas escolas indígenas, ampliação de 06 salas de aula e até 2016 mais 05 salas de aula. Foram cadastradas no MEC pelo estado 02 escolas e 02 CEIM's (Vão ser os primeiros no Brasil); Cobertura de todas as quadras das escolas indígenas; Primeira vez as escolas indígenas atingiram o IDEB: EMI Araporã e Francisco Meireles; Formação Continuada: Saberes Indígenas parceria da SEMED/CEAID e UFGD, PNAIC e Formação pela SEMED; Mais Educação que veio de encontro com a necessidade dos alunos, que trabalha com os alunos no contraturno oferecendo 2 horas de reforço escolar, tarefas, merenda, atividade de lazer, esporte e cultura (<http://www.dourados.ms.gov.br/>).

Nem sempre são implementadas em tempo hábil as leis que regulamentam a Educação Escolar Indígena, que reconhecem e valorizam a cultura, a tradição, a língua indígena e o contexto sociocultural das comunidades indígenas. O marco fundamental das mudanças nas políticas de educação indígena é a Constituição de 1988, entretanto a implementação desta lei ainda carece de muito trabalho e empenho dos diferentes setores da sociedade brasileira.

Existem dificuldades na interface da educação indígena com outros setores afins. No caso específico da presente pesquisa, uma maior especificidade das culturas indígenas, promulgada na Constituição de 1988, deveria estar reconhecida integralmente no regulamento das condicionalidades da educação do Programa Bolsa Família, embora alguns avanços tenham sido conseguidos, conforme mencionado abaixo.



A Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC)<sup>39</sup> nos anos de 2006 e 2007, realizou um diagnóstico da situação de vulnerabilidade social de famílias de povos indígenas em alguns municípios de Mato Grosso do Sul, inclusive em Dourados, visando a elaboração de estratégias diferenciadas para o cadastramento. Para este cadastramento, foram consideradas as especificidades decorrentes de razões históricas e culturais, no intuito de localizarem quantitativamente as famílias indígenas. Este indicador foi um avanço em relação às formas de cadastramento e no sistema do Cadastro Único, no caso dos indígenas. Esses avanços são bem-vindos e necessários.

As regulamentações específicas do PBF e suas exigências na tabela de motivo (apresentadas no capítulo 2, quadro 11) são gerais para a população de baixa renda. As exigências da regulamentação para os povos indígenas deveriam ser de acordo com suas especificidades. Para tal situação, precisa haver avanços nas políticas públicas do estado-nação para adequar melhor as especificidades dos povos indígenas, que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, necessitando, assim, um olhar em especial, diferenciado.

A SECADI/MEC, como um dos órgãos governamentais responsáveis pelas questões indígenas e suas especificidades ainda não apresentou ações para adequar as especificidades do PBF para os povos indígenas.

É perceptível, por meio das normas citadas, que compete ao Estado cumprir com sua responsabilidade direcionando políticas públicas específicas às escolas indígenas, considerando a vivência de cada povo.

Nesse sentido, há que se considerar a história especialmente de como os índios foram tratados pela sociedade como um todo e pela educação escolar. Assim, nos reportaremos aqui ao conceito de Educação Popular<sup>40</sup>, como sendo aquela que se situa entre as práticas que buscam resgatar o papel da educação na construção de uma alternativa contra-hegemônica ao neoliberalismo. Tem como ideia a ampliação dos direitos econômicos, sociais e ambientais, marcada pela necessidade da construção de uma educação sustentável e democrática. De acordo com Candado (2015),

---

<sup>39</sup> A Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc/MDS) é responsável pela implementação da Política Nacional de Renda de Cidadania, que promove a transferência direta de renda a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo o Brasil. Seu objetivo principal é promover a conquista da cidadania por parte dessa população. A Senarc faz, ainda, a articulação entre as ações, políticas e programas de transferência de renda realizados por Governo Federal, estados, Distrito Federal e municípios, além da sociedade civil. <http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/estrutura/secretaria-nacional-de-renda-de-cidadania/senarc-institucional>, acesso dia 30/06/2014.

<sup>40</sup> Retirado de um texto adaptado da fala de Pedro Pontual: “A Educação Popular na Escola Formal – limites, possibilidades e perspectivas”, na ocasião de uma Conferência Municipal em Chapecó/SC, em maio de 2003.

A Educação Popular é aquela que estimula a organização das classes sociais populares, na luta em favor das transformações democráticas da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais e de todas as formas de discriminação e de intolerância. A prática da Educação Popular nesse contexto é democrática (CANDADO, 2015, p. 95).

Nesse sentido, a educação popular não diz respeito apenas aos indígenas, mas abre-se como uma possibilidade para a sociedade como um todo. Ao se entender que os grupos sociais constroem suas experiências dentro de contextos e relações específicas, todos têm algo a ensinar e a aprender (FREIRE, 1981).

### **3.7 Comunidades Guarani, Kaiowá e Terena**

Para contextualizar a temática proposta, faz-se necessário ressaltar alguns autores da linha dos estudos culturais e os autores que pesquisam as etnias de Mato Grosso do Sul que trazem importantes argumentos para se compreender o estado atual das etnias estudadas neste trabalho.

Os autores dos estudos culturais, como Homi Bhabha (2010), enfatizam a importância de se observar o processo de mudança cultural, para se reconhecer o nascimento de um novo sujeito, dentro de sua complexidade. Neste processo, Bhabha (2010) diz que, acerca das relações entre culturas ditas “centrais” e “periféricas”, as fronteiras, os entre lugares, os interstícios, a ponte que permite que os sujeitos andem de lá para cá e encontrem a margem do outro lado da negociação podem explicar o processo entre diferentes culturas no Hibridismo e no Multiculturalismo.

Pereira (2014), pesquisador sobre os Guaranis, Kaiowá e Terena, enfatiza os processos de mudanças sociais na dinâmica das relações nos sistemas multiétnicos. Pereira (2014) destaca também que as fronteiras entre as diversas etnias que vivem na RID “são permeáveis, ocorrendo permanente fluxo de pessoas, bens e valores entre elas”. Permeáveis são também as relações que se estabelecem “entre a sociedade indígena e a não indígena, as quais se transformam em veículo de bens econômicos e simbólicos que alimentam as trocas culturais” (PEREIRA, 2014, p. 21).

Conforme Vieira (2013), apesar das novas formas de organizações que os povos indígenas tiveram que enfrentar ao longo de décadas, tendo em vista que suas moradias se localizam em reservas ou áreas retomadas, alguns grupos merecem destaque no Estado, os residentes nas Terras Indígenas de Dourados, Amambai e Caarapó. Estes, em sua totalidade,

atingiram a maior densidade demográfica por hectare. Conforme Brand (1997), o território tradicional guarani é conhecido como *ñande retã* (nosso território), e correspondia,

A um amplo território ao norte até os rios Apa e Dourados e, ao Sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejuí, chegando a uma extensão leste-oeste de aproximadamente 100 km, em ambos os lados a Serra de Amambaí, abrangendo uma extensão de fronteira com o Paraguai, especialmente áreas tendo como característica ‘matas e córregos’ (BRAND, 1997, p. 22).

Conforme a pesquisadora indígena guarani Teodora de Souza (2013, p. 34), atualmente, outras famílias guarani da Região Sul do Cone Sul e do Paraguai migraram/migram para as reservas indígenas de Amambai, Caarapó e Dourados, segundo alguns depoimentos. Essa vinda se deu/dá por conta do “bom” atendimento aos povos indígenas através de políticas públicas sociais (educação, saúde, moradia, benefícios sociais), comparadas com outras regiões do Estado ou de outro País em que a situação dos Guarani é muito precária, pelo fator da exclusão social que os segrega, violando direitos fundamentais que deveriam garantir, minimamente, a sua sobrevivência e dignidade humana.

Os povos de língua guarani foram registrados pela história colonial entre os anos de 1750 e 1760. Na literatura, de modo geral, são mais conhecidos como Guarani por causa da similaridade da unidade linguística guarani, apresentando vários dialetos nas regiões da Costa brasileira, no interior do Brasil e na fronteira do Brasil e Paraguai.

As diferenças entre os grupos, conforme Schaden (1962), são linguísticas e apresentam traços peculiares no que se refere à cultura material e não material. Apesar de cederem ao modo de ser do não indígena em muitas coisas, por outro lado não deixaram de lado seus valores tradicionais.

Nesse processo, e também com o aumento da densidade demográfica na RID, os problemas tornam-se mais evidentes, passando a ser foco de ações sociais do estado e de ONGs, como também de personagens “oportunistas” que tomam carona na situação em nome do lucro, influenciando nas formas de organização social e cultural destes povos. Vieira (2013) aponta que os problemas presentes nas aldeias guarani e kaiowá têm refletido na organização social, isto é, no seu “modo de ser” (*teko porã*).

Nos tópicos a seguir contextualizamos a dinâmica dos processos das relações sociais que se estabelece na RID. Para poder contextualizar essa mistura das interlocutoras pesquisadas nesse estudo, relacionamos a mistura como híbrido, a hibridização num olhar positivo de um processo multicultural e transcultural.

### 3.8 Figurações Sociais das Etnias da Reserva Indígena de Dourados

Neste tópico é importante salientar que a chegada dos primeiros habitantes da RID aconteceu com maior intensidade a partir da segunda metade do século XX. Assim, muitas famílias começaram a se recolher naquele espaço. Conforme Pereira (2006), com a demarcação de oito reservas indígenas pelo SPI, entre 1915 e 1928, as famílias kaiowá e guarani, expulsas das terras onde radicavam suas comunidades, foram se recolhendo nas reservas (PEREIRA, 2014, p. 13).

Para Norbet Elias (2001), o conceito de figuração não é “uma entidade totalmente fechada”, nem “dotada de harmonia, pacífica e amigável entre as pessoas, assim como as relações hostis e tensas” (ELIAS, 2001, p. 155). O pesquisador Levi Marques Pereira (2006) ressalta que estas “são duas características importantes para aprender uma figuração: nelas as pessoas estão ligadas umas às outras a partir de uma cadeia de interdependência; e sua produção e reprodução supõem um equilíbrio móvel de tensões” (p. 45).

Pensando sobre a dinâmica social da RID, a partir da noção de civilidade, Norbet Elias (1993 e 2011), no livro “O Processo Civilizador I e II”, refere-se que a constituição do que normalmente se convencionou denominar de modernidade ocidental, enquanto um conjunto de figurações sociais composto por cidadãos modernos exigiu um longo processo disciplinar de suas emoções e de adestramento comportamental. No pensamento de Elias,

Nosso comportamento, ou o termo “civilizado” e “incivil” não constituem uma antítese do tipo do “bem” e do “mal”, mas representam, sim, fases em um desenvolvimento que além do mais, ainda continua. É bem possível que nosso estágio de civilização, nosso comportamento, venham despertar em nossos descendentes uns embaraços semelhantes ao que, às vezes, sentimos, antes do nosso comportamento e de nossos ancestrais (ELIAS, 2011, p. 70).

Assim, de acordo com Elias (2011), a noção de civilidade é típica e necessária para a sociedade ocidental, pois, dela dependem os processos sociais característicos dessa modalidade de formação social.

Pesquisadores como Pereira (2014), Lourenço (2008), Souza (2013), Urquiza (2013) dentre outros, registram que a história da RID é repleta de eventos marcados por tensões e rivalidades entre os segmentos étnicos, especialmente no que se refere à representação política. Em se tratando das formas organizacionais e sociais, Pereira (2014) afirma que isto demonstra que os Kaiowá muitas vezes reagiram de modo hostil a esses deslocamentos que

reuniam outras comunidades nos espaços que já ocupavam, principalmente no caso de tratar-se de outra etnia.

Hoje a convivência étnica na RID é composta em maior número por três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena, juntamente com os não indígenas que vivem na Reserva ou num entorno bem próximo. Esses grupos mantêm muitos espaços de manifestações de suas identidades étnicas exclusivas,

Baseadas em elementos linguísticos, de organização social, de religião e outros componentes da tradição cultural. Isto não significa que cada uma dessas tradições culturais se manteve inalterada no tempo. Pelo contrário, as identidades terena, guarani e kaiowá passaram por significativas transformações, como resultado das mudanças no ambiente de vida e de sua participação no cenário multiétnico indígena e nas relações que cada uma dessas etnias mantém com a sociedade nacional (PEREIRA, 2014, p. 15).

A convivência e as relações de proximidade destas três etnias e com a influência da sociedade não indígena, é possível perceber que as etnias sofreram transformações ao longo dos anos. Ainda assim, não perderam suas identidades étnicas, o que é muito forte dentro da aldeia. Desta forma, Bhabha (2010), refere que o sujeito pode ir de um lado para o outro e que “existe uma ponte que permite que os sujeitos andem de lá para cá entre diferentes culturas e encontrem a margem do outro lado comum”.

A convivência próxima entre os indígenas e não indígenas pode ser evidenciada também em Pereira (2014) quando diz que “Cada uma dessas etnias se percebe e é percebida pelas outras como diferente”, já que o convívio próximo e contínuo não dilui as diferenças na própria vizinhança, ainda que o espaço atualmente na RID acomode uma superpopulação.

As figurações das três etnias se encontram diariamente no convívio social nas escolas, nas várias igrejas existentes na Reserva, nas casas de reza, nas festas tradicionais ou comemorativas da comunidade, nos encontros de reivindicações, nos movimentos de luta pelos seus direitos, nos programas sociais do governo tais como: vacinação, entrega de cesta básica, distribuições de sementes, ação social das Universidades, nos velórios, eventos de recreação comunitária, local de trabalho e de um modo mais específico nos casamentos, sendo que, há muitos casamentos entre as três etnias, e também entre indígenas e não indígenas. Sobre etnia Bhabha (2010) argumenta que:

Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. A etnia é o termo que utilizamos para nos referimos às características culturais, língua, religião, costumes, tradições, sentimento de “lugar” que são partilhadas por um povo [...] Mas essa crença acaba num mundo

moderno por ser unido [...] As nações modernas são, todas híbrido culturais (BHABHA, 2010, p.62).

Podemos observar que os habitantes da RID, por conta de fatores oriundos do cenário que ali apresentam, acabam se envolvendo em conflitos internos que, na maioria das vezes, são problemas devido à dinâmica do contexto social, como: desnutrição, o uso de bebidas alcoólicas e drogas, problemas no atendimento à saúde, educação deficiente, falta de saneamento básico, dentre outros.

Existe também a diversidade de pensamentos entre as etnias, o que gera violência e desconforto para esses povos. Esses fatores geram alguns resultados nas condições de vida e no impacto social e organizacional das/nas etnias. Esses fatores são apontados, como consequências pela perda do seu território.

A dinâmica da composição atual da RID e a própria situação de área de acomodação, enquanto espaço físico de um grande número de famílias, acaba dificultando o convívio entre elas. O sistema político, e as políticas públicas sociais, não corroboram para com a melhoria desta comunidade. Souza (2013) observa que:

A desterritorialização do povo Guarani resultou num grande impacto social e organizacional, acarretando hoje grandes dificuldades e problemáticas enfrentadas pelo povo, mesmo com alguns apoios da política pública voltada para a Reserva (SOUZA, 2013, p. 3).

Embora a situação supracitada se enquadre em extrema sensibilidade e tende a ser duradoura, Bhabha (2006) entende que a negociação pode explicar o processo de vivência entre diferentes culturas e os conflitos étnicos e raciais que representam as fronteiras culturais de vários povos, onde há evidência esmagadora de uma noção mais transnacional e translacional do hibridismo das comunidades imaginadas. A nacionalidade, para ele, é um conjunto de representações características da cultura de um povo que permite reconhecê-la ou diferenciá-la dos demais.

No âmbito social, o autor mostra, entre outros autores como Fanon e Archer, que povos subordinados lutam por afirmar as suas tradições, as suas culturas e suas lutas e, muitas vezes, o capitalismo não colabora para a estrutura fundamental da identificação cultural dessas minorias.

Exemplo disso são os indígenas que, conforme argumenta Quijano (2005), comparando os Estados Unidos aos países do cone sul da América Latina, afirma que esses países buscam a anulação das etnias através da homogeneização ou nacionalização dos índios.

Para o autor, a saída seria a democratização da sociedade e do estado através da descolonização nas relações sociais, políticas e culturais. O colonialismo se apresenta de várias maneiras, é uma ferramenta de dominação cultural presente principalmente na gestão pública da educação das minorias. Nesse sentido, Casali (2014) menciona que a libertação dessa alienação e a superação do colonialismo são possíveis através dos direitos humanos e da educação crítica. Destaca ainda que,

É um movimento inverso ao da educação - é alienação, pois, se a alteridade é a marca da presença do outro como mediador de um processo de emancipação, a alienação é o seu antagonico: a presença do outro como gerador de submissão, desapropriação de si. Assim sendo, a descolonização como negação da negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, ex-manu-capere: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia (CASALI, 2014, p. 259).

Para Bhabha (2006), a articulação social da diferença é uma negociação complexa e em andamento na manifestação da minoria, buscando o direito de expressar-se, baseado no reconhecimento da tradição ou invenção da tradição, ou seja, afirmação da identidade, gerando oposições de ideias pela força nas inter-relações sociais. Assim, nas palavras de Pereira (2014), os filhos de casamentos interétnicos, mesmo

Transitando “pelas duas etnias dos pais, acabam por desenvolver a preferência por uma delas. As distinções étnicas e essas possibilidades de trânsito fornecem subsídios para a prática política, daí que é impossível entender a composição das etnias na RID, sem levar em conta as representações sobre as identidades étnicas que compõem esse complexo cenário de interação permanente (PEREIRA, 2014, p. 15).

Além, das grandes disputas territoriais, da superpopulação, da proximidade de convivência, dos casamentos interétnicos que ali ocorrem, há fatores que reforçam ainda mais as questões de identidade, mesmo existindo o traslado, ou seja, o trânsito de um lado para outro. Essa prática acaba por reforçar a preferência pessoal por uma ou outra etnia e afirmando sua identidade. As palavras de uma colega de mestrado mostram isso claramente: “sou indígena kaiowá, meu pai é terena. Hoje moro na Jaguapiru, mas vou voltar a morar na Bororó<sup>41</sup>”.

---

<sup>41</sup> Acadêmica de mestrado da UFGD, Indígena kaiowá, Micheli Alves Machado.

## QUARTO CAPÍTULO

### A CONDICIONALIDADE DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM ESCOLA INDÍGENA

Este capítulo ressalta a questão da especificidade dos grupos e da universalidade legais das políticas públicas. Como poderia se pensar essas especificidades em relação a universalidade? Pensar numa política pública de direito para a nação, mas que seja aplicada e direcionada para a população específica, ou seja, as população indígenas.

De fato a população indígena possui direitos a todas as políticas universalizadas, mas sem ser contemplada suas especificidades. Este foi o maior desafio nesta pesquisa sobre políticas públicas voltadas para um grupo específico com as legalidades da universalidade.

Quando se refere a RID, com todas as reconfigurações e construções de produções de alteridade interna, uma parte dessa população se direciona para certos seguimentos, e outra parte para outros. Uns se inserem no princípio da universalidade [das leis e programas], mas outros não se inserem. De todas as maneiras, deveria haver um grau de boa vontade das agencias locais dos sujeitos que operam as políticas, para atender as especificidades das populações indígenas. No entanto ocorre um certo grau de dificuldade dos agentes na materialização das políticas públicas destinadas a essas populações.

No presente capítulo buscamos trazer informações obtidas no trabalho de campo e análise dos dados, um olhar a partir da visão dos protagonistas da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu – Pólo, partindo das falas das professoras dos 4º e 5º anos, coordenadora dessas turmas, o técnico em referência da frequência escolar do PBF e pais/mães, responsáveis pelos alunos dos anos selecionados.

Para facilitar o entendimento do leitor, repetimos as informações do capítulo 2 sobre as categorias para apreensão e análises das informações. Estas foram classificadas em grandes categorias e subdividida conforme segue:

- a . informações dos atores pesquisados [dados gerais e pessoais, função e etnia],
- b. o contexto do PBF e a condicionalidade da educação,
- c. a percepção das professoras, mães e coordenação sobre o PBF e a condicionalidade da frequência escolar.



As informações, em específico, estão nas seguintes subcategorias: i) coordenadora e professores [benefícios da bolsa família, conhecimento e opinião sobre as condicionalidades, motivos utilizados pelos pais, avanços na aprendizagem da criança, limitações e abrangências das condicionalidades; ii) técnico da unidade escolar: número de crianças cadastradas, tempo de lançamento da frequência escolar, como a frequência escolar chega no técnico, acompanhamento da escola pela bolsa família, opinião da condicionalidade na educação; iii) Mães: opinião sobre a escola do(s) seu/a(s) filho/a(s), benefício da bolsa família para a permanência da criança na escola, conhecimento sobre condicionalidades e tabelas de motivos justificáveis e não justificáveis.

A ordem apresentada no texto nem sempre segue a mesma logística apresentada acima, mas foi escrita de uma forma que alguns interlocutores entrem na fala do outro para dar mais sentido ao texto.

#### 4.1 Interlocutores

Nos quadros abaixo, apresentamos o cenário das pessoas pesquisadas para que se possa entender o contexto social que faz parte da realidade da escola pesquisada. Identificamos com nomes fictícios cada um dos participantes.

**QUADRO 14 - Perfil das Professoras, Coordenadora e Técnico Entrevistadas(o)**

Etnia	Sexo		Idade		Residência		Formação Acadêmica Pedagogia	
	Fem	Masc	25-30	> 40	Fora	Aldeia	Incompleto	Completo
Guarani	1	-	1	-	-	1	1	-
	2	-	-	1	-	2	1	1
Kaiowá	2	-	-	2	-	2	-	1
Terena	1	-	-	1	-	1	-	1
	-	1	-	1	-	1	1	-
	1	-	-	1	1	-	1	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. \* Coordenadora e técnico (tempo de lotação na unidade escolar – 3anos, 4 anos, 6 anos, 15 anos (2), 22 anos).

No quadro seguinte também apresentamos a quantidade de mães entrevistadas, local de residência, idade e número de filhos.

**QUADRO 15 - Perfil das mães entrevistadas, sexo, idade, residência e número de filhos**

Etnia	Sexo	Idade	Residência*		Filhos			
	Fem		Jag.	Bor.	1 até 2	3 até 4	5 até 6	7 até 10
Guarani	4	27	-	1	-	1	-	-
		39	-	3	-	-	-	2
Kaiowá	6	34	-	1	-	2	-	-
		37	-	2	-	-	2	-
		41	-	2	-	-	-	1
		49	-	1	-	1	1	-
Terena	2	29	1	-	-	1	-	-
		37	1	-	-	-	1	-
Não Indígena	1	36	-	1	1	-	-	-
Total de Mães	13	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora \*Jag (Jaguapiru) - Bor. (Bororó)

As transcrições foram fiéis de acordo com a fonética da fala. Entretanto, o objetivo do trabalho não é fazer uma análise linguística. Nesse sentido, as características de fala mantidas foram algumas marcas da oralidade como pausas e interjeições (típicas da oralidade), o verbo estar foi mantido na sua forma oral (ex.: tá, tô, tão e tamos) e marcas claras por se tratar de um falante não nativo do português – como: troca de gênero. Para dar sentido nas frases, foram inseridos pontos finais e vírgulas. Os sinais de reticências (...) referem-se ao momento em que as interlocutoras demonstram algumas expressões visuais, tais como: silêncio, respirações, reflexão e pensamento.

A escola possui 824<sup>42</sup> estudantes matriculados e distribuídos entre o pré e o 8º ano nos períodos matutino e vespertino e atualmente não está atendendo a turma do 9º ano. [vide informação no capítulo do Método].

Na ocasião, foi questionado o **“Porquê da unidade escolar não ter o 9º ano”**. A resposta do TT1<sup>43</sup> foi enfática: “Porque não tem condições mesmo né [...] a previsão da prefeitura é construir 03 sala de aula logo aqui **“apontou para parte esquerda da escola, onde tem um espaço livre”** 03 sala “aqui na frente”. As salas de aulas que o técnico se referia já estão construídas atualmente.

<sup>42</sup> Dados recolhidos em 2014.

<sup>43</sup> TT1 – Técnico referente da unidade escolar (Secretário), da etnia Terena.

Ainda sobre esta questão, foi lhe perguntado se o estado assumiu o 9º ano. O mesmo TT1 informou que [...] “o Estado assumiu este 9º ano, porque a gente estava sem sala aqui, [...] estava num salão no canto da Funai em condições precárias”.

Inclusive até saiu na imprensa que há falta de aula, falta de espaço né, falta de espaço adequado para os alunos. Ai teve que conversar com a secretária do Estado, elaboraram o documento e a Guateka assumiu o 9º ano porque se não assumissem este ano os alunos iam estar na mesma situação do ano passado, debaixo das árvores, sala que não tem condições, não tem banheiro, ventilador, janela, não tem condições mesmo<sup>44</sup>.

De acordo com o relato do interlocutor TT1, as condições em que os estudantes se encontravam não se enquadravam na garantia dos seus direitos, pois o espaço físico e estrutural de uma escola deve ser organizado de acordo com as necessidades educacionais básicas. Tais situações devem levar em conta o que é garantido em lei, no Art. 4º da LDB de 96, inciso IX, rege que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definido com a variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Portanto, o Estado, por sua vez, é uma organização política, administrativa e jurídica que se constitui em um território específico com a existência de um povo submetido a uma soberania. Assim, ele transcende os indivíduos e as coletividades e arbitra as regras e normas da estrutura de uma sociedade. Entretanto, cabe a ela determinar, reformular e ajustar as leis, em muitos casos (Constituição Federal de 1988).

Conforme essa política, o Estado tem por objetivo estabelecer princípios e diretrizes indispensáveis para o cumprimento das necessidades sociais básicas das populações através de garantias e ações concernentes à Assistência Social, Saúde e Educação.

A escola é o lugar para o ensino-aprendizagem dos valores e tem por uma das finalidades o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo, estimulando o desenvolvimento de virtudes necessárias para a vida em sociedade.

A Constituição de 1988 postulou, no seu art. 205, que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania".

---

<sup>44</sup> TT1 – Técnico referente da unidade escolar (Secretário), da etnia Terena.

Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, refere-se à escola como sendo um ambiente favorável à aprendizagem. Segundo o autor, o espaço escolar deve sempre contribuir para despertar a curiosidade, a criatividade e o estímulo à descoberta.

Na pergunta, **o que você acha (sua opinião) da escola do(s) seu/a(s) filho/a(s)?** A escola representa para as interlocutoras um local dinâmico que assegura o desejo de prosseguir nos estudos. Conforme resposta da MG<sup>45</sup>13, “tem Mais Educação, é no outro horário...é bom, aprende mais, acha bom no Mais Educação”. Mesmo com respostas positivas referente a escola, o que podemos perceber é que havia reações diferentes das interlocutoras na hora da entrevista, pois lançavam mão de críticas a escola, por entender que poderiam prejudicá-las, constituindo numa exclusão social ou até mesmo na perda do seu benefício.

Nessa perspectiva, nos parece que não há nenhuma dinâmica na escola pelos responsáveis da frequência escolar do PBF, que assegure o incentivo à estes alunos e mães a prosseguirem seus estudos, ficando a responsabilidade da família e da escola em garantir a frequência escolar dos mesmos.

A escola, sobre este aspecto, é vista pela sociedade como um local que deve oferecer à comunidade uma educação de qualidade, por meio de metodologias adequadas ao desenvolvimento do educando, preocupando-se com a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Nesta linha de pensamento, Tassinari (2001, p. 50) diz ainda que “não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena”. Inspirada em Kreutz (1998), Souza (2013, p. 50) ressalta que,

A escola, então, deve ser tida/vista como uma porta aberta para entrada de outras tradições, culturas, saberes e que possam ser compreendidas, processadas, redimensionadas ou utilizadas de diversas formas, de acordo com os interesses ou educação que partissem do contexto histórico das etnias e, como pressuposto, rever o conceito da racionalidade que "acoberta unilateralidades em proclamadas universalidades, levando a incorporações igualitárias" (SOUZA, 2013, p. 50).

As autoras enfatizam a idéia de multiplicidade na diversidade cultural. E comentam do perigo de se unificar a escola, sob o pressuposto da racionalidade que desencadeia unilateralidades em proclamadas universalidades. Pensar na RID como uma única aldeia, reserva é um perigo, uma vez que não se percebe as diferenças interculturais das três etnias que ali vivem.

---

<sup>45</sup> MG – Mãe Guarani.

Esta premissa não deve ser diferente no âmbito de uma escola que se encontra em aldeias indígenas. Daí a importância de se desenvolver nestas áreas uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, multilíngue.

Na pergunta ‘**se seu/a(s) filho/a(s) gosta(m) de ir para escola e se costumam faltar**’, observei que as mães<sup>46</sup> tiveram uma reação espontânea em relação à escola. Quase que em sua totalidade, 90% (noventa por cento) delas, relataram que seus filhos gostam de estudar na escola pesquisada, pois, proporciona o fácil acesso para as mesmas.

“Ela gosta... Até queria estudar lá em Itaporã também. Falei pra ela não que aqui pra mim é mais fácil acesso né... é mais perto pra reunião pra... se precisar de chamar na escola pra mim é mais fácil, é mais perto de casa” (MT1).

“Gosta...todo dia mando vim pra escola, porque, gosta sim, gosta”(MK2).

“Falando a verdade ele não quer faltar nenhuma vez na escola” (MG3).

“Gosta, porque ele gosta de estudar ... ele gosta de estudar” (MNI5).

“Ele gosta, [...] ele gosta muito. Levanta cedo ele já que vim [risos] ta na estrada” (MK6).

“Tudo os filhos estão na escola” (MG7).

“Gosta de ir para estudar” (MK8).

“Gostam de vim pra escola, não gostam de faltar, [...] mas eles gostam de vim pra escola sim” (MT9).

O fato da maioria dos alunos gostarem de ir à escola, conforme as falas das mães, e também serem sempre assíduos nas aulas, pode não ser o mesmo sentimento por parte dos alunos. O estranhamento das respostas é em virtude da sequência que estes alunos ficaram retidos no mesmo ano escolar. Uma vez que na pesquisa procuramos mapear as mães dos alunos com maior nível de repetência, conforme quadros 6 e 7.

Se houve ou não veracidade nas respostas, de qualquer forma há a necessidade de que o enfoque do programa não se limite à obrigatoriedade da presença do aluno na escola, mas investir em ações específicas e diferenciadas para este público alvo, beneficiários do PBF.

Destacamos o RCNEI de 1998, que em seus artigos determina que caberá ao sistema de ensino, com colaboração dos demais entes federados, o fomento a cultura e a assistência aos índios, tanto em âmbito educacional, social, cultural e intercultural.

---

<sup>46</sup> MT- Mãe Terena; MG – Mãe Guarani; MK – Mãe Kaiowá; MNI- Mãe Não Indígena.

Estas informações nos reportam à argumentação de Freire (1996), quando ressalta que a educação continua a ser uma das principais esperanças dos grupos sociais para ter uma chance de ascensão social. Sem educação, a transformação da realidade das classes menos favorecidas torna-se praticamente inviável e com poucas alternativas diante da reprodução da desigualdade social que tende a se ampliar na sociedade contemporânea. Assim, a escola pode ser um local mais desejado pelas mães pesquisadas, por terem em seus filhos a esperança para que eles lutem por seus ideais, por seus sonhos. A educação é um processo que renova uma pessoa, extraindo ou libertando suas potencialidades.

Outro fator relevante que percebemos durante a pesquisa, além da aquisição dos conhecimentos e o gosto pelos estudos, a questão financeira também foi destaque. Esta condição ficou em evidência ao responderem a seguinte questão: **o benefício “bolsa família” tem ajudado seu/a(s) filho/a(s) a permanecer (em) na escola?** Conforme as falas das mães (MK4) e (MT9),

Faltar eles não falta né, direto eles vêm pra escola não deixo faltar também, [...] lá no bolsa família eles falavam que não podia faltar mais, [...] “porque?” podia o benefício, podia ser cortado daí as criança têm que tá direto na escola não pode faltar muito, “porque?”[...] há por causa que é uma obrigação com as crianças também vim direto pra escola não faltar muito.

Mais falo né, vai cortar daí eles vem... tive problema com o Bolsa né...

Como podemos perceber, um dos fatores relevantes por parte de seus filhos em frequentar a escola, é por não terem muita opção. Assim, a obrigação das famílias com os compromissos das condicionalidades, se manifesta na preocupação em permanecer recebendo o benefício. Esta preocupação por parte dos pais é compreensível, pois, conforme reza a cartilha do MDS, o que acontece à família quando ela descumpre as condicionalidades do PBF<sup>47</sup>?

Ao longo da história, em todas as sociedades, criaram-se normas e princípios com a finalidade de orientar as relações entre grupos de pessoas. Algumas dessas regras, se não fossem seguidas, implicariam em penalidades que iam da desaprovação à exclusão daqueles que não as respeitassem.

Nesse sentido, apropriamo-nos das palavras de Ladini (2012), quando ela argumenta que para compreender “os costumes de uma sociedade diferente da nossa, é necessário se desfazer de convicções acerca de boas maneiras e considerar que as diferenças de costumes

<sup>47</sup> Esta explicação encontra-se na íntegra disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao-1/portarias/2012/Portaria%20no%20251%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>, acesso no dia 26/06/2014.

são peculiares àquela sociedade, aquele tempo histórico” (p. 4). Em determinadas sociedades alguns costumes da população estão em desacordo com o padrão de sociedade que se deseja e, por meio da educação, esses hábitos indesejados podem ser alterados, embora não sejam menos rigorosos.

A seguir retomamos o tema PBF e a condicionalidade educacional. A intenção é discutir os princípios da política e os discursos implícitos dos atores que influenciaram na sua elaboração.

#### 4.2 O Contexto do PBF e a Condicionalidade da Educação

Em relação ao PBF o governo impõe algumas condições [conforme informado no capítulo 2] para participar deste programa, estas condições são chamadas de condicionalidades. Neste caso, perguntamos para as interlocutoras ‘**se já tinham ouvido falar sobre as condicionalidades (condições para participar) do bolsa família.**’

No grupo das interlocutoras pesquisadas, percebemos desconhecimento ou conhecimento mínimo sobre as condicionalidades da frequência escolar do PBF.

**QUADRO 16 - Conhecimento Sobre a Condicionalidade da Frequência Escolar**

Categories	Mães	Coordenadora	Professoras
Conhece	N=1 (MG3)	-	-
Conhece minimamente	N=3 (MT1, MNI5, MG13)	N=1 (CT1),	N=3 (PT1, PK2, PG4)
Não conhece	N=9 (MK2, MK4, MK6, MG7, MK8, MT9, MK10, MK11, MT12,)	-	N=2 (PG3, PK5)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Conforme mostra o Quadro 16, a maioria das interlocutoras da escola enfatiza não ter conhecimento sobre a condicionalidade da frequência escolar do PBF. Somente 1 mãe guarani diz que conhece e 3 mães conhecem minimamente [terena, guarani e não indígena]. As professoras também seguem na mesma direção, conhecem minimamente [terena, kaiowá e guarani] e não conhecem [guarani e kaiowá]. Em visita ao órgão central do PBF, fomos informados que há um plano de ação anual contendo as atividades de acompanhamento

intersectorial, sendo da educação e da saúde, neste plano contém as propostas por secretaria envolvidas. Assim até o presente momento da pesquisa não havia nenhuma formalização e nem encaminhamento de ações intersectoriais previstas conforme o regulamento do PBF na unidade escolar pesquisada.

Se a escola não conhece as condicionalidades, como poderia transmitir as informações para os pais e filhos? Como podemos observar, o problema, portanto, vai além da dificuldade dos pais terem o conhecimento.

Nessas análises, o relato do técnico de referência da frequência escolar da unidade em questão, refere-se ao andamento destas possíveis ações, e segue à pergunta **“a escola é cadastrada no sistema presença?”** TT1 “sim é cadastrada inclusive até agora não tem nenhuma formação pra a gente mexer no sistema, acho que vai ter sim”. **Você diz que a escola é cadastrada mas as frequências, não são lançadas no sistema?** “é isso ai, fazemos manual ainda, a gente não tem treinamento para mexer no sistema.

Provavelmente não foi realizado nenhum trabalho de orientação junto à unidade escolar e nem as famílias a fim de orientá-las em relação a essas condicionalidades. Cabe à gestão da frequência escolar do município desenvolver ações complementares para um melhor entendimento destas questões que são importantes.

A portaria elaborada pelo MDS de nº 251/2012 regulamenta a gestão das condicionalidades do PBF no Art. 15. Considerando o acordado nos termos de adesão específicos assinados pelos municípios, caberá, em específico, o inciso VIII – “elaborar planejamento anual intersectorial do município, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e educação, para a articulação de ações complementares nessas áreas, assim como para o desenvolvimento e apoio das ações de gestão de condicionalidades do PBF e de acompanhamento familiar”.

Neste contexto, os responsáveis pela gestão do PBF, deveriam informar e orientar as famílias beneficiárias sobre seus direitos e responsabilidades no tocante às normas que regulam o PBF.

Conforme a negação das interlocutoras em não conhecer as condicionalidades do programa foi necessário explicar em detalhes o que seria a definição de condicionalidade do programa bolsa família em educação do Ministério de Desenvolvimento Social, ou seja, que todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária (mais ou menos 6 faltas por bimestre). Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75% (mais ou menos 10 faltas por bimestre).



Perguntamos para as mães **após apresentar a definição de condicionalidade, o que você acha dessas regras, ou seja, condicionalidades do PBF para os povos indígenas e suas especificidades?**

Em questão do cumprimento das condicionalidades não há consenso entre as mães, mas a maioria das interlocutoras destacou que ajuda a permanência dos filhos na escola e colabora na saúde. Vão ao posto de saúde fazer o monitoramento conforme calendário previsto pelo PBF. A ideia de que a escola e posto de saúde são importantes é reconhecida pelas interlocutoras, mas atrelada ao controle do estado. MT1 relata que,

É bom porque, quem não costuma ir no médico, tem vacinação em dia, por que aqui na aldeia é assim né, funciona assim, que nem a cesta básica né, você vê eles pede pra você né, chegou o ano eles pede, que nem preventivo, fulano você fez o preventivo...hó você faz o preventivo, se não fazer, a senhora vai ficar sem sua cesta, fala assim né, ai as mulheres lá vai todas as mulherada no posto de saúde, tudo pra fazer o preventivo, porque o governo ta pedindo né, agora se o governo não pedisse eles não faria.

Em questão ao entendimento das condicionalidades, a interlocutora MG3<sup>48</sup> enfatiza que domina os aspectos básicos do programa e que são necessários à manutenção do seu benefício e ao cumprimento das condicionalidades da educação e da saúde como: **manter os filhos na escola.**

Acho bom né, você se ajuda, eles te ajuda também, porque tem é, se você não for... se você não procurar o que seus filhos estão fazendo na escola, é um monte de coisa ai você tem que cumprir com as suas obrigações, [...] porque você aprende um monte de coisa, se tem outra pessoa que não sabe já explica né, porque lá em casa aparece tanta mulherada e começa a perguntar né, como você faz para fazer cadastro, como você faz pra fazer atualização, um monte de coisa, se você já participou daquele lá (reunião), já sabe né, como funciona aquilo lá porque tem bastante muerada que “não entende isso, falar verdade mesmo não entende mesmo esse português correto você fala parece e não entendi” [...] harram, esses nomes difícil, não entende, as mulheradas vai no CRAS, e tem as meninas que mora aqui e “começa a explicar em Guarani”, ai começa a explicar, mas agora se fala só português, você confunde assim, tem um monte de coisa, por isso as meninas procura mais os CRAS mesmo, porque aqui tem as meninas que atendem e que mora aqui.

Ainda na entrevista com a MG3, percebe-se que a grande dificuldade de algumas mães é de entender o que é “cobrado”, ou seja, as condicionalidades do programa para a manutenção do benefício.

Um fator interessante são os contrapontos das regras, quando se trata das especificidades indígenas, conforme seguem as variáveis quando surge a pergunta sobre as

---

<sup>48</sup> Entrevista de uma mãe indígena na reserva indígena de Dourados/MS.

regras para a comunidade indígena. **‘Você acha que as condicionalidades do PBF, deveriam ser o mesmo jeito para os indígenas?’** MNI5<sup>49</sup> “acho que deveria ser a mesma coisa, **por quê?** os direitos são iguais, as mesmas coisas, não tem que ter especificidade pra nenhum, e ninguém tem que ser tudo igual, tem que ser do mesmo jeito, eu acho que ninguém é diferente de ninguém”.

Já a resposta da MK6 é oposta da MNI5, no que se refere às condicionalidades específicas do PBF. A MNI5 disse que tem que ser tudo igual, mas as MK6 e MK10 referem-se que as condicionalidades do PBF interferem na vida familiar, além de receberem pouco, elas necessitam da ajuda dos seus filhos para o trabalho na roça para que possam suprir parcialmente as necessidades básicas familiares, conforme relatos abaixo.

Bom é difícil né, esse aí [...] algumas vez, né plantar alguma rama com a criança, se não plantar não tem mandioca pra ajudar também né, não dá para esperar pela bolsa não, se depender da minha força to fazendo, plantando milho, pedacinho de abobora, batata, banana.

A MK10, também se refere aos filhos como uma ajuda na plantação, “ele gosta é de plantar, é de dirigir, é quanto eu vou pra baixo lá, eu tenho o meu pedacinho de terra. [...] eu tenho lá o varjão ele vai me ajudar na plantação da rama.

Para as interlocutoras, é bom receber o benefício do PBF no momento de vida em que estão e diante da necessidade que tem, mas, ainda assim, destacam que necessitam da ajuda de seus filhos para acrescentar na remuneração familiar, e que não tem como trabalhar fora da aldeia.

Desta forma, neste momento, vale lembrar, que há povos indígenas vivendo no Brasil, e a segunda maior população se encontra no estado de Mato Grosso do Sul e, na cidade de Dourados, se concentra o maior número destes.

Considerando a temática investigada, bem como as especificidades dos alunos indígenas é importante trazer nesse contexto que a maioria das famílias é beneficiária do PBF e precisa fazer a mesma leitura e apropriação de aspectos da legislação que regulamenta os seus direitos quando se trata do PBF. Um fator de dificuldade para as comunidades indígenas são os regulamentos do PBF que são elaborados com base na língua culta, uma linguagem que dificulta muito o entendimento, haja vista que a informação que encontra nos folders explicativos, vem escrita com palavras de difícil entendimento. Assim, na maioria das vezes, a população indígena não tem acesso a folders escritos em suas línguas, o que dificulta a

<sup>49</sup> M5 é mãe não indígena. Reside na aldeia e é casada com indígena. Naquele momento seu benefício estava bloqueado por não ser mais perfil para o recebimento do PBF.

compreensão na leitura. É comprovado na fala da MG3, “não entende isso, falar verdade mesmo não entende mesmo esse português correto” que não há um regulamento explicativo das condicionalidades em suas línguas maternas.

Para contextualizar a dificuldade de entendimento “esse português correto” conforme a MG3 relata, apropriamo-nos das palavras de Pereira (2008) que o estado de MS é considerado um dos maiores em concentração de povos indígenas e, mesmo assim, ainda se vê “escolas indígenas enfraquecidas em suas línguas étnicas de direito. Por outro lado, o enfraquecimento da proposta da outra escola abre espaço para que o português também se coloque como língua mais forte.” (p. 9), mas o que propõe as leis e as diretrizes das políticas públicas nem sempre prevalece em âmbito educacional.

Diante desse contexto, o desenvolvimento da história escolar da educação dos povos indígenas visa sempre o respeito e a valorização da língua, da cultura e do aprendizado próprio do povo. Souza (2013) faz um contraponto com a história, pois “desde a finalidade do estado brasileiro, que objetivou aculturar e integrar os índios à sociedade nacional por meio da escolarização, agora, confronta-se com as ideias de autodeterminação dos povos indígenas” (p. 44).

A política de valorização da educação é sempre bem vista e anunciada em discursos partidários como sendo prioridade. Mas, como é de praxe, o que é prometido em campanha política, em sua grande maioria, não é cumprido. Um exemplo disso foi a mensagem transmitida pelo slogan do atual Governo Federal, na gestão entre os anos de 2015-2018: “Brasil: Pátria Educadora”. O investimento na educação que ocorreu nas últimas décadas teve cortes no orçamento do Ministério da Educação, e, portanto, o governo deixa de investir o suficiente no campo da educação, uma contradição de termos.

Os cortes afetaram especialmente as classes dos menos favorecidos. Os povos indígenas, excluídos ao longo da história, continuam a ser atingidos nos dias atuais. O slogan “Brasil: Pátria Educadora” fica incoerente no contexto atual pelo qual o país atravessa.

Portanto, o que deveria ser o meio de fortalecer a educação pública e formar indivíduos capazes de questionar a própria escola e as estruturas desiguais e excludentes da sociedade, acaba favorecendo menos as comunidades tradicionais e o reconhecimento das diferenças culturais.

Muitos benefícios sequer são conhecidos pela população indígena, pela dificuldade de não encontrarem folders explicativos em suas línguas. Nesta perspectiva, Vaz (s/d, p. 03) aponta que sabe-se que há muito,

A educação e a cultura assumiram um papel elitista na sociedade. Basta um olhar singular para a história da educação brasileira, bem como para as políticas públicas adotadas em cada período histórico, para isso se comprovar. Uma educação dirigida para poucos, portanto restritiva, exclusiva e excludente, enfim, uma educação que agia ou age a fim de fornecer privilégios a uma elite dominante, ora representada pela igreja, ora pela nobreza e nos últimos séculos pela burguesia (VAZ, s/d, p. 03).

No PBF há uma vinculação com a política educacional por meio da condicionalidade conforme o Art. 2º, parágrafo único, que considera para fins de concessão dos benefícios a frequência de 85% para crianças e adolescentes em estabelecimento de ensino regular. Esse controle da frequência é o único vínculo do PBF com a política educacional, não considerando, para tanto, a qualidade dessa permanência na escola em termos de aprendizagem como um dos aspectos relevantes para a formação da cidadania numa perspectiva emancipatória.

Em relação à vinculação educacional, o Programa Bolsa Escola Federal – Lei nº 10.219/2001 (BRASIL, 2001a)<sup>50</sup>, implementado pelo Ministério da Educação do Governo daquele período, além da frequência de 85% às aulas pelos beneficiários, determinava no Art. 2º, incisos III e IV:

III - incluam iniciativas que, diretamente ou em parceria com instituições da comunidade, incentivem e viabilizem a permanência das crianças beneficiárias na rede escolar, por meio de ações socioeducativas de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas;

IV - submetam-se ao acompanhamento de um conselho de controle social, designado ou constituído para tal finalidade, composto por representantes do poder público e da sociedade civil (BRASIL, 2001a).

Para melhor entendimento, os incisos que representaram, no Bolsa Escola Federal (2001a), a possibilidade de um suporte educacional maior aos estudantes beneficiários do que o previsto atualmente no PBF, que além da frequência às aulas, prevê no Art. 2º, § 17, que “Os beneficiários com idade a partir de 14 (quatorze) anos e os mencionados no inciso III do caput deste artigo poderão ter acesso a programas e cursos de educação e qualificação profissionais” (BRASIL, 2014).

---

<sup>50</sup> A partir do exercício de 2001, a União apoiará programas de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas, que preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos:

II - tenham como beneficiárias as famílias residentes no Município, com renda familiar **per capita** inferior ao valor fixado nacionalmente em ato do Poder Executivo para cada exercício e que possuam sob sua responsabilidade crianças com idade entre seis e quinze anos, matriculadas em estabelecimentos de ensino fundamental regular, com frequência escolar igual ou superior a oitenta e cinco por cento. Regulamentação do programa de Renda Mínima vinculada à educação lei 10.219 de 2001(BRASIL, 2001).

A diferença na vinculação educacional do Bolsa Escola Federal em relação ao PBF é que o primeiro programa recomendava ações socioeducativas dentro da rede escolar (ações de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais), e, segundo sugere, a inclusão em cursos de educação e qualificação profissional em outro programa não diretamente vinculado às escolas, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

No entanto, vale salientar que nenhuma das políticas públicas com programas sociais citadas conseguiu fomentar a condicionalidade educacional para além da frequência às aulas.

Para que haja impacto educacional na cidadania das crianças e jovens beneficiários do PBF, é necessário que haja uma maior vinculação entre as políticas públicas sociais, bem como um acompanhamento pedagógico mais efetivo, por parte da política educacional, que auxilie os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem.

Vários estudos buscam reafirmar a necessidade de uma política social de caráter emancipatório. Mas, como rever esta questão com a diversidade? Para ser capaz de transformar o quadro de desigualdade da sociedade brasileira, deve-se levar a educação mais a sério junto com as outras necessidades humanas básicas, como por exemplo, saúde, alimentação, habitação e segurança, entre outros.

Fonseca (2006) defende que, na maioria das vezes, somente com investimento pesado e sério do Estado nessas políticas sociais será possível pensar em emancipação popular. Assim, esse investimento, no caso do PBF, deve ser feito especialmente na sua condicionalidade educacional, sem desconsiderar as demais relacionadas à saúde e à assistência social, para que a vinculação com a educação seja fortalecida.

No que se refere às argumentações do contexto, a transferência de renda do PBF tem tido impacto significativo na vida dos beneficiários. Entretanto, não há nenhuma orientação, especialmente no âmbito educacional. Assim, a escola cumpre apenas o compromisso do controle da frequência.

#### **4.3 A Percepção das Mães, Coordenadora e Professoras sobre o PBF e implicações da Condicionalidade da Frequência Escolar**

Neste ponto, apresentamos a síntese dos dados coletados por meio das entrevistas com a coordenação, as professoras e as mães da escola pesquisada. As questões estão relacionadas às implicações da condicionalidade do PBF na educação e como é compreendida e ressignificada no cotidiano da escola e, principalmente, na vida dos estudantes indígenas beneficiários.

Para tal as respostas das mães, coordenadores e professoras foram organizadas nas seguintes categorias: a) Percepção das entrevistadas sobre o benefício do PBF na permanência dos estudantes indígenas na escola; b) Percepção da Coordenadora entrevistada sobre qual o rendimento escolar dos alunos que recebem bolsa família; c) A percepção das entrevistadas sobre a frequência escolar, acerca da tabela de motivos justificados e injustificados do PBF.

#### **a) Percepção das Entrevistadas sobre o Benefício do PBF na Permanência dos Estudantes Indígenas na Escola.**

Em relação ao conhecimento sobre o benefício na permanência do aluno foi possível detectar nas falas da coordenadora pedagógica e das professoras entrevistadas que elas têm uma noção parcial acerca da condicionalidade na educação do PBF. Mas, quando se refere à criação e função do PBF, as limitações ficam mais evidentes. Boa parte das entrevistadas percebe o benefício mais do ponto de vista da permanência na escola e do interesse social, ou seja, a permanência vinculada à transferência de renda para as despesas dos filhos. Conforme as respostas à pergunta, se “**o benefício ajuda na permanência do aluno**”, obtivemos respostas afirmativas, como se segue:

A permanecer sim, porque eles conseguem ter um pouquinho mais de condição como comprar um calçado, comprar um material escolar que falta comprar uma mochila, a permanecer sim (CT1).

Acho que sim. Pra manter a criança na escola sim. Olha, acho que ajuda, mas muitas vezes os pais, eles pegam o benefício e compra outras coisas, porque ele tem necessidades de comprar outras coisas. Acho que esse benefício deveria ser pra comprar só material necessário pra criança e os pais não fazem isso, às vezes, falta lápis, uma borracha falta um caderno, e a escola, como a escola oferece mais o mínimo, né, e os pais eles ainda não tem essa noção e ele tem que comprar o material pro aluno com essa bolsa (PT1<sup>51</sup>).

Sim, mais é... deveria ter, é bom né ter, mas também é que nem falei com mais participação do aluno, mais interesse do aluno, mais empolgação vamos dizer assim, pra ter um bom rendimento ele precisa participar se ele vem só por vir por causa da presença, por causa do bolsa família, ele não vai participar ele não tem interesse (PK2).

Acho que tem que ter sim, mais assim, a cobrança maior para os pais né, porque a criança sozinha ela não tem condições de responder né por ela né (PG3).

Acredito que sim, acredito que é importante isso, vejo isso é importante essas questões, às vezes meus alunos entram aqui, sem material sem nada, eles mesmo questionam, mais a minha mãe recebe bolsa família e vai comprar caderno pra mim,

---

<sup>51</sup> As siglas a seguir referem-se para indicar as falas das interlocutoras entrevistadas. PT- professora Terena, PK- professora Kaiowá, PG- professora Guarani.

e compram eu vejo que esse dinheiro que eles recebem não é um dinheiro jogado fora (PG4).

Na perspectiva das educadoras o benefício é uma ajuda assistencial. O dinheiro é usado muitas vezes para a compra de alimentos, roupas, calçados e também [nem sempre] materiais escolares. Ainda, enfatizam que o PBF ajuda também na permanência da criança na escola contribuindo para garantir a frequência. Desta forma percebemos que há uma visão superficial, ou seja, pouco conhecimento por parte das interlocutoras supracitadas sobre a importância do PBF na vida das famílias beneficiadas.

Nesse diálogo observamos que a escola ainda não tem uma proposta para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos beneficiários do PBF. Existe expectativa por parte das educadoras em esperar das mães um acompanhando dos seus filhos na escola, e das mães um benefício como segurança para manter os filhos na escola.

Destacamos ainda, que as contribuições financeiras que o programa oferece mesmo sendo irrisória, torna-se de grande valia para as mães, podendo ser o meio ou até mesmo o “único meio” de enfrentar as dificuldades de extrema vulnerabilidade, e em suprir os gastos de seus filhos tanto na escola como na alimentação.

Evidenciamos no movimento de compreender os argumentos das interlocutoras que são efeitos provocados pela desigualdade promovida por uma sociedade de desiguais. A desigualdade e, conseqüentemente, a pobreza, estão sempre presentes no decorrer da história. Conforme Heller (1998), tanto a igualdade como a desigualdade são criadas e direcionadas por regras e normas. Estas normas<sup>52</sup> e regras que direcionam as ações na vida dos indivíduos, podendo ser diferente em cada situação, permitindo agir sempre de forma diferente.

Nos desdobramentos sociais da desigualdade, Elias (1993) argumenta que os acontecimentos sociais podem tomar diferentes direções a partir do jogos de forças estabelecidos na dinâmica das interdependências vividas nas diferentes configurações sociais. Desta forma, as desigualdades sociais são mais intensas na vida das mães indígenas pesquisadas.

Em resposta às perguntas que norteamos as mães, em seus discursos no decorrer das entrevistas revelaram-se, muitas vezes, apreensivas. Esta reação pode estar ligada, em sua maioria, em virtude das situações vividas ao longo da história. Exemplo disso são as discriminações e as dificuldades que encontram na busca de garantir seus direitos perante a sociedade que é excludente. Conforme D'Angelis (2002), pelo fato de ser índio,

---

<sup>52</sup> Conceitua as normas concretas como regras a serem seguidas, direcionando as ações em situações especiais; sendo que as normas abstratas variam de acordo com sentimentos e necessidades (HELLER, 1998, p. 26).

A pessoa sabe que pode vir a sofrer perseguições, violências de todo tipo, gozação, xingamentos. Se o índio vai à cidade ou a qualquer lugar em que os não-índios são maioria (na vila, no comércio), já vai ressabiado, muitas vezes cabisbaixo, evitando dizer qualquer coisa que possa ser mal entendida ou servir para gozação ou recriminação dos brancos (D'ANGELIS, 2002, p. 108).

Mesmo de cabisbaixas, insistiam em ter clareza sobre a importância da frequência escolar às aulas enquanto condicionalidade. Na transcrição das entrevistas foi possível perceber que as mães, em seus relatos, concordavam com a coordenadora e as professoras sobre as condicionalidades da educação no PBF, em limitar na permanência e na remuneração familiar.

Neste ponto, perguntamos às mães, como elas viam a **condicionalidade do PBF na educação e suas implicações**. Verificamos em seus discursos informações relevantes, conforme segue abaixo.

[...] por na escola ou do Bolsa Família, [...] acho bom também né. A bolsa família menino recebe só até 15 anos depois sai, [...] não falta na escola né, se não pode faltar na escola tá bom né, eu acho essa... pra mim acho bom (MK2).

[...] na questão da escola, também falo [pra ele] ir certinho na escola, mas tive problema no cartão, daí perguntei se era falta de criança, aí eles puxaram lá ai... aí se faltasse muito na escola corta Bolsa Família. A menina lá me falou é isso na escola (MK4).

[...] eu acho que é bom porque incentiva a criança vim mais na escola, tem criança que falta bastante incentiva mais né (MNI5).

[...] eu acho bom sabe porque dependendo da mãe né porque se a mãe deixar a vontade das crianças né criança não vem mesmo pra escola né. O meu mesmo, estes dias mesmo não queria vim. Falei assim: “você tem que ir se não você vai envelhecer no 5º ano”. Ai né, ele veio. Mas eu não deixo meu guri faltar muito (MG7).

[...] porque não pode faltar né, tem que estudar a escola. Se faltar perde muita aula né (MK8).

[...] lá no Bolsa Família eles falavam que não podia faltar mais, [...] podia o benefício ser cortado. A criança tem que tá direto na escola, não pode faltar muito, [...] eu acho correto [risos] concorda, [...] por causa é uma obrigação com as crianças também vim direto pra escola não faltar muito (MT9).

Podemos perceber nestas falas que a obrigatoriedade tem uma função importante para o programa. É uma forma de garantir a presença das crianças na escola, já que aquelas que faltaram, possivelmente tiveram seus benefícios bloqueados. Em certos momentos as crianças não querem ir mais para escola, mas são obrigadas para manter o acesso aos benefícios do programa pela família.



A escola poderia estar mais avançada na resolução dos problemas e na melhoria da qualidade da educação diferenciada. A condicionalidade sem sombra de dúvidas é importante, mas não é garantia de qualidade no aprendizado..

Em resumo, em todas as entrevistas com as mães, a cobrança da frequência escolar é uma das únicas exigências educacionais cobradas das famílias beneficiárias do PBF. Portanto, a grande preocupação com a frequência dos filhos na escola exige das famílias atitudes que não teriam, visto o hiato que existe entre a educação indígena ancestral e a escolarizada. Se por um lado o Programa Bolsa Família, na condicionalidade, obriga as famílias a terem compromissos, não entra no mérito da educação especializada para os diferentes grupos étnicos. A ideia de educação que perpassa no PBF e as condições em que este é empregado assumem um papel de auto responsabilidade dos beneficiários, sem que haja uma reflexão maior dos problemas da educação indígena.

Também é importante considerar, conforme Oliveira (2009), ao mesmo tempo em que a escola tem ocupado um papel relevante como agência ou dispositivo de implementação de programas sociais, paradoxalmente, ela tem sido vista com certa desconfiança no cumprimento de seu papel como instituição disseminadora de conhecimentos válidos.

A instituição escola é considerada importante na vida dos povos indígenas. Não se pode ficar alheio à situação quanto às dificuldades que estes encontram em entender o que seja a educação escolar indígena e também o PBF. Muitos deles nem conseguem entender por questões de compreensões linguísticas. Diálogos, projetos, programas envolvendo os grupos envolvidos são necessários para o avanços dessas questões. Pereira (2006) diz ser possível as pessoas de uma etnia aprenderem a se comportar e a se identificar com a etnia com a qual se relacionam com frequência, mas isto implica em intensas negociações e compromissos, quase que a todo o momento.

#### **b) Percepção da coordenadora e professoras entrevistadas sobre qual o rendimento escolar dos alunos que recebem bolsa família.**

O desempenho escolar dos alunos beneficiários do programa não foi analisado neste trabalho. Entretanto, pela resposta nas entrevistas abaixo, percebe-se que a condicionalidade da frequência escolar, não está associada ao processo do desempenho escolar em sala de aula, limita-se à redução das faltas e da desistência da escola.

Ao questioná-las se “**observam quanto aos avanços na aprendizagem da criança que são beneficiárias do programa bolsa família**”, a CT1 relatou que,

Varia bastante de aluno para aluno, por mais que eles têm o benefício, então é por isso quando eu falo assim só ajuda na permanência do aluno, de fato a bolsa família só faz que o aluno venha na minha opinião, mas pra ter um aprendizagem boa, isso fica a desejar.[...] não estimula ele a querer fazer tarefa, não estimula ele a querer ler a querer fazer, pelo contrário ele fica feliz porque ele vem com um tênis novo mochila nova, “risos” aí ele só quer vir porque está com coisa nova.

Por outro lado, a resposta da PK2 referente ao questionamento, foi incisiva:

Eles vem pra escola porque eles sabem que corta o benefício, eles sabem disso né, porque se não vim, se eles não tiver frequência corta. O benefício é bom, mas eu acho que deveria cobrar um pouquinho mais né, tipo assim, ser participativo, ter boas notas, ter um bom rendimento escolar. [...] “como eles já sabem”, eles vem por causa benefício, eles vêm porque tem que vir, para ter presença, então é, [...] muitos vem por isso, não por interesse de estudar, adquirir boas notas, vem por vir. Agora, o aluno deveria ter mais participação, mais interesse vamos dizer assim, para ter um bom rendimento né, ele precisa participar se ele vem só por vir por causa da presença, por causa do Bolsa Família, ele não vai participar ele não tem interesse, então eu acho que deveria ter mais essa cobrança né do aluno para participar, tirar boas notas ter um bom rendimento, não só a frequência mais também as boas notas faz parte da aprendizado dele né. Então se isso é cobrado dentro do Bolsa Família, **Então você acha que deve cobrar as notas?** Eu acho que deveria cobrar as nota, para ter bom rendimento na aprendizagem.

Observa-se nas falas das educadoras que o rendimento na aprendizagem do aluno fica em segundo plano, subentendo que as famílias dão mais valor para questão monetária. Observando o papel da transferência de renda na vida dos beneficiários, é possível perceber que o programa vem cumprindo seu papel de suprir parcialmente as demandas materiais. Desta forma, nos parece que os processos educacionais incorporaram nas perspectivas sociais emergentes que atendem interesses distintos, ou seja, não atinge o aprendizado do aluno para desenvolver o conhecimento, seja específico, diferenciado e/ou universal.

Vale lembrar nos relatos das mães, que as mesmas afirmaram sobre a importância do PBF na educação para seus filhos. Desta forma, o acesso à educação, de acordo com o programa, em longo prazo, poderia contribuir para os índices escolares. Apesar da CT1 reforçar, que o benefício do PBF só ajuda na permanência “então ajuda na permanência dele, mas na aprendizagem no meu ver não auxilia”.

Uma outra sugestão é de relacionar a condicionalidade com as atitudes dos pais, a saber:

Olha na minha opinião, é deveria ter uma condicionalidade onde os pais pudesse se envolver mais, onde essa condição fosse voltadas para os pais terem uma participação mais ativa, principalmente no auxílio das atividades em casa, participar mais na escola das ações das escolas das entregas de notas, porque há pais que nem conhece o professor do filho, eles são muito ausentes, e é uma participação importante, porque os pais ia conhecer melhor a vida escolar do filho, saber a dificuldade que ele está e saber onde ele avançou, porque com a hora atividade que professor tem ele tem esse tempo disponível para conversar com os pais, mas, geralmente os pais chegam na escola e só querem vê a nota, não pergunta se o filho está progredindo, então eu acho que deveria sim ter uma condicionalidade voltada mais firme para os pais. **“Essa condicionalidade que você fala seria interligada ao programa de transferência de renda”**, sim, sim, talvez uma frequência, não sei, e porque frequência para os pais né, pra ver se os pais estão vindo na escola ta participando das reunião, assim como o aluno precisa ta frequente na sala de aula, os pais deveria ter frequência também né na vida escolar (CT1).

As educadoras também sugerem condicionalidades para as mães, para que elas façam o acompanhamento de seus filhos por meio das regras como presença mensal na escola, principalmente no dia de entregar o boletim. PG3 “mas assim, eu as outras exigência são válidas, assim né, que os pais teriam que ser cobrados mais, eu vejo, que tem pai que é muito tranquilo nem sabe como seu filha está na escola e se está vindo pra escola.

Os depoimentos revelam que o PBF vem sendo ofertado para as famílias com situação de vulnerabilidade social, no entanto, não engloba as expectativas da educação de qualidade que tanto as escolas almejam, embora a unidade de ensino conte com um número considerável de estudantes beneficiários do PBF. O que se percebe, apesar do número expressivo de alunos, é que são poucos os investimentos em termos de melhoria das condições de ensino. De fato, há a necessidade de mais investimento na educação, mas a presença das famílias na escola é um desafio. A escola deve oferecer condições e incentivos que atendam à cultura local, sem os quais fica difícil pensar quais condicionalidades para os pais poderá mudar o comportamento, sem um significado cultural.

A CT1 diz que o principal impacto deste programa no contexto atual dos alunos do 4º e 5º ano, diz respeito à permanência escolar, levando a não evasão escolar.

A pesquisa traz limitações inerentes a necessidade do recorte metodológico do objeto. E, portanto, não adentra na questão do conteúdo pedagógico, do rendimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, se percebe a necessidade de uma maior contextualização e amplitude do PBF, para que não fique somente atrelado a regras, as condicionalidades. Como diz a Carta Magna Brasileira de 1988, a escola deve exigir a implementação de ações que fomentem não apenas o acesso, mas a oferta de serviços educacionais de qualidade e com especificidade.

Ressaltamos que a maioria das entrevistadas pontuam nos relatos a transferência de renda como principal meio para a permanência dos estudantes na escola, e como um dos avanços significativos na educação escolar. A escola, por si só, não atinge o sucesso da aprendizagem na vida dos alunos indígenas daquela comunidade escolar, mas mostra ser uma grande contribuição para a educação, embora tenham que avançar muito na relação entre o interesse do aluno para com a aprendizagem a fim de que haja desempenho escolar significativo.

De acordo com a sequência das entrevistas, foi introduzida uma pergunta **‘como a professora vê as exigências, ou seja, as condicionalidades do PBF com a frequência do aluno Guarani, Kaiowá e Terena’**.

A PT1 diz ”olha, eu acho bom né, pra eles frequentarem, pra não ter evasão na escola né, porque se, eles têm essa responsabilidade de vir pra escola”. No que diz respeito à evasão “há uma diferença favorável aos beneficiários do PBF relativamente às crianças em domicílios que não participam de nenhum programa, no Brasil como um todo e para os mais pobres” (BRASIL, 2011, p. 14).

As afirmações das demais educadoras (PK2, PG3, PG4 e PK5), também levam a esse mesmo entendimento:

Olha é boa porque dá “... pensando” eles vêm pra escola porque eles sabem disso né, porque se não vim, se eles não tiverem frequência corta.

Essas condições, mas num, ainda falta né, falta bastante, então acho que é importante.

Esses pontos muitos positivos assim né, para receber o benefício, e muito serão beneficiados, também na saúde e outras questões escolares.

Eu vejo que o PBF na escola e que todas essas condicionalidade, eu acho assim bom, de uma forma ajuda porque a criança e a mãe tem o acompanhamento né dessa criança, a criança ela se sente protegida também, ela sabe que esse recurso que vem.

As afirmações supracitadas mostram que este programa, vinculado à educação, está centrado na obrigatoriedade com a condicionalidade da frequência às aulas dos alunos para que não haja evasão escolar e nem perda do benefício. A educação pode ser vista como um instrumento de mudança e de superação dessas famílias, no entanto, ainda estão sob o jugo das regras, exigências, castigos. Quanto maior a situação de vulnerabilidade social das mães entrevistadas, maiores são as dificuldades em cumprir as condicionalidades do PBF.

### **C) A Percepção do/as Entrevistado/as sobre a Frequência Escolar acerca da Tabela de Motivos Justificados e Injustificados do PBF**

O PBF possui uma tabela de motivos justificáveis e não justificáveis para abonar ou não as faltas dos alunos. Mesmo com a ampliação do MEC na tabela de motivos para justificar a baixa frequência escolar dos beneficiários do PBF, no Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar, de 14 opções para 19 opções, não atingiu a necessidade das especificidades das comunidades indígenas. Essas normas seguem um curso com o vínculo escolar/matrícula escolar/ motivos.

Neste momento apresentamos a síntese dos dados coletados por meio das entrevistas com as professoras e mães entrevistadas. Foi perguntado para todas as entrevistadas se conheciam a tabela de motivos justificados e não justificados do PBF. Conforme o quadro representativo, podemos perceber que as respostas demonstram que a maioria não conhece esta tabela. A maioria das interlocutoras disse que desconhecia a tabela de motivo e que não sabia que os motivos estavam vinculados ao sistema presença.

**QUADRO 17- Quantitativo pesquisado**

Motivo	Atores
Conhece	1 (MG3)
Não conhece	14
Conhece mais ou menos	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A grande questão neste tópico refere-se à tabela de motivos. A tabela é bem ampla, contendo vários motivos, alguns são justificados e outros não justificados conforme o quadro 11, no capítulo II. Seguindo a pesquisa, foi apresentada a tabela para todas(os) no momento da entrevista e perguntamos se conheciam ou não, os motivos da tabela. Neste momento fomos surpreendidas, quase que em sua totalidade, noventa por cento (90%) revelaram “não conhecer” a tabela. O fato é que os motivos desta tabela é o fator mais importante da condicionalidade do programa, e é através dele que as mães dos alunos poderão justificar ou não a sua ausência.

A contextualização da PG4 no que se refere à tabela de motivos vão ao encontro das especificidades indígenas,

Acho bom né, pra eles tem interesse né em estudar, com essa Bolsa incentiva a ele vim pra escola, porque ele vê a necessidade da família, ele vê a necessidade da família, ele procura não faltar, ele sempre me cobra, professora eu faltei por esse motivo, professora eu não vim por eu tava doente, tava na com a mãe na cidade, não vai colocar falta pra mim né, porque ele tem que trazer um atestado da doença, não, e se cortar a minha mãe, se tiver tantas falta corta Bolsa Família, mais eu não quero que corta, eles sempre fala pra mim, daí quando eu vejo que ele está falando a verdade eu não coloco falta, mas, quando eu vejo que ele ta faltando ato a assim, também coloco falta.

Ainda, a PG4, os motivos da tabela deveriam reconhecer as diferenças das etnias.

Acho que tem que reconhecer porque é pro indígena é mais difícil né, é mais difícil, pra ele correr atrás porque o índio é muito calado, tem muitos que as vezes não recebe, fica quietinho ali, não fala nada, então eu acho que tem que ser diferente para o indígena, porque a vida dele é diferente da vida não indígena.

A PG4 diz sobre “as dificuldades indígenas lá fora, eles tem muitas”. Quando a PG4 diz das “**dificuldades lá fora**” refere-se as dificuldades em relação a sociedade não indígena.

Ainda pensando na complexidade da tabela e nas possibilidades de mudanças para as comunidades específicas, contextualizo com o relato da PG4,

Por ele trabalhar com a família, a criança trabalha junto com a família né, a família não trabalha sozinha, a criança vai ajudar, então acho que deveria ser diferente, tem que ver essa parte da família de trabalhar em conjunto, trabalho em conjunto, não só o pai, não só obrigar a criança, mas ter o dever de vir na escola porque eles trabalham em conjunto, trabalha na roça, pra carpir, pra fazer uma tipo vender lá fora, ele vai precisar do filho e eles acompanha, ai tem que ser diferente né pro indígena.

Diante do exposto, podemos dizer que a tabela de motivos injustificada não apreende a realidade indígena e as ações geradas pelo PBF não estão compatíveis com as ações cotidianas das famílias indígenas. Além do mais, não podemos esquecer que existem enormes dificuldades de deslocamento dentro da RID, especialmente em dias de chuvas, o que impede o aluno de ir para a escola.

De qualquer maneira, deveria haver um esforço dos órgãos responsáveis em divulgar e estabelecer canais de comunicação pré-estabelecidos na informação do programa, das condicionalidades e dos motivos do PBF.

Em entrevistas semiestruturadas com o técnico da frequência escolar, perguntamos **qual a sua opinião sobre a condicionalidade na educação**. Em resposta expressa apresentou algumas dificuldades nas questões referentes ao acompanhamento do cumprimento da

condicionalidade da frequência escolar. Dentre eles, alguns dos motivos estão no deslocamento constante das famílias para as diversas áreas indígenas existentes em Mato Grosso do Sul, o que pode ser confirmado pelo relato a seguir:

TT1, “as documentações ficam irregulares, eles mudam de uma área para outra constantemente”, neste contexto, as crianças que frequentam as extensões da escola pesquisada, segue o ritmo de famílias migrantes”. A dinâmica social das famílias indígenas em seus deslocamentos são interferidos pelo benefício do PBF ou até mesmo têm promovido o rompimento dos laços familiares e grupais, além de ter-lhes causado, em muitas situações, o rompimento desse movimento para conhecimentos indígenas tradicionais e culturais.

Diante das condicionalidades impostas atreladas a tabela de motivos justificados ou não, os atores entrevistados(as) destacam que as condicionalidades da frequência escolar na educação estão em confluência com as tradições indígenas. Desta forma, ressaltamos que há grandes dificuldades em cumprirem as condicionalidades escolares, seja pelos problemas de chuvas (pois as estradas não são asfaltadas e, isso, implica no transporte dos alunos), seja por doença, seja para garantir a sua sobrevivência, seja pelos rituais de iniciação das crianças na vida adulta, ou até mesmo por questões históricas, como viver de acordo com sua organização social e seu sistema cultural.

Tanto o TT1 em seu relato acima, quanto a PK2 e PG4, abordaram questões específicas das etnias ali presentes,

Eu entendo de outra forma também. Quando se é adolescente pro Kaiowá, vou responder como Kaiowa, a partir que a moça menstrua, ela já é considerada mulher e o menino a partir de 13 anos é considerado homem pra casar. Eu vejo assim que muitos adolescentes na escola, são obrigados pelos pais eles vêm faz maior bagunça na escola, então assim, o Bolsa Família é bom e não é bom ao mesmo tempo, nas questões indígenas assim ajuda, mas em outros casos atrapalha, porque o aluno ele deixou de ter aquele compromisso.

Em outra dinâmica de relatos é visível a interferência do PBF como a PK2 enfatizou “tem caso assim que não é do nosso ofício, porque a questão indígena é um pouco complicada, eu moro e sou daqui, tem assunto que muito particular, ele (pai) prefere levar lá pro capitão pra liderança”.

Estas atitudes são explicadas por Pereira (2011) quando destaca que as “famílias nucleares e as agremiações denominadas de famílias extensas ou parentelas estabelecem formas de sociabilidade que conduzem a estilos comportamentais distintos, instituindo

cenários variados nos quais se desenvolvem a socialização da criança” (PEREIRA, 2011, p. 77).

Muitos pesquisadores, entre eles Schaden (1974), entendem que as crianças de um grupo indígena são pensadas de uma forma especial até mesmo antes de nascer, o que provavelmente implicará em cuidados variados para com suas crianças nas diferentes faixas etárias.

O relato da PK2 vai ao encontro das palavras dos autores supracitados, ela afirma que “a partir que a moça menstrua, ela já é considerada mulher e o menino a partir de 13 anos é considerado homem pra casar”. Neste sentido, observamos que esse grupo de meninos e meninas passam por ensinamento étnico nas relações internas e externas com as demais pessoas que residem no local, sendo ensinadas e orientadas conforme as regras e posturas das práticas desenvolvidas pelos adultos e pessoas mais velhas, às quais necessitam dar continuidade em suas vidas adultas.

Este comportamento, comum entre os Guarani e Kaiowá, nos mostra que ainda há uma forma de educação indígena praticada entre eles. Educação esta que é alheia, muitas vezes, à escola formal, passando despercebida pelos gestores da escola.

No relato da PT1, é possível perceber a referência à garantia da sobrevivência, como justificativa à ausência na escola.

A minoria falta, [...] às vezes, quando sai vai fazer alguma atividade informal..., eles falam fui com a mãe mascatiar né, eles vão com a mãe mascatiar na cidade, vão levar alguma coisa pra vender né. Mascatiar é vender mandioca, vender milho, ai eles vão com a mãe, sai da escola e vão mascatiar, ajudar a mãe, e chega tarde aí já não vem pra escola.

Com este relato, buscamos na tabela motivos justificados e não justificados que mais se aproximavam destas situações. A normativa de Instrução Operacional nº 36, de 21 de julho de 2010, atualizada com as orientações para o registro dos motivos de baixa frequência que são realizados pelas escolas e pelos Operadores Municipais Master da Frequência Escolar, também aponta aos gestores municipais do PBF as medidas que podem ser adotadas quando esses motivos estiverem relacionados a problemas sociais das famílias. Medidas estas já expressas nesta pesquisa.

Conforme a normativa operacional do sistema presença do MEC, o motivo que mais se aproximou do termo “mascatiar junto a seus pais”, foram os números, “53, 54 e 60”, a primeira “negligência dos pais ou responsáveis”, o segundo “trabalho infantil” e o terceiro, “necessidade de cuidar de familiares”. Estas questões interferem na frequência escolar dos



beneficiários. Os motivos que a P1 relata são considerados injustificados pela normativa operacional.

As crianças acompanham suas mães na principal atividade produtiva desenvolvida na RID que é baseada na agricultura de subsistência. Conforme Pereira (2014), essas famílias indígenas plantam mandioca, milho, batata, feijão, mandioca, frutíferas, entre outras. Logo após o tempo da colheita, eles saem para “mascatiar”, ou seja, vender o produto na cidade para ajudar a melhorar o sustento família, haja vista que somente o benefício não é suficiente, pois, a maioria dessas famílias são numerosas, tendo em torno de 3 a 10 filhos, conforme o quadro 15 (p.97).

Ainda segundo Pereira (2014), as famílias indígenas constroem suas moradias na RID, mas isso não significa que eles consigam prover o sustento de suas famílias com renda obtida no interior da reserva. Como costumam dizer os pesquisadores, “vivem na terra indígena, mas não vivem da terra indígena”, cuja extensão e recursos são insuficientes para prover o seu sustento. A maioria das famílias é forçada a recorrer ao trabalho remunerado, sejam aqueles realizados na própria RID ou fora dela (PEREIRA, 2014, p.18).

Os indígenas transitam regularmente pela cidade por diversos motivos e um deles é a venda de seus produtos. Esta prática poderá acarretar e/ou interferir diretamente na participação do benefício das famílias, tendo em vista que é compromisso da família levar seus filhos na escola. Por mais estranho que esse fato pareça, ele não foge ao discurso dos indígenas.

Nesse sentido, sentimos a falta de uma política específica por parte do programa, em considerar as especificidades destas comunidades indígenas, a fim de respeitar seu modo de ser e de não prejudicá-los ainda mais no difícil processo de sobrevivência.

Conforme o andamento da pesquisa em que fomos contextualizando as condicionalidades do programa, percebemos a realidade em não considerar as especificidades de cada povo, em específico os indígenas, haja vista que as especificidades dos povos indígenas são garantidas na CF de 1988 e no RCNEI, garantias estas que reúnem fundamentos políticos, históricos e antropológicos para uma proposta de educação indígena diferenciada que venha atender aos projetos de futuro de cada comunidade.

No que diz respeito à parte de Fundamentos Gerais, a Educação Escolar Indígena tem como finalidade o reconhecimento da: Multiétnicidade, pluralidade e diversidade; Educação e conhecimentos indígenas; Autodeterminação; Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Assim, concluímos que o contexto normativo do programa não atende às especificidades na frequência escolar desses estudantes indígenas.

No decorrer da pesquisa, o grande desafio, talvez o maior, foi explicar em linhas gerais para as mães entrevistadas, o significado das regras do programa, a tabela de motivos, mais especificamente, as condicionalidades, ou seja, a contrapartida da família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Programa Bolsa Família e condicionalidades faz parte das indagações durante minha trajetória de vida, trabalhando no PBF e com as populações Guarani, Kaiowá e Terena na região de Dourados/MS. Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar o Programa Bolsa Família - PBF e as especificidades das condicionalidades da frequência escolar, considerando a realidade e o contexto de crianças indígenas, guarani kaiowá, guarani ñandéva e terena da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu.

A teoria figuracional de Norbert Elias e de outros teóricos dos estudos culturais contribuíram para entender as relações do estado, a educação e as populações indígenas.

A institucionalização das leis deveria atender melhor as especificidades das culturas, no caso a dos povos indígenas. Para uma emancipação educacional e social no país ainda necessita de um maior comprometimento da SESAI (2011), FUNAI (2011), CF de 1988, MDS de 2014 e leis complementares.

Por um lado, na pesquisa, percebemos que o PBF é uma política social diferenciada, por sua vinculação com as políticas de educação, de saúde e de assistência social, devendo assim, o Estado garanti-los. De outra forma, percebemos que esta política, em sua trajetória, contém normas estabelecidas em várias instâncias públicas o que configura muitas tensões em consolidar e garantir em âmbito educacional e social tais direitos.

O PBF carrega consigo características que contradizem o caráter das garantias inerentes aos direitos sociais anunciadas pela Constituição Federal de 1988. Em lugar de auxiliar o pobre em seus direitos sociais face às desigualdades presentes no Brasil, concede-se benefício monetário, exigindo em troca a contraprestação de obrigações, sob pena de sofrer penalização que vai desde advertência, suspensão do benefício à exclusão do programa. Neste sentido os critérios da vulnerabilidade desconsidera as situações locais e a cultura local.

Neste sentido, acreditamos que o direito à educação deveria ser compreendido em sua plenitude, ou seja, de participar de todas as etapas da educação básica, visando o pleno acesso ao conhecimento/aprendizagem pelos estudantes e não apenas do controle da frequência como garantia de direito.

Em virtude da real desigualdade da sociedade brasileira, as pessoas vivem de maneiras diferentes e em condições diferentes. Desta forma, durante alguns séculos, ocorreram transformações culturais, econômicas, sociais e políticas desta sociedade. Neste sentido,

buscamos aproximar a contextualização do conjunto histórico, na concepção de Norbert Elias, apropriadas por Rezende. Essas transformações,

Potencializaram as tendências em uma parte dos indivíduos para lutarem a favor de interesses cada vez mais amplos. As mudanças de estrutura social foram, de fato, as responsáveis por alterações que levaram a possibilidade de irem-se gestando novos processos que demandavam novos equilíbrios de poder. Uma das transformações mais importantes no processo de distribuição do poder foi, segundo Elias, “a redução das diferenças de poder entre governantes e governados” (REZENDE, 2012, p.13).

Neste sentido, Pereira (2012) argumenta que a política social brasileira possui peculiaridades que devem ser consideradas de forma contextualizadas. “No Brasil, as definições e os rumos da política social não estão imunes a influências internacionalmente hegemônicas, que, embora se processem de forma diferenciada, não estão desconectadas” (PEREIRA, 2012, p. 112).

No estudo, demonstramos que o PBF é uma transferência de renda de grande valia na vida das mães pesquisadas, por ser considerada uma política social importante para o enfrentamento à pobreza e na permanência de seus filhos beneficiários na escola. Contudo, essas políticas são marcadas pela forma excludente, haja vista que no contexto do PBF (Lei 10.836/2004), não atende em específico às etnias existentes em nosso país.

Compreendemos que a interiorização das regras (condições) e da tabela de motivo injustificada do PBF está em desacordo com as questões étnicas das populações indígenas. Desta forma, os indivíduos são vítimas de uma “grande gama de ineficiência”, da política pública de transferência de renda organizada pelos gestores governamentais, ou seja, o de não observar as especificidades existentes das/nas etnias indígenas brasileiras.

No Brasil, nas últimas décadas, as políticas sociais expressam atendimento a diversos tipos de vulnerabilidade e risco social por meio da transferência de renda, mesmo que seja mínimo para os cidadãos.

No entanto, o programa que se refere à transferência de renda vinculada à educação tem sido mencionado por vários pesquisadores como referência nacional e internacional no campo da Assistência Social, como um fator potencial e transformador da sociedade das classes mais vulneráveis. Mas é limitado quando se refere à cidadania dos estudantes beneficiários, enquanto proposta da política educacional e da comunidade escolar. Neste caso, qual seria a melhor proposta como “projeto-piloto”, ou seja, experiências adotadas que poderiam ser desenvolvidas em âmbito escolar conjuntamente com setores do PBF, em específico a educação?

Compreendemos que o poder público não deve se eximir da responsabilidade quanto à implementação das políticas públicas nas unidades escolares, principalmente indígenas, e que, de fato, aconteça em todos os níveis de educação.

Alguns autores, entre eles Oliveira (2011, 2009), afirma que a transferência tem contribuído na vida financeira das famílias brasileiras, porém não é elemento suficiente para a permanência na escola e nem na realidade de mudanças na vida das crianças de classe social menos favorecida. Esta afirmativa está em consonância com os resultados de nossa pesquisa, uma vez que, apesar de contribuir na permanência, não se tem garantias no avanço na qualidade de vida destas famílias indígenas.

No que diz respeito à educação, a exigência de contrapartidas desvirtua um dos direitos garantidos constitucionalmente, cuja oferta e acesso são de responsabilidade do Estado, cabendo a este a sua garantia indiscriminadamente. Isto é, independente do acesso ao benefício, a obrigação da frequência e o acesso à escola já estão postos nas leis da educação. Com isto, as condicionalidades educacionais se materializam em mais um comando de frequência que acaba por denunciar as contradições do Estado na proteção e garantia dos direitos constitucionais.

Neste movimento, a educação enquanto contrapartida sinalizou nas análises desta pesquisa como coadjuvante no processo de transferência de renda do PBF. Assim, como demonstrado no relato da CT1, pela presente pesquisa “por mais que eles têm o benefício, só ajuda, é por isso que eu falo que só ajuda na permanência do aluno”. Desta forma, as condicionalidades do PBF surgem como efeitos positivos no aumento da frequência escolar e na redução do abandono escolar.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito garantido constitucionalmente, sua oferta e garantia não poderia estar condicionada à participação em programas sociais focalizados, já sinalizados nos capítulos anteriores. A fala de MK2 fica ainda mais clara na hora da entrevista quando se refere que não concorda com as condicionalidades do programa “não concorda né, não concordo né ... é pra passar na escola tem que levar o papel lá “central do Cad’Único”. Desta forma, à Educação cabe resolver um problema, cuja causa não é somente dela, mas do modo como a sociedade se organiza e estabelece suas relações sociais e de poder.

A pobreza, a vulnerabilidade e o risco social são situações que não são novas no Brasil. Existem muitos problemas sociais a serem resolvidos mesmo tendo faces distintas. Desta forma, alguns indicadores já supracitados informam que a população indígena é crescente e que possui perfil socioeconômico crítico e frágil. Neste sentido, a maioria das

famílias que estão vinculadas ao PBF acumulam um conjunto de situações de vulnerabilidades e risco social, com características de pobreza e extrema pobreza.

O PBF é uma política social diferenciada por sua vinculação com as políticas de educação, de saúde e de assistência social. Neste sentido, precisa haver uma maior conscientização dos programas de transferência de renda para os povos indígenas sobre os critérios e vulnerabilidade, buscar especificidades do programa, mas também responsabilidade das famílias para a frequência das crianças nas escolas e ainda, não avaliar ou punir todos num mesmo patamar.

A pesquisa aponta para a necessidade de sugerir a revisão das normativas que se referem às condicionalidades educacionais do PBF. É importante que sejam incluídas as especificidades dos povos indígenas na tabela de motivos, em específico nos quesitos da tabela de motivos justificados e injustificados. Haja vista que nesta tabela contém itens que não condizem com a realidade indígena local das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, nem tão pouco dos demais povos indígenas do nosso país. Conforme ressalta Pereira (2006), por não disporem de condições financeiras,

As famílias dessa comunidade vivem em situação de extrema penúria. Também não contam com a devida assistência de instituições como FUNAI e FUNASA, assim como do programa de segurança alimentar. Vivem assim, em situação de quase completa invisibilidade social, contando apenas com o pagamento recebido por serviços temporários realizados em algumas fazendas e com a aposentadoria rural dos velhos (PEREIRA, 2014, p. 23).

Evidenciamos que o benefício do PBF configurou-se em uma estratégia central de combate à pobreza, considerando que não é possível reduzir a desigualdade social e promover a cidadania dos beneficiários somente com a distribuição de renda mínima.

Outra contribuição em âmbito educacional do PBF, seria em fortalecer a articulação da rede intersetorial no apoio aos beneficiários do programa, com políticas educacionais implementadas nas escolas indígenas, de forma a amparar as escolas para que desenvolvam projetos pedagógicos que atendam aos jovens beneficiários na superação das dificuldades de aprendizagem. A articulação intersetorial envolvendo todos do âmbito Federal, Estadual e Municipal com as gestões intersetoriais das secretarias, com iniciativas locais, com capacitação dos profissionais em relação às especificidades, de reforço e acompanhamento escolar, associadas com atividades dos saberes indígenas locais.

É importante que se promovam, simultaneamente, projetos abrangentes de investimento em educação e saúde de qualidade, capacitação profissional, geração de

emprego e renda, entre outros direitos básicos que garantam a dignidade para os beneficiários do programa, sejam eles indígenas ou não indígenas.

Esta pesquisa apresenta apontamentos relevantes, havendo a necessidade de um “olhar especial” às condicionalidades educacionais do PBF com as especificidades das etnias indígenas brasileiras, haja vista que a contrapartida para recebimento dos benefícios oferecidos pelo programa é o cumprimento das condicionalidades na educação.

Temos consciência de muitas limitações acerca deste trabalho. Um dos pontos é que o mesmo se limitou a estudos de curto prazo. Entretanto, desde a regulamentação do PBF a literatura e os interlocutores entrevistados apontam resultados de suma importância em âmbitos sociais e econômicos, embora ainda precisam ser mais específicos para atender à diversidade étnica do país.

Os resultados indicam também uma dependência constante dos benefícios do PBF pelos(as) interlocutores(as), pressupondo um risco de não permitir encontrar outras saídas de acrescentar a renda familiar, mesmo que os beneficiários tenham preferência na inclusão em cursos de qualificação profissional.

Deixamos questões e propostas em aberto para serem respondidas e desenvolvidas em outras pesquisas. Entre elas, como melhorar o acesso à informação dos beneficiários do bolsa família? Como apontar caminhos e inter-relacionar o Programa Bolsa Família com os programas educacionais para os alunos indígenas beneficiários?

O problema central do PBF é a desconsideração com as especificidades das culturas locais. Embora seja assegurada pela CF a especificidade da educação escolar indígena, a legislação da educação no caso da RID nem sempre é observada. Desta forma, é preciso construir uma sinergia positiva entre programas e ações de governo no sentido da reversibilidade da condição de vulnerabilidade.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas** - Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações**. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) Os Currículos do Ensino Fundamental Para as Escolas Brasileiras. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

BRAND, Antonio Jacó. **O Impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Grande do Sul- PUC/RS. Porto alegre: 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. no Art.6º 208- inciso VII- & 3º:

\_\_\_\_\_. **Lei nº 141 de 1999**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional De Educação. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso 2015.

\_\_\_\_\_. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. , no art.56: I, II e II.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1991. Seção 2, p. 5

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. - LDB (**Lei 9.394/96**). No art. 24, inciso VI.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5209, de 17 de setembro de 2004a**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2004. Seção 1, p. 3.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004b**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jan. 2004. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **TD nº 1228 de Outubro de 2006**. Avalia a contribuição dos programas de transferências de renda. [www.ipea.gov.br/portal/index..](http://www.ipea.gov.br/portal/index..) Acesso em 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094/ Abril 2007a**- PDE - Visa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.



\_\_\_\_\_. **Decreto n 6.135/Junho 2007b.** Famílias com renda mensal de até meio salário mínimo per capita ou de três salários mínimos no total. Acesso dia 26/10/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Manual de Orientação sobre o Bolsa Família na Saúde.** Brasília-DF: Secretaria de Atenção à Saúde, 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Manual de Orientação sobre o Bolsa Família na Saúde.** Brasília-DF: Secretaria de Atenção à Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. **IDB- Indicadores e dados básicos** – Informações do IDB, 2008. <http://WWW.datasus.gov.br/idb>. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate.** – N. 10 (2008) Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2005- 86 p. 28 cm. Acesso dia 23/05/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações para Fiscalização e Controle Social do Bolsa Família.** Brasília: MDS, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Brasília, 02 de maio de 2011. **O perfil da Extrema Pobreza no Brasil** com base nos dados preliminares do universo do Censo 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7665, de 23 de dezembro de 2011.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 2011. Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 177/2011 e **respectivas Instruções Normativas** – Define procedimentos para a gestão do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal; Portaria MDS nº 10/2012. Acesso dia 27/11/2014a

\_\_\_\_\_. Portaria Nº- 251, de 12 de Dezembro de 2012. **Regulamenta a gestão das condicionalidades do Programa.** Acesso dia 15/09/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social, PPP- **Pesquisa Painel Longitudinal de Acompanhamento das Condições de Vida e Acesso a Programas Sociais pela População em Situação de Pobreza:** fundamentos, concepção e desenho, ESTUDO TÉCNICO N.º2 /2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Censo Escolar 2013,** Rede de Ensino e suas escolas no Censo Escolar 2013, oficializados pelo MEC. <http://www.qedu.org.br/escola/256217>.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: **Relatório Geral de Condicionais.** Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br>. Acessado em Julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família** Disponível em: <http://nutricao.saude.gov.br/atribuicoesequipesPbf.php>. Acesso em: 16/03/2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério de desenvolvimento social, **Condicionalidade do programa Bolsa família pela Assistência social e saúde**. Acesso em dia 16 de Março de 2015, <https://novo.atencaobasica.org.br/relato/3801>

\_\_\_\_\_. Portal aprenda Brasil. **A realidade da educação indígena 2015** [http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0110\\_imprimir.asp?strTitulo=%93A%20realidade%20da%20educa%E7%E3o%20ind%EDgena%94](http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0110_imprimir.asp?strTitulo=%93A%20realidade%20da%20educa%E7%E3o%20ind%EDgena%94). Acesso dia 17/06/2015.

CANDADO, Reginaldo. **A Recepção da Constituinte Escolar pelas Escolas Indígenas do Município de Dourados/MS (2001 a 2003)**. Dissertação de Mestrado. FCH/UFMGD. Dourados, 2015.

CASALI, Alípio. **Descolonização e direitos humanos na educação**. In: Revista de Educação Pública- v.23, n. 53/1 (maio. /ago. 2014) Cuiabá, Ed. UFMT, 2014, p. 258.

CAVALCANTE, Calixto Macedo. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método** Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAVALCANTI, Danielle Medeiros. **Avaliação dos impactos do Programa Bolsa família na renda, na educação e no mercado de trabalho das famílias pobres do Brasil – Natal-RN, 2013**.

CHAUÍ, Marilene, **Um convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

DALT, Salete da. **Bolsa Família- Os Impactos dos Programa de Transferências de Renda no Cotidiano Familiar - Niterói, 2008**.

D'ANGELIS, Wilmar, 1957 – **Aprisionando Sonhos: A Educação Escolar Indígena no Brasil – Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012**.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

\_\_\_\_\_. **O processo Civilizador/Norbet Elias; tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann; revisão e apresentação e notas: Renato Janine Ribeiro. – Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.**

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **O processo Civilizador Volume 1: Uma História dos costumes/Norbet Elias; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.**

EREMITES de Oliveira, Jorge. **Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória**. Prosa, Campo Grande, v. 3, n. 1, p. 39-47, 2003.

FONSECA, FAGNANI (orgs.). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania– São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013**.

FONSECA, Ana. **Los Sistemas de Protección Social en America Latina: Un análisis de las transferências monetárias condicionadas.** 2006.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FUNASA - **Fundação Nacional da Saúde, MS** – Ministério da Saúde. Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas. Relatório Final (Análise dos dados) n. 7. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia,** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2001.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GONÇALVES, Sérgio Campos: **Processo Civilizador e colonização em Norbert Elias: uma teoria interpretativa através da Sociologia, da história e da Psicologia** [http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/19011/15182#.VRSxEfzF\\_fI](http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/19011/15182#.VRSxEfzF_fI) 2013. Acesso dia 26/03/2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **identidades e mediações culturais.** Humanitas, Belo Horizonte: UFMG, 2006.

IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Um território ainda a conquistar.** Rio de Janeiro, 2004.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: **resultados do universo.** Rio de Janeiro, p.1 – 245, 2010<sup>a</sup>. Disponível em: [www.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/Publicacao\\_completa.pdf](http://www.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico: sala de imprensa/noticias/2011/junho/ministra-tereza-campelo-fala-a-carta-capital/** acesso dia 13 de maio de 2015.

KREUTZ, Lúcio. **Etnia e Educação: Perspectiva para uma análise histórica.** In: Sousa, Cyntia Pereira de. **Práticas Educativas, Culturas escolares, Profissão Docente.** São Paulo: Escrituras, 1998, p. 93-109.

KROTSCH, Lucas Facundo. **Pensando o Sentido da Escola (Pública) a Partir de uma configuração do tipo Estabelecidos-Outsiders.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.2, p.22-32, mai/ago. 2011.

LANDINI, Tatiana Savoia. **A SOCIOLOGIA PROCESSUAL DE NORBERT ELIAS, IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, tecnologia e civilização, Ponta Grossa. PR/ Brasil/2005.**

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e Territorialidades Guarani e Kaiowá**. Da Territorialização Precária na Reserva Indígena de Dourados à Multiterritorialidade. Dissertação de Mestrado. FCH/UFGD. Dourados, 2011.

McNEILL, Willian Hardy. **Plagues and Peoples**. Anchor Press / Dougleday, Garden City, New York, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

OLIVEIRA, Osmar Nascimento de; Oliveira Terezinha: **O Processo Civilizador Segundo Norbert Elias**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

OLIVEIRA, Maria Aparecida - **O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educação: o caso de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Boa Vista (RR) - Porto Alegre**, 2011.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa. Qualitativa: Tipos, técnicas e características**. [revistatravessias@gmail.com](mailto:revistatravessias@gmail.com). 2007.

OLIVEIRA, Sonia Selene Baçal de. **O Programa Bolsa Família na cidade de Manaus: Análise das dimensões da inclusão social e escolar**. Campinas, São Paulo- 2009.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu entorno**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, SP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A visão dos agentes de saúde e professores indígenas**. In: Adir Casaro Nascimento; Suzana Gonçalves Batista; Suxi Maggi Kras. (Org.). Projeto Criança Kaiowá e Guarani e Mato Grosso do Sul a realidade na visão dos índios. Campor Grande: UCDB, 2005, v. 1, p. 46-56

\_\_\_\_\_. Socialização da criança kaiowá e guarani: As **Formas de Socialidade Internas às Comunidades e Transformações Históricas Recentes no Ambiente de Vida**. In: Nascimento, Adir Casaro; Gomes, Ana Maria R.; Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. (Org.). Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais. 1ed. Brasília: Liber-Livro, 2011, v. , p. 75-112.

\_\_\_\_\_. **A Importância das Noções de Etiqueta e Civilidade na Constituição do Ethos Terena e na Transmissão do Conhecimento Entre Gerações**. Abril campinas/SP 2007.

\_\_\_\_\_. Os Terenas de Buriti: As **Formas Organizacionais, Territorialização da Identidade Étnica**. Dourados, MS Editora UFGD, 2009.

\_\_\_\_\_, **Regularização Fundiária e Sustentabilidade nas Terras Indígenas Kaiowá e Guarani em MS**: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. *In*: Revista Tellus. Ano 10 n.18 jan./jun. de 2010. UCDB. Campo Grande, MS.

\_\_\_\_\_. **Mobilidade e Processos de Territorialização entre os Kaiowá atuais**. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2014.

PELLEGRINA, Heitor Sanches- **Impactos de curto prazo do Programa Bolsa Família sobre o abandono e o desempenho escolar do alunado paulista**. São Paulo 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

REZENDE, Maria José de. A Democracia como Transformação Global da Sociedade e dos Indivíduos em Norbert Elias, Polis La Política: deliberación, técnica y movimiento 32 (2012).

RCNEI- **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, Sônia. **Pobreza no Brasil: Afinal, de que se trata?** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Romilda Teodora Ens: **As Pesquisas Denominadas do Tipo Estado da Arte** Em Educação, Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. <file:///C:/Users/User/Downloads/dialogo-237.pdf>.

SAVIANI, Demeval. Educação no Brasil: **Concepção e Desafios para o Século XXI**. 2000.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: E.PU./EDUSP, 1974.

SETTON, Maria da Graça Jacinto Setton. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, nº 20, maio/jun/Jul/ago, 2002.

SILVA, Carla Etiene da. **Os Beneficiários do programa Bolsa família diante das condicionalidades** – casos Porto Alegre- 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e Yazbek, Maria Carmelita; Giovanni, Geraldo di. **A Política Social Brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva (coord). **Avaliando o Bolsa Família: Unificação e Impactos**. Valéria Ferreira Santos de Almeida Lima.- 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados**. Dourados, 2013. 215 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena: Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação.** São Paulo: Global, 2001.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960- 2005).** Dourados/MS: UFGD, 2006. (Dissertação de Mestrado).

URQUIZA. Antônio H. (Org.) **Culturas e Histórias dos povos Indígenas em mato Grosso do sul/** Campo Grande, MS. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

\_\_\_\_\_. Culturas e Histórias dos povos Indígenas em mato Grosso do sul. Carlos Magno Naglis Vieira. **Sóciodiversidade Indígena no Brasil e em Mato Grosso do sul.** Campo Grande. 2013.

VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. **História da Educação e da Escola Brasileira: Uma Peça “Encenada” Em um “Cenário” Político – Econômico Nacional?** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. S/A.

VERBISCK, Boris Valério. **Escola indígena Marçal de Souza está sendo equipada e será entregue em novembro.** Publicado em: 18/09/2009. Acessado em: 18/07/2014. Disponível:[http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id\\_comp=1068&id\\_reg=80481&voltar=home&site\\_reg=136&id\\_comp\\_orig=1068](http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=80481&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068).

WLODARSKI, Regiane e CUNHA, Luiz Alexandre. **Desigualdade Social e Pobreza como Consequências do Desenvolvimento da Sociedade - IX Simpósio Internacional do Processo Civilizador** (2005) disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos.html>. Acesso 24/03/2015

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto; FROTA, Mainara Mizzi Rocha. **O Brasil e as experiências internacionais de Programas de Transferência de Renda.** (UFRB). 2006.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto; Silva, Marina da Cruz. **Programa Bolsa Família: lições da experiência alemã.** Revista Espaço Acadêmico, nº 98, julho de 2009, ano ix, issn 1519-6186.

## SÍTIOS VISITADOS

<http://www.poetasdelmundo.com/detalle-poetas.php?id=2036>.

<https://www.youtube.com/watch?v=nvQPC74vLnQ>

[frequenciaescolarpbf.mec.gov.br](http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br)

[www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br).

<http://www.qedu.org.br/escola/256217>

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao-1/instrucoes->

<https://medium.com/divagacoes-pessoais/individuos-e-sociedade>,

<https://www.youtube.com/watch?v=zuqLY0DOYY4>,

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>.

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/Guia%20Rapido%20de%20Gestao%202013.pdf>

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>.

<http://nutricao.saude.gov.br/atribuicoesequipesPbf.php>

<http://www.pnud.org.br/>

<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php#>

<http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2011/08586.pdf>

<http://oglobo.globo.com/politica/onu-38-da-populacao-indigena-vive-na-pobreza-3069034#ixzz3ZaQMTI3>

<http://www.aprendebrasil.com.br>

[www.mds.gov.br/aceso-a-informacao](http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao)

<http://www.dourados.ms.gov.br/>

<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/estrutura/secretaria-nacional-de-renda-de-cidadania/senarc-institucional>,

[www.noticias.ms.gov.br](http://www.noticias.ms.gov.br)

<http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/>

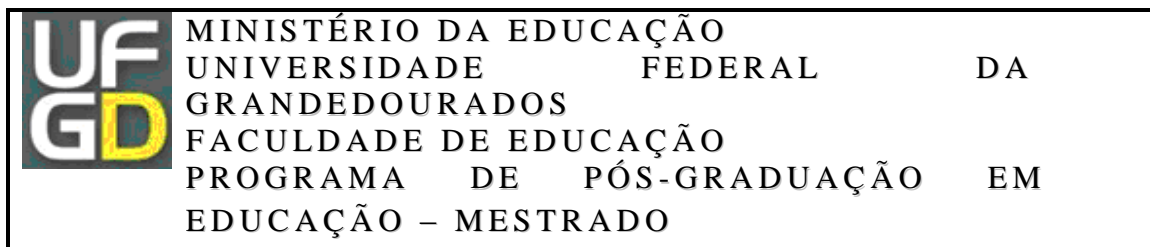
<http://palma1.no.sapo.pt/indios>

[http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao-  
/portarias/2012/Portaria%20no%20251%2012%20de%20dezembro%20de%202012.pdf](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao-portarias/2012/Portaria%20no%20251%2012%20de%20dezembro%20de%202012.pdf)



## APÊNDICES

### Apêndice I



### Ao Sr. DAVID MASSI DE MORAIS

Coordenador Técnico Local - Reserva Indígena Jaguapiru e Bororó  
Dourados-MS

### ASSUNTO: Solicita Consentimento para Pesquisa

Venho por meio desta, solicitar autorização desta Instituição para que a mestrande Geni Roque Sobrinho Candado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, possa realizar a pesquisa intitulada “PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, ESCOLA E CRIANÇAS INDÍGENAS DE DOURADOS/MS”, sob minha orientação.

A presente pesquisa busca conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena. A colaboração dessa Instituição é fundamental porque as unidades escolares atendem alunos indígenas das etnias, residentes na reserva indígena Jaguapiru e Bororó. A participação da Instituição não é obrigatória. A recusa do consentimento não trará nenhum prejuízo na relação com os pesquisadores ou com a Universidade Federal da Grande Dourados.

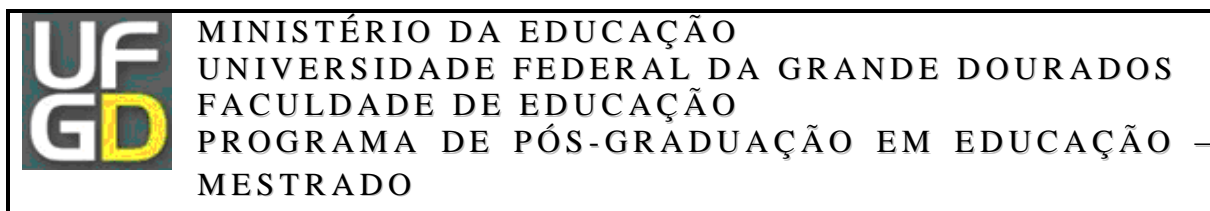
A participação desta Instituição consiste em autorizar o trânsito da pesquisadora para coleta de informações de alguns pais que tem crianças que são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo dos participantes, quando requerido, em todas as etapas previstas no estudo. Os participantes serão contactados e serão divulgados somente mediante termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis.

Os dados coletados serão analisados e apresentados sob a forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para a Instituição da mesma forma não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela participação da mesma.

Contando com vossa colaboração e atenção, desde já expressamos nossos sinceros agradecimentos.

## Apêndice II



### À Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu

Reserva Indígena Jaguapiru

Dourados-MS

ASSUNTO: Solicita consentimento pesquisa

Veio por meio desta solicitar autorização dessa Instituição para que a mestrand Geni Roque Sobrinho Candado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade possa realizar a pesquisa intitulada PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, ESCOLA E CRIANÇAS INDÍGENAS DE DOURADOS/MS, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados.

A presente pesquisa objetiva estudar as ações do programa bolsa família e suas implicações na escolaridade de crianças Kaiowá, Guarani e Terena.

A colaboração dessa Instituição é fundamental por atender alunos indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, residentes na reserva indígena Jaguapiru e Bororó. A participação da Instituição não é obrigatória, a recusa não trará nenhum tipo de prejuízo na relação com os pesquisadores ou com a Universidade Federal da Grande Dourados. E se a participação for aceita, poderá mesmo assim retirar o consentimento durante o processo da pesquisa.

A participação desta Instituição consiste em oferecer a pesquisadora informações sobre o relatório da frequência escolar no sistema/presença, informações sobre as contribuições e/ou limitações do Programa Bolsa Família e as condicionalidades na escolaridade de crianças indígenas.

Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. As famílias serão convidadas a participar do estudo e, se aceitarem, participarão somente mediante o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis.

Os dados coletados serão analisados e apresentados sob a forma de relatório às famílias das crianças, e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do seu anonimato.

A participação no estudo não acarretará custos para a Instituição da mesma forma não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela participação da mesma. Em anexo consta os contatos das pesquisadoras, que poderão esclarecer dúvidas sobre o projeto e a participação da Instituição.

---

**Orientadora: Maria Beatriz Ferreira  
Rocha**

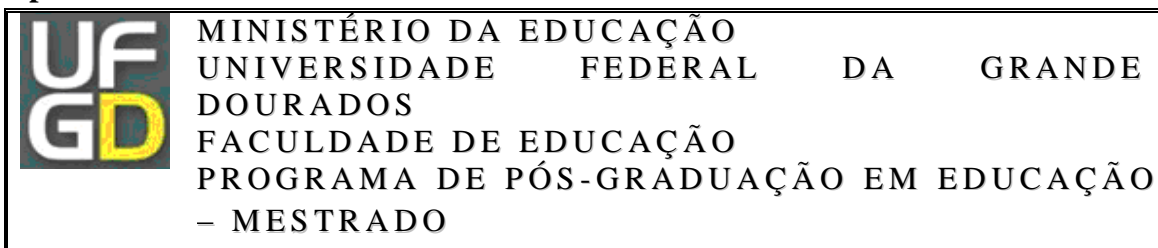
Email: [beatrizdevloo@gmail.com](mailto:beatrizdevloo@gmail.com)

---

**Mestranda Geni Roque Sobrinho  
Candado**

E-mail: [geroquecandado@gmail.com](mailto:geroquecandado@gmail.com)

Cel: (67) 9612-2370

**Apêndice III****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

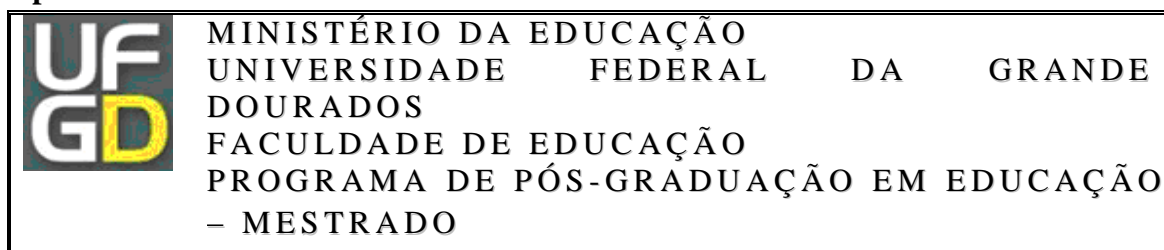
Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Geni Roque Sobrinho Candado, intitulada como: Programa Bolsa Família, Escola e Criança Indígenas de Dourados/MS, cujo objetivo é conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças indígenas Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**GENI ROQUE SOBRINHO  
CANDADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**DR<sup>a</sup> MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA**  
ORIENTADORA UFGD/MS

**Apêndice IV****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Geni Roque Sobrinho Candado, intitulada como: Programa Bolsa Família, Escola e Criança Indígenas de Dourados/MS, cujo objetivo é conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças indígenas Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, AUTORIZO, por meio deste termo, a realização da gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.


Dourados/MS, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**GENI ROQUE SOBRINHO  
CANDADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**Dr<sup>a</sup> MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA**  
Orientadora UFGD/MS

**Apêndice V**

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
	DOURADOS
	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Geni Roque Sobrinho Candado, intitulada como: Programa Bolsa Família, Escola e Criança Indígenas de Dourados/MS, cujo objetivo é conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças indígenas Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

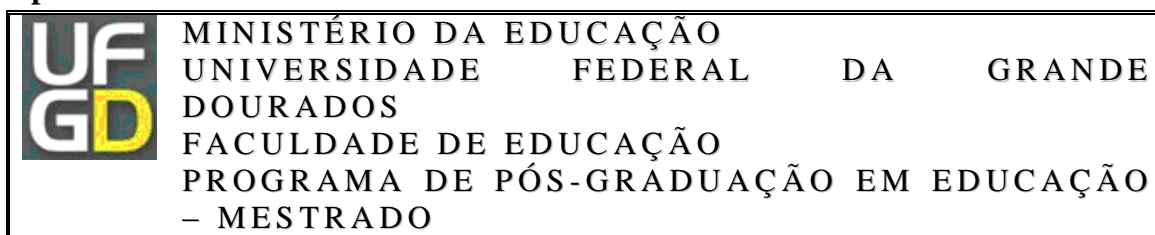
Dourados/MS, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**GENI ROQUE SOBRINHO  
CANDADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**DR<sup>a</sup> MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA**  
Orientadora UFGD/MS

**Apêndice VI****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS**

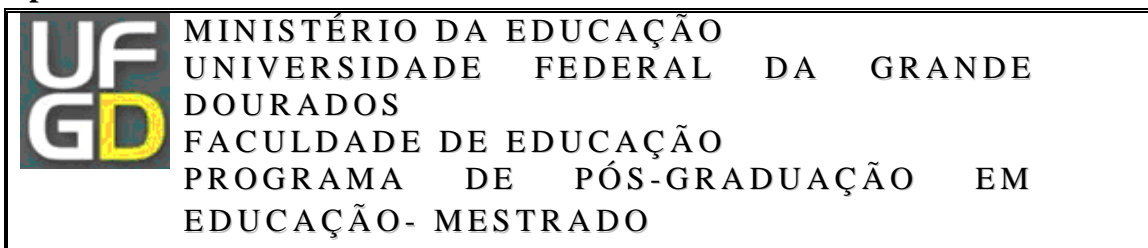
Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Geni Roque Sobrinho Candado, intitulada como: Programa Bolsa Família, Escola e Criança Indígenas de Dourados/MS, cujo objetivo é conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças indígenas Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**GENI ROQUE SOBRINHO  
CANDADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**DR<sup>a</sup> MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA**  
Orientadora UFGD/MS

**Apêndice VII**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA O (A)  
RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Geni Roque Sobrinho Candado, intitulada como: Programa Bolsa Família, Escola e Criança Indígenas de Dourados/MS, cujo objetivo é conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças indígenas Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

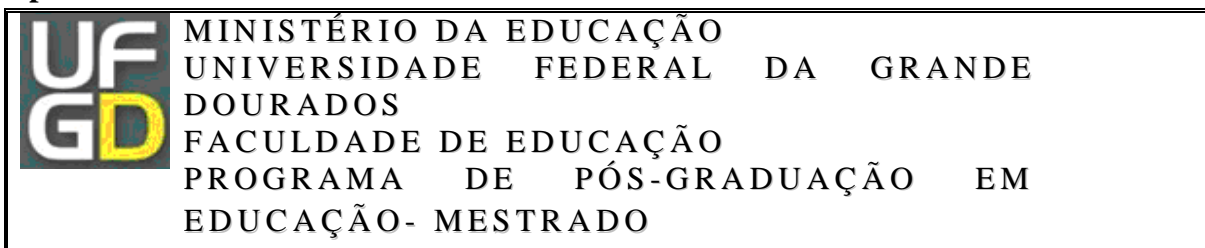
Dourados/MS, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**GENI ROQUE SOBRINHO  
CANDADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**DR<sup>a</sup> MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA**  
Orientadora UFGD/MS



**Apêndice VIII**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA O TÉCNICO RESPONSÁVEL PELO FREQUENCIA ESCOLAR**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Geni Roque Sobrinho Candado, intitulada como: Programa Bolsa Família, Escola e Criança Indígenas de Dourados/MS, cujo objetivo é conhecer e descrever as ações do Programa Bolsa Família e suas implicações na educação de crianças indígenas Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**GENI ROQUE SOBRINHO  
CANDADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**DR<sup>a</sup> MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA**  
Orientadora UFGD/MS

## Apêndice IX - Roteiro de entrevista para a coordenadora

### - Identificação

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Etnia (se for o caso)
- 4) Em que área da RID você mora? (se for o caso)

### - Informação escola.

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Quanto tempo você atua na unidade escolar como coordenadora?

### -Benefício bolsa família

- 2) Na sua opinião, o benefício “bolsa família” tem ajudado as crianças permanecerem na escola?

*NOTA - O governo impõe algumas condições para participar do programa bolsa família. Estas condições são chamadas de condicionalidades.*

- 3) Você já tinha ouvido falar sobre as condicionalidades (condições para participar) do programa bolsa família? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ O que você ouviu falar?

A definição de condicionalidade do programa bolsa família em educação do Ministério de Desenvolvimento Social diz que todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%.

- 5) De acordo com esta definição de condicionalidade, o que você pensa a respeito dessas exigências das condicionalidades do programa bolsa família?
- 6) Qual o rendimento escolar dos alunos que recebem bolsa família?

*NOTA - O programa bolsa família possui uma tabela de motivos justificáveis e não justificáveis para abonar ou não as faltas dos alunos.*

- 7) Você conhece estes motivos? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ (Se não conhece, mostrar os motivos 8) Quais os motivos que são mais utilizados pelos pais? (existem outros motivos fora da tabela?)
- 9) Você, na coordenação de escola indígena observa se têm avanços na aprendizagem da criança que são beneficiárias do programa bolsa família? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Por quê?
- 10) Você, como coordenadora pedagógica de escola indígena, acha que deve ter condicionalidades para manter a criança na escola? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Por quê?
- 11) Você sugere outras condicionalidades?
- 12) A escola acompanha o lançamento da frequência escolar dos alunos que tem bolsa família no sistema? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Como? \_\_\_\_

Obrigada pela participação na pesquisa

## Apêndice X - Roteiro de entrevista para as professoras

### *- Identificação*

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual a sua etnia?
- 4) Em que área da RID você mora?
- 5) Qual sua formação acadêmica?

### *- Informação escola.*

- 1) Quanto tempo você atua na unidade escolar como professora?
- 2) Quantos alunos têm na sua sala?
- 3) Qual a média de idade dos seus alunos?

### *-Benefício bolsa família*

- 1) Quantos alunos possuem o benefício bolsa família na sua sala?
- 2) Como é a frequência escolar dos alunos beneficiários do programa bolsa família?
- 3) Quais os motivos mais utilizados, pelos pais para justificar a falta da criança na escola?

*NOTA - O governo impõe algumas condições para participar do programa bolsa família. Estas condições são chamadas de condicionalidades.*

- 4) Você já tinha ouvido falar sobre as condicionalidades (condições para participar) do bolsa família? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ O que você ouviu falar?

*Obs. Se a entrevistada(o) falou corretamente sobre as condicionalidades, não precisa definir outra vez e vá direto para a pergunta 5.*

De acordo com a definição do Ministério de Desenvolvimento Social condicionalidade na educação diz que todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%.

- 5) De acordo com esta definição de condicionalidade, o que você acha sobre essas exigências do programa bolsa família?
- 7) Como a professora vê as exigências, ou seja, as condicionalidades do Bolsa Família com a frequência do aluno Guarani, Kaiowá e Terena?
- 8) Você como professora de crianças que tem o benefício bolsa família, acha que deveria ter condicionalidade para manter a criança na escola?
- 9) A professora acha que as condicionalidades deveriam reconhecer as diferenças das etnias?

*NOTA: programa bolsa família possui uma tabela de motivos justificáveis e não justificáveis para abonar ou não as faltas dos alunos.*

- 7) Você conhece os motivos da tabela? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Mais ou menos \_\_\_\_

**Apêndice XI - Roteiro de entrevista para a/o técnico da unidade escolar que lança a frequência escolar no sistema presença do MEC**

**- Identificação**

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Etnia (se for o caso):
- 4) Em que área da RID você mora?

**- Informação escola.**

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Quanto tempo que trabalha na escola?

**- Benefício bolsa família)**

- 1) A escola tem quantas crianças cadastradas no sistema?
- 2) Em torno de mais ou menos quantos alunos?
- 3) Faz quanto tempo que lança a frequência escolar dos alunos que tem o benefício bolsa família no sistema?
- 5) De que forma a frequência escolar do bolsa família dos alunos chega até você?  
E como são lançadas?
- 6) Você acha difícil o lançamento da frequência escolar dos alunos no sistema? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por quê?
- 6) A escola acompanha o lançamento da frequência escolar dos alunos que tem bolsa família no sistema? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Como? \_\_\_

**De acordo com a definição do Ministério de Desenvolvimento Social condicionalidade na educação diz que todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%.**

- 7) Qual a sua opinião dessa condicionalidade na educação?
- 8) A escola atende mais crianças que tem o benefício, além deste espaço?

Obrigada pela participação na pesquisa

## Apêndice XII - Roteiro de entrevista para as mães

### - Identificação

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Qual sua etnia?
- 4) Em que área da RID você mora?
- 5) Quantos filhos na idade escolar você tem?

### - Significado da escola

- 1) O que você acha (sua opinião) da escola do(s) seu/a(s) filho/a(s)?
- 2) Seu/a(s) filho/a(s) gostam de ir para escola? Sim, Por quê?
- 3) Seu/a(s) filho/a(s) costuma faltar na escola?

### - Benefício bolsa família

- 1) O benefício “bolsa família” tem ajudado seu/a(s) filho/a(s) a permanecer(em) na escola?  
Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Mais ou menos \_\_\_ Por quê você acha?

*NOTA - O governo impõe algumas condições para participar do programa bolsa família. Estas condições são chamadas de condicionalidades.*

- 2) Você já tinha ouvido falar sobre as condicionalidades (condições para participar) do bolsa família? sim \_\_\_ não \_\_\_ O que você ouviu falar?

A definição de condicionalidade do programa bolsa família em educação do Ministério de Desenvolvimento Social diz que todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária (mais ou menos 6 faltas por bimestre). Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. (mais ou menos 10 faltas por bimestre)

- 3) Pensando nesta condicionalidade que você acabou de dizer, o que você acha dessa condicionalidades do Programa Bolsa Família para os povos indígenas e suas especificidades?

*NOTA: programa bolsa família possui uma tabela de motivos justificáveis e não justificáveis para abonar ou não as faltas dos alunos.*

- 4) Você conhece os motivos da tabela? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Mais ou menos Apresentar a tabela e perguntar quais deles são mais utilizados pelos pais.

Obrigada pela participação na pesquisa