

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

**CRIANÇAS KAIOWÁ E GUARANI EM UMA ESCOLA URBANA DA CIDADE DE  
DOURADOS/MS**

**CLOTILDES MARTINS MORAIS**

**DOURADOS  
MATO GROSSO DO SUL  
JULHO -2020**

**CRIANÇAS KAIOWÁ E GUARANI EM UMA ESCOLA URBANA DA CIDADE DE  
DOURADOS/MS**

**CLOTILDES MARTINS MORAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Antropologia, na Área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dari Ramos

**DOURADOS  
MATO GROSSO DO SUL  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M828c Morais, Clotildes Martins

Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS [recurso eletrônico] / Clotildes Martins Morais. -- 2020.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Antônio Dari Ramos.

Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Crianças indígenas. 2. Escola não indígena. 3. Aprendizagem. 4. Interculturalidade. I. Ramos, Antônio Dari. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

CLOTILDES MARTINS MORAIS

**CRIANÇAS KAIOWÁ E GUARANI EM UMA ESCOLA URBANA DA  
CIDADE DE DOURADOS/MS**

Dissertação, apresentada a Universidade Federal da Grande Dourados, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Dourados, 31 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Antônio Dari Ramos  
Orientador – UFGD

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosa Sebastiana Colman  
UFGD

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento  
UCDB

**Dedico**

Aos meus filhos,

Thiago Jean Morais Mota

Thays Fernanda Morais Mota

Brayan David Morais Cavalcante

Por me ensinarem que ser mãe é o maior e melhor desafio da vida.

Ofereço

A minha amada mãe Joseti Alves Benites

Pelo amor, dedicação e cuidados com a família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e capacidade de reflexões.

À Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGant), pela oportunidade de novos conhecimentos e desafios.

Aos professores do PPGant, pelo profissionalismo, dedicação e comprometimento com as disciplinas acadêmicas ministradas, que me serviram de embasamento teórico-científico na realização da pesquisa.

Aos membros da banca, Prof. Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento e Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosa Sebastiana Colman pelas significativas contribuições frente ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Dari Ramos, pela relação dialógica de amizade construída e pela satisfatória orientação acadêmica a mim disponibilizada em todas as etapas da pesquisa.

À diretora, coordenadores pedagógicos, professoras e demais funcionários da escola Avani Cargnelutti Fehlauer, por me receberem na escola - campo etnográfico - com muito respeito e profissionalismo.

Aos estudantes Kaiowá e Guarani - interlocutores da pesquisa - pelas conversas, abraços, risos, brincadeiras e tantos outros significativos momentos de descontração e aprendizado que vivenciamos juntos no ambiente escolar e na Aldeia Bororó.

Às famílias dos estudantes indígenas pesquisados que tive o imenso prazer em conhecer, pela receptividade nas suas moradias e pelos momentos de diálogos que me possibilitaram a compreensão dos seus elementos históricos e socioculturais.

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados, pela oportunidade de afastamento profissional, para realização do mestrado.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos e demais colegas de trabalho da Escola Municipal Neil Fioravant - CAIC, pelas trocas de experiências e apoio profissional.

Aos colegas acadêmicos que tive o imenso prazer de conhecer na UFGD durante o período do mestrado, pelos momentos de diálogos e reflexões que foram de fundamental importância na contínua busca de conhecimento.

Aos amigos pessoais de longas datas, pelo carinho e momentos de descontração.

A todos que fazem parte da minha vida, OBRIGADA!

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>xi</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS E EDUCACIONAIS DA PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
1.1 A relação histórica construída entre colonizadores e povos indígenas no Brasil .....	9
1.2 O perfil sociocultural das famílias dos estudantes indígenas pesquisados.....	16
1.3 Da Aldeia Bororó à escola urbana: as dificuldades enfrentadas pelos indígenas.....	26
1.4 As diferentes interfaces do “Ser da Criança” na sociedade brasileira.....	32
1.5 As categorias escola, cultura e interculturalidade .....	38
1.6 A interculturalidade nas escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID).....	47
<b>CAPÍTULO 2: OS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS SALAS DE AULAS DA ESCOLA URBANA.....</b>	<b>54</b>
2.1. Caracterizando o cenário etnográfico .....	54
2.2. Os documentos que orientam o trabalho pedagógico/administrativo na escola.....	60
2.3 Experiências vivenciadas com estudantes indígenas durante o trabalho de campo .....	67
2.4. A aprendizagem e o comportamento dos estudantes indígenas na ótica dos professores .....	76
2.5 Aprovação e reprovação dos estudantes indígenas no ano letivo de 2019.....	84
<b>CAPÍTULO 3: A INTERAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES INDÍGENA NOS ESPAÇOS EXTERIORES ÀS SALAS DE AULAS DA ESCOLA URBANA .</b>	<b>92</b>
3.1 A importância da interação social no processo de aprendizagem das crianças.....	92
3.2 A interação social dos estudantes no momento do recreio .....	96
3.3. A interação social dos estudantes indígenas nas aulas de educação física.....	102
3.4 A interação social das crianças indígenas no momento da merenda escolar.....	106
3.5 A interação social das famílias dos estudantes indígenas na escola urbana.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>118</b>



**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIM	Centros de Educação Infantil Municipal
CF	Constituição Federal
CDP	Conselho Didático Pedagógico
CE	Conselho Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
REME	Rede Municipal de Ensino de Dourados
RID	Reserva Indígena de Dourados
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEMED	Secretária Municipal de Educação de Dourados
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Traçado da Reserva Indígena de Dourados.....	14
<b>Figura 2.</b> Situação da etnia dos estudantes matriculados na escola no ano letivo de 2019.....	16
<b>Figura 3.</b> Situação da localização das moradias dos estudantes.....	17
<b>Figura 4.</b> Situação de grau de parentesco consanguíneo entre os estudantes indígenas.....	21
<b>Figura 5.</b> Família de uma das crianças pesquisadas que vive na aldeia Bororó.....	23
<b>Figura 6.</b> Traçado do caminho percorrido pelas crianças da aldeia Bororó à escola urbana ..	26
<b>Figura 7.</b> Parte do trajeto urbano percorrido pelas crianças da escola à aldeia Bororó.....	28
<b>Figura 8.</b> Criança indo da escola urbana para a sua moradia na aldeia Bororó.....	29
<b>Figura 9.</b> Elementos culturais dos Kaiowá e Guarani expressados nos desenhos e textos .....	51
<b>Figura 10.</b> Ilustração de estudante indígena na sala de aulas da escola não indígena.....	54
<b>Figura 11.</b> Percentual de estudantes indígenas matriculados na escola urbana por período ...	57
<b>Figura 12.</b> Índice de distorção idade/série dos estudantes indígenas no ano letivo de 2018...	59
<b>Figura 13.</b> Acompanhamento pedagógico das crianças indígenas na sala de aulas .....	68
<b>Figura 14.</b> Criança Kaiowá representando o seu contexto familiar através de desenhos.....	71
<b>Figura 15.</b> Momentos de intervenções pedagógicas da pesquisadora com os indígenas .....	75
<b>Figura 16.</b> Ilustração de momento de realização de atividades pedagógicas .....	76
<b>Figura 17.</b> Interação entre as crianças indígenas nas atividades pedagógicas.....	79
<b>Figura 18.</b> Aprovação e reprovação dos indígenas por série/turma no ano letivo de 2019.....	88
<b>Figura 19.</b> Interação social das crianças indígenas e não indígenas na aula de arte.....	92
<b>Figura 20.</b> Realização de brincadeiras com as crianças no recreio .....	97
<b>Figura 21.</b> Crianças indígenas interagindo entre si nas suas brincadeiras preferidas.....	100
<b>Figura 22.</b> Interação social das crianças indígenas e não indígenas na Educação Física. ....	103
<b>Figura 23.</b> Momento da merenda escolar. ....	107
<b>Figura 24.</b> Crianças indígenas interagindo entre si no momento do recreio. ....	109

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1.</b> Informações sobre os estudantes indígenas matriculados no matutino.....	17
<b>Quadro 2.</b> Informações sobre as famílias dos interlocutores da pesquisa .....	19
<b>Quadro 3.</b> Distribuição dos estudantes indígenas e não indígenas nas salas de aula.....	55
<b>Quadro 4.</b> Ficha individual de acompanhamento pedagógico .....	78
<b>Quadro 5.</b> Estudantes indígenas aprovados no ano letivo de 2019 .....	85
<b>Quadro 6.</b> Estudantes indígenas reprovados no ano letivo de 2019.....	86

MORAIS, Clotildes Martins. **Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS**. 2020. 135p. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2020.

## RESUMO

Na cidade de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, vive uma população indígena que se autodeclara pertencente às etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Esses grupos étnicos vivem na Reserva Indígena de Dourados, nas áreas de retomadas e também na zona urbana da cidade. Historicamente construiu-se no contexto social local, intensos conflitos entre não indígenas e indígenas e esses conflitos se refletem também no contexto educacional. Atuando como profissional da educação em escolas urbanas da Rede municipal de Ensino, foi possível perceber que a diferença cultural dos estudantes indígenas representa motivos de inquietações profissionais para os gestores e professores e de conflitos interpessoais para os estudantes indígenas e não indígenas. Neste sentido propomos uma investigação etnográfica sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças Guarani e Kaiowá, inseridas em uma escola urbana, cujo objetivo primordial foi perceber se a diferença cultural dessas crianças representa ou não implicações no seu processo de escolarização. A partir da observação participante no cotidiano escolar procuramos também, refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores; perceber a interação social das crianças indígenas com a comunidade escolar interna; evidenciar a lógica de interculturalidade presente no cotidiano escolar e compreender quais os motivos que levam as famílias que vivem nas aldeias a matricular os seus filhos nas escolas urbanas. Com a realização da pesquisa ficaram evidentes diferentes fatores pedagógicos e socioculturais que representam implicações no processo de escolarização das crianças indígenas: condições de vida dos estudantes nas aldeias, dificuldades por eles enfrentadas para chegar à escola, não compreensão da língua portuguesa, falta de interação social nas salas de aulas, metodologias e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, dentre outros.

**Palavras-chave:** Crianças indígenas; escola não indígena; aprendizagem, interculturalidade.

MORAIS, Clotildes Martins. **Kaiowá and Guarani children in an urban school in the city of Dourados / MS**. 2020. 135p. Dissertation (MSc. in Anthropology), Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2020.

### ABSTRACT

In Dourados city, State of Mato Grosso do Sul, there are an indigenous population that declares itself belonging to the *Guarani*, *Kaiowá* and Terena ethnic groups. These ethnic groups live in the Indigenous Reservation of Dourados, in the retaken areas and also in the urban area of the city. Historically, intense conflicts between non-indigenous and indigenous people have been built in the local social context and these conflicts are also reflected in the educational context. Acting as an education professional in urban schools in the Municipal Education Network, it was possible to realize that the cultural difference of indigenous students represents reasons for professional concerns for managers and teachers and for interpersonal conflicts for indigenous and non-indigenous students. In this context, we propose an ethnographic investigation on the teaching and learning process of *Guarani* and *Kaiowá* children, inserted in an urban school, whose primary objective was to understand whether the cultural difference of these children represents implications for their schooling process or not. From the participant observation in the school routine, we also try to reflect on the pedagogical practices of the teachers; understand the social interaction of indigenous children with the internal school community; highlight the logic of interculturality present in school life and understand the reasons that lead indigenous families to enroll their children in non-indigenous schools. According to results of research, different pedagogical and socio-cultural factors became evident that represent implications for the schooling process of indigenous children: living conditions of students in the villages, difficulties they faced in getting to school, lack of understanding of the Portuguese language, lack of social interaction in classrooms, methodologies and assessment tools used by teachers, among others.

**Key-words:** Indigenous children; non-indigenous school; learning, interculturality.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, historicamente, esteve marcada pela ação dos colonizadores europeus que, a partir dos seus princípios integracionistas, produziram e sustentaram um modelo de educação que marginaliza e oprime as minorias culturais como é o caso dos povos indígenas, que deste o período colonial vem sofrendo diversas formas de violências físicas e simbólicas em função da resistência e luta pela manutenção e, mais recentemente, pelo reconhecimento das suas identidades.

Na cidade de Dourados/MS, os conflitos estabelecidos entre não indígenas e indígenas ao longo da história estão refletidos também no contexto educacional. Na maioria das escolas de Dourados, o respeito e a valorização dos elementos culturais dos indígenas ainda se constituem num grande desafio a ser superado, pois estes estudantes vivenciam nas escolas não indígenas uma extensão das práticas de discriminação e marginalização ocorrido no contexto social. As situações de discriminação dos estudantes indígenas, assistidas nas escolas não indígenas, me motivaram a realizar uma investigação etnográfica com o intuito de interpretar como se dá a aprendizagem e a socialização de crianças indígenas em uma escola urbana da Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME).

O meu interesse em pesquisar sobre a referida temática surgiu a partir das experiências vivenciadas em algumas escolas municipais de Dourados/MS onde trabalhei como professora do ensino fundamental e atualmente trabalho como coordenadora pedagógica. Neste sentido, relato a seguir umas dessas experiências envolvendo estudantes indígenas. Em uma determinada escola urbana onde havia uma significativa demanda de estudantes indígenas matriculados, chamaram-me a atenção as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar, pois os estudantes indígenas e os não indígenas não se misturavam, os grupos eram definidos nitidamente pela condição de ser ou não ser indígena.

Naquela escola, os discursos presentes no ambiente escolar em relação aos indígenas eram permeados de estereótipos, eles eram chamados de bugres, sujos, fedidos, relaxados e desorganizados. Em relação ao trabalho pedagógico, os professores constantemente reclamavam na coordenação dos estudantes indígenas porque, segundo eles, não era possível compreender a linguagem escrita das crianças indígenas no momento das correções das atividades, trabalhos e avaliações pedagógicas. Os estudantes indígenas também demonstravam não compreender totalmente as orientações dos professores durante a realização das atividades propostas.

Na escola as famílias indígenas eram consideradas negligentes e irresponsáveis pelo fato delas não ajudarem os seus filhos nas tarefas, na organização dos seus materiais escolares e na higiene pessoal, pois algumas crianças indígenas chegavam na escola com as roupas sujas, cabelos despenteados, sem escovar os dentes e, às vezes, até sem sapatos, diferentemente das demais crianças não indígenas. Naquele ambiente escolar as crianças indígenas e suas famílias eram marginalizadas e, como consequência das diferentes formas de discriminação que a escola lhes atribuía, muitos estudantes indígenas se evadiam da escola no decorrer do ano letivo, ou eram reprovados<sup>1</sup> no término do ano escolar.

A presente pesquisa trata de um estudo de caso que foi desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020 na Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer e os interlocutores da pesquisa são vinte e nove crianças majoritariamente das etnias Kaiowá e Guaraní que vivem em uma das Aldeias que compõem a Reserva Indígena de Dourados (RID). Segundo Pinheiro e Martins (2009), o estudo de caso refere-se à seleção de um objeto de pesquisa restrito, que pode ser qualquer fato individual ou um de seus aspectos, cujo objetivo é aprofundar os estudos sobre tais fenômenos.

Considerando que a pesquisa se refere a um estudo de caso, cabe ressaltar que os dados apresentados no presente trabalho de dissertação referem-se especificamente a um determinado contexto escolar, situado em um determinado tempo. Desta forma, não podemos considerar que as situações interpretadas na escola assistida são fenômenos pedagógicos que acontecem também nas outras escolas de Dourados/MS, embora tenhamos desconfiança de que possa ser representativo de uma realidade mais ampla.

Com o intuito de realizar uma descrição densa dos fenômenos ocorridos no contexto da escola urbana onde assiste-se a presença de estudantes indígenas e não indígenas matriculados, nos embasamos nos estudos de Geertz (1978), que acreditando que o ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, entende cultura como um sistema ordenado de significados/símbolos a partir dos quais o ser humano define o seu mundo e o dos outros. Neste sentido o poder, a ideologia, os sentimentos, os julgamentos, o preconceito, a resistência, as crenças, os costumes, os valores morais e religiosos são fenômenos construídos a partir das relações de poder de uns grupos sobre outros. Segundo este autor, para compreendermos as relações estabelecidas entre grupos e pessoas culturalmente diferenciadas

---

<sup>1</sup>A palavra reprovado ou retido é utilizada na maioria das escolas para representar a não qualificação pedagógica dos estudantes, que os impedem de ter um avanço de ano/série escolar.

convivendo coletivamente na sociedade, se faz necessário uma análise crítica da cultura como fenômeno histórico social estruturante das ideologias e práticas humanas.

Desta forma, por descrição densa entendemos a interpretação crítica dos fenômenos ocorridos no campo da pesquisa, considerando os fenômenos histórico e socioculturais como fatores condicionantes das ações e performances dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A vivência no campo da pesquisa, confrontada com os estudos teóricos, possibilita ao pesquisador uma leitura crítica das situações observadas. No campo da pesquisa procurei observar, ouvir e registrar sistematicamente as situações por mim vivenciadas, com o intuito de chegar a uma interpretação densa as relações pessoais construídas e das ações e reações efetivadas.

Por sua vez, tomamos o método etnográfico próximo ao que pensa Minayo (2001), ao entender que na pesquisa faz-se necessário o pesquisador contemplar três elementos: a ordenação, a classificação e a análise do objeto. O trabalho etnográfico seria a fase em que o pesquisador pode se utilizar de diferentes procedimentos e recursos metodológicos - caderno de campo, observações, conversas, análise documental, entrevistas, questionários semiestruturados, imagens fotográficas, áudios, vídeo - para se chegar a um resultado significativo na pesquisa, qual seja, o de apropriar-se do sentido social daquilo que se vê e que se relata. Neste sentido, Da Matta (1991), também enfatiza que na pesquisa etnográfica é de fundamental importância para o pesquisador experimentar diferentes metodologias, não se restringindo aos valores e normas historicamente construídos.

A partir da observação participante no contexto da escola urbana onde os estudantes indígenas estavam matriculados no ano letivo de 2019, procurei estabelecer uma relação dialógica com a diretora, coordenadoras pedagógicas, professores, bibliotecárias, estagiários, merendeiras, secretárias, inspetoras de pátio, porteiras e funcionários da limpeza, com o intuito de interpretar algumas questões que na pesquisa tomamos como objetivos: a escola urbana assistida pela pesquisadora contempla ou não a especificidade sociocultural dos estudantes indígenas no seu currículo e nas práticas pedagógicas? Como se dá a interação social das crianças indígenas em um espaço escolar onde os elementos culturais predominantes são os da sociedade não indígena? A diferença cultural dos estudantes indígenas apresenta ou não implicações no seu processo de ensino e aprendizagem? Qual a lógica de interculturalidade presente na escola? Como se dá a relação escola/famílias indígena? Quais os motivos que levam as famílias indígenas a matricular os seus filhos na escola urbana?

Antes de definir o campo da pesquisa, realizei visitas em diversas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados com o intuito de identificar quais escolas registravam



matrículas de estudantes indígenas. A partir dessas visitas, constatei que, na maioria das escolas urbanas, havia uma significativa demanda de estudantes indígenas matriculados desde a educação infantil até o ensino médio.

Na escola Avani Cargnelutti Fehlauser, o meu primeiro contato como pesquisadora aconteceu com uma das coordenadoras pedagógicas que, após apreciar o projeto da pesquisa, me apresentou para a Diretora da escola. No momento em que apresentei o projeto da pesquisa para a diretora da escola e expliquei sobre os objetivos, metodologias e sobre as possíveis contribuições para a realização do trabalho de campo naquele espaço, as gestoras demonstraram bastante interesse na pesquisa.

Após o primeiro contato na escola, a diretora agendou uma reunião pedagógica para que eu pudesse fazer a apresentação da pesquisa também para os professores tanto no período matutino como no período vespertino. A diretora relatou que, como forma de gestão democrática, os professores teriam o direito de aceitar ou recusar o desenvolvimento da pesquisa na referida escola visto que a maior parte do trabalho de campo - observação participante - seria desenvolvida juntamente com os professores tanto dentro das salas de aulas, como em outros espaços exteriores às salas de aulas.

Na apresentação do projeto de pesquisa para os professores, alguns questionamentos me foram direcionados em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Durante o diálogo com os professores, senti certa preocupação de alguns deles em relação à possível exposição negativa de suas práticas pedagógicas através da pesquisa, contudo a maioria decidiu que com a realização da investigação na escola eles teriam a possibilidade de conhecer um pouco da realidade de vida dos estudantes indígenas e isso traria contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a maioria deles não sabia muita coisa sobre a vida dos estudantes indígenas.

Antes de iniciar o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas nas salas de aulas, a coordenadora pedagógica encaminhou para os seus pais ou responsáveis um bilhete explicando sobre a participação dos seus filhos nas atividades previstas na pesquisa, assim como encaminhou um pedido de autorização para a divulgação da imagem/fotos das crianças indígenas nas atividades relacionadas à pesquisa.

No bilhete encaminhado para os pais dos estudantes indígenas deixei o meu contato telefônico, colocando-me à disposição das famílias indígenas para explicar sobre a pesquisa, caso houvesse alguma dúvida. Após o encaminhamento dos pedidos de autorização, alguns pais ligaram na escola para saber sobre os bilhetes que haviam sido encaminhados, demonstrando

certa preocupação/receio, por entenderem que a não participação dos seus filhos nas atividades da pesquisa seria motivo para eles perderem a vaga/matrícula na escola urbana.

Em relação às atividades pedagógicas realizadas durante o trabalho de campo, com a colaboração das coordenadoras pedagógicas foi elaborado um plano de ação envolvendo toda a comunidade escolar interna. As principais atividades propostas no plano de ação, referentes à pesquisa foram: análise de documentos na secretaria da escola e na coordenação pedagógica; observação participante nas salas de aulas; intervenções pedagógicas especificamente com os estudantes indígenas que apresentavam dificuldades de aprendizagem; desenvolvimento de atividades lúdicas em diferentes espaços da escola; conversas informais com os servidores da escola; encaminhamento de questionários semiestruturados para os estudantes indígenas, professores e para as famílias indígenas.

Na secretaria da escola foi realizada a análise documental das pastas de matriculas dos estudantes indígenas com o objetivo de coletar informações sobre a situação escolar e sobre o contexto familiar dos estudantes indígenas. Nesse espaço também procurei dialogar com os funcionários administrativos com o intuito de perceber qual a visão deles sobre as crianças indígenas e suas famílias. Sobre os discursos dos funcionários da escola em relação aos indígenas, discutiremos no segundo capítulo da dissertação.

Na coordenação pedagógica, realizei uma análise reflexiva dos documentos que direcionam o trabalho pedagógico-administrativo na escola - Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e Planejamentos de Ensino. Nesta etapa da pesquisa, o principal objetivo foi evidenciar a visão de educação presente nos documentos para que, a partir da observação no cotidiano escolar fosse possível refletir sobre a relação construída entre teoria e prática escolar.

Nas salas de aulas que havia estudantes indígenas matriculados – do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - realizei o acompanhamento pedagógico, especificamente desses estudantes. Neste momento etnográfico, procurei interpretar a interação dos estudantes indígenas com os professores, com os estudantes não indígenas, com outros estudantes indígenas, com os conteúdos e com as metodologias de ensino nas diferentes disciplinas/áreas de conhecimento: Língua Portuguesa I e II, Matemática I e II, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Inglês. Sobre as práticas pedagógicas e a interação dos estudantes indígenas nas salas de aulas, discutiremos no decorrer do texto,

A relação de amizade e confiança construída com as crianças indígenas durante a realização do trabalho de campo na escola urbana me possibilitou conhecer os seus contextos

familiares e comunitários. A partir das visitas realizadas nas moradias de alguns dos estudantes pesquisados – que vivem na Aldeia Bororó - foi possível compreender diferentes situações que ocorrem nos seus contextos familiares/comunitários e, a partir disso, pudemos interpretar alguns fenômenos ocorridos no cotidiano escolar das crianças indígenas. Tais situações serão apresentadas no decorrer do texto.

Na realização da pesquisa, deparei-me com algumas situações que, para mim, foram desafiadoras. O meu primeiro desafio na pesquisa foi encontrar uma escola que aceitasse a realização do trabalho de campo da pesquisa. Visitei diversas escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Dourados, contudo, na maioria das escolas por mim visitadas que registravam matrículas de estudantes indígenas, os diretores e/ou coordenadores pedagógicos não aceitaram a realização da pesquisa nos seus espaços. De forma geral, os diretores destas escolas justificaram que o ano letivo é bastante corrido e que a realização da pesquisa na escola poderia comprometer os encaminhamentos pedagógicos e administrativos previstos no calendário escolar. Após algumas tentativas frustradas, foi possível definir a Escola Municipal Avani Cargnelut Felauer como cenário etnográfico da pesquisa.

No campo da pesquisa, o meu principal desafio foi construir uma relação de confiança e interação com as crianças indígenas, principalmente nas salas de aulas, pois percebi logo no início da observação participante que nestes espaços os estudantes indígenas se mantinham bastante silenciados e retraídos.

Para estabelecer interação social com os estudantes indígenas, me propus a desenvolver atividades lúdicas - brincadeiras e jogos recreativos - em diferentes espaços da escola durante o momento do recreio, antes do início das aulas e após as aulas. as crianças indígenas passaram a demonstrar uma certa confiança e proximidade comigo, passaram a conversar, brincar e sorrir demonstrando estar bastante à vontade com a minha presença na escola.

Como forma de perceber o envolvimento pedagógico das crianças indígenas nas atividades pedagógicas, acompanhei os professores e os estudantes em diferentes espaços da escola: na biblioteca, na sala de vídeo, no auditório, no laboratório de arte e de Inglês. Foi possível perceber que embora as atividades lúdicas, proporcionasse sorrisos, afetividade e momentos de descontração e socialização entre as crianças indígenas e não indígenas, as atividades realizadas através de vídeo-aulas, brincadeiras, jogos didáticos, músicas, danças, desenhos e pinturas, não demonstravam influenciar na aprendizagem escolar das crianças indígenas.

Estabelecer contatos com as famílias das crianças indígenas se constituiu noutra desafio, visto que a maioria dessas famílias vive na Reserva Indígena de Dourados (RID), local que até então era desconhecido para mim. Para isso, procurei retirar informações dos documentos contidos nas pastas de matrículas das crianças indígenas sobre os seus endereços, os telefones dos seus pais e outros possíveis meios de contato.

Tentei estabelecer contato com as famílias das crianças indígenas através de ligação telefônica, contudo esta tentativa não se mostrou acertada porque, no momento em que eu dizia que estava realizando um trabalho de pesquisa e que gostaria de obter algumas informações sobre os seus filhos, geralmente as mães demonstravam certo receio de responder as minhas perguntas, talvez porque se sentiam ameaçadas, no sentido de que pudessem perder a vaga dos seus filhos na escola urbana. Muitas famílias para as quais eu liguei, não atendiam a chamada telefônica. O não atender as chamadas telefônicas poderia representar diferentes situações vivenciadas pelas famílias indígenas. Nas visitas que fiz na Aldeia Bororó, observei que muitas famílias não tinham acesso à rede de energia elétrica, rede telefônica e de internet.

A forma encontrada para ter contato com algumas famílias indígenas foi através dos seus filhos. Após construir uma relação de confiança e amizade com as crianças indígenas no ambiente escolar, eu pedi para elas perguntar para as suas mães se eu poderia ir até as suas moradias para conversar. Algumas mães aceitaram a minha visita, outras não me deram retorno. Compreendendo que as mães que não me deram retorno, poderiam ter diferentes motivos para tal silenciamento, optei em visitar somente as famílias dos estudantes que se dispuseram em receber-me.

Nas primeiras visitas realizadas nas famílias indígenas que vivem na Aldeia Bororó, optei por não utilizar o caderno de campo, questionário escrito ou outros tipos de formulários, como forma de evitar um possível constrangimento para as pessoas com quem eu tive a oportunidade de dialogar, pois eu desconhecia a situação de escolarização dessas pessoas ou seja, se elas sabiam ou não ler e escrever através da língua portuguesa. De forma consensual, mais tarde foi possível fazer uso do gravador de voz e da máquina fotográfica para os registros etnográficos. Cabe ressaltar que a transcrição dos diversos relatos das pessoas que tive acesso, assim como as imagens/fotos etnográficas, serão utilizadas no decorrer da dissertação.

Nos encontros que tive com as famílias indígenas nas suas moradias foi possível ouvir delas relatos sobre diferentes situações vivenciadas nos seus contextos familiares e comunitários e, a partir desses diálogos, foi possível fazer uma interpretação crítica dos fenômenos que ocorriam no cotidiano da escola urbana em relação às crianças indígenas. Sobre

o comportamento do pesquisador no campo de investigação, Cardoso de Oliveira (1996) sugere que se faça uma análise crítica dos dados coletados, não se deixando envolver pelas perspectivas e subjetividades pessoais, para isso, faz-se necessário considerar os conhecimentos teóricos adquiridos na academia (olhar etnográfico), assim como, as situações histórico-sociais vivenciadas e relatadas pelos interlocutores (ouvir etnográfico).

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica do seu olhar. [...]. Esta relação dialógica, cujas consequências epistemológicas, todavia não cabe aqui desenvolver, guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevistas. [...] desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de iguais, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. [...] O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação (OLIVEIRA, 1996, p. 15)

Dividimos essa dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, propomos uma contextualização histórica sobre o processo de colonização da sociedade brasileira com o intuito de refletirmos sobre as práticas de violências que foram construídas em relação aos povos indígenas; discutimos sobre o processo de aldeamento ocorrido no Estado de Mato Grosso do Sul e sobre as implicações desse processo para a vida das famílias indígenas que vivem na Reserva Indígena de Dourados (RID); apresentamos o perfil sociocultural das famílias dos estudantes indígenas pesquisados e também reflexões teóricas sobre as categorias antropológicas e educacionais que fundamentaram a pesquisa: escola, criança e cultura e interculturalidade, além de relatarmos algumas experiências pedagógicas de uma professora indígena que trabalha em uma das escolas da RID.

No segundo capítulo apresentamos a caracterização física e filosófica da escola urbana; relatamos situações vivenciadas com os estudantes indígenas nas salas de aulas; discutimos sobre a interação social dos estudantes indígenas entre si, com os estudantes não indígenas, com os professores, com os conteúdos e metodologias de ensino e apresentamos a situação de aprovação/reprovação dos estudantes indígenas no ano letivo de 2019.

No terceiro capítulo, discutimos sobre a interação social dos estudantes indígenas em diferentes espaços da escola urbana: no momento do recreio, nas aulas de educação física, no momento da merenda escolar; e por fim, fazemos uma reflexão sobre a relação construída entre a escola e as famílias das crianças indígenas pesquisadas. Nas considerações finais procuramos apresentar nossas interpretações em relação aos questionamentos que foram colocados como objetivos da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS E EDUCACIONAIS DA PESQUISA**

### **1.1 A relação histórica construída entre colonizadores e povos indígenas no Brasil**

Desde o início da colonização, a população brasileira tem vivenciado um modelo de educação eurocêntrico que contribuiu para a exclusão social de pessoas e grupos que não se apresentam com características socioculturais padronizadas de acordo com o modelo social vigente, como é o caso dos povos indígenas. Esses povos, ao longo do processo histórico, têm lutado contra diversas formas de violências físicas e simbólicas e em prol do reconhecimento das suas identidades, mas antes da sobrevivência física.

Os países considerados ditos não desenvolvidos sofreram longos processos de escravidão que foram efetivados pelos colonizadores europeus e atualmente ainda sofrem pela ação do capitalismo, da globalização e das políticas neoliberais herdadas do modelo social eurocêntrico. Através da lógica de poder e dominação dos europeus, se produziu também uma lógica de conhecimento e das formas de se produzir conhecimento mundialmente. A colonialidade do poder<sup>2</sup> representa a continuidade das formas de dominação e de padronização do mundo euro-norte-americano, sob as demais sociedades. Na perspectiva do modelo social eurocêntrico a desigualdade social se constituiu num fenômeno dissociado do capitalismo, contudo, Quijano (2005) afirma que todas as formas de violências e dominação das sociedades consideradas subalternas, foram articuladas com a finalidade de sustentar o mercado mundial europeu.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização

---

<sup>2</sup>A “colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha procedido da colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

No Brasil, a história dos povos indígenas historicamente esteve marcada pela relação de poder e de dominação dos europeus que se iniciou no período colonial por meio de massacres, epidemias, trabalho forçado, expropriação territorial e tantas outras práticas de violências físicas e simbólicas que foram atribuídas aos diferentes grupos étnicos.

Para compreendermos a relação de poder e dominação construída historicamente pelos não indígenas em relação aos povos indígenas na sociedade brasileira e refletirmos sobre as atuais condições de vida dos indígenas no contexto da cidade de Dourado, faz-se necessário uma análise histórica do processo de formação da sociedade brasileira.

Antes da chegada dos europeus, nas terras brasileiras habitava uma população de aproximadamente cinco milhões de indígenas, que pertenciam a extensas famílias linguísticas como tupi-guarani, jê, karib, aruak, xirianá e tucano (OLIVEIRA; ROCHA FREIRE, 2006, p. 21). Segundo Colman (2015) a população guarani é de 63.861 pessoas. Essa população está dividida em três grupos sócio-linguísticos-culturais: Ñandeva, Kaiowá e Mbyá. Esses grupos étnicos vivem nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e no Mato Grosso do Sul. Neste último Estado, (MS) a população indígena está representada por 9 etnias: Kaiowá, Guarani, Terena, Kadwéu, Kinikinau, Ofaie, Guató, Atikum e Kamba.

Com a independência do Brasil, a grande preocupação que se estabeleceu foi a construção de uma identidade nacional e essa missão ficou sob a responsabilidade de intelectuais e políticos cujos ideários estavam alicerçados nos princípios dos colonizadores europeus. Frente à construção do novo modelo ocidental de sociedade brasileira, os povos indígenas não foram vistos como populações integrantes, pois foram considerados grupos com modos de vida culturalmente diferenciados do modelo social que se almejava.

Novais (1977) afirma que no ideário dos colonizadores os povos indígenas não se sustentariam por muito tempo enquanto um coletivo etnicamente diferenciado. Desta forma, buscou-se, por meio de diferentes formas de violências físicas e simbólicas - catequização, miscigenação, trabalho forçado, extermínio -, a adequação dos povos indígenas ao novo modelo social. Além dessas formas de violências, outro mecanismo de dominação utilizado pelo Estado Nacional para justificar as suas práticas de violências contra a população indígena e garantir os

seus interesses econômicos e políticos foi a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)<sup>3</sup> que oficialmente se apresentava como um órgão estatal responsável pelo apoio aos indígenas, contudo, a sua atuação prática visava dar continuidade ao projeto europeu de exploração do território indígena.

A prática de poder e dominação iniciado no momento da colonização ainda se mantem fortemente presente em diferentes espaços da sociedade brasileira nos dias atuais, onde a maioria da população não indígena historicamente tem reproduzido o modelo de educação eurocêntrico que contribui para diversas práticas de violências físicas e simbólicas contra as minorias socioculturais, como é o caso dos indígenas que após centenas de anos de colonização, ainda vivenciam situações de discriminação e exclusão social exercidas pelos não indígenas.

Percebemos que quando os indígenas são vistos pelos não indígenas em espaços exteriores às suas comunidades tradicionais/Aldeias, como por exemplo no mercado de trabalho, nas universidades e nos movimentos políticos/sociais, muitas vezes eles são criticados pelos não indígenas, pois estes ainda carregam o ideário colonizador de que os indígenas devem vivenciar somente os seus elementos culturais e se manterem isolados nos espaços em que foram colocados no momento da colonização.

Em função do processo de luta e de resistência cultural das minorias sociais em prol do reconhecimento das suas identidades, na Constituição Federal de 1988 passou a se reconhecer a diversidade cultural existente na nossa sociedade. Desta forma, os direitos da população brasileira de ser valorizada e respeitada enquanto um coletivo culturalmente diferenciado passou a ser tratado com ênfase (BRASIL, 1988).

Nos seus Art. 206, Art. 210, Art. 215 e Art. 216 e Art. 242, está assegurado que todos os cidadãos brasileiros têm direito à igualdade de condições de vida, de cidadania e de serem respeitados de acordo com as suas formas específicas de ser e de viver. No Artigo 5º da CF está assegurado que são direitos fundamentais de todos os cidadãos brasileiro: igualdade de gênero, liberdade de manifestação do pensamento, liberdade de locomoção e de ter uma vida digna, livre e igualitária. Já no Art. 6º deste mesmo documento está garantido o direito à educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social e o direito de proteção à maternidade, à infância e aos desamparados (BRASIL, 1988).

Embora durante o processo histórico tenha havido significativas mudanças na legislação brasileira em relação à garantia dos direitos sociais da população, observa-se que a

---

<sup>3</sup>O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional.



colonialidade do poder ainda sobrevive na nossa sociedade, se articulando de acordo com os interesses econômicos, políticos e sociais da classe dominante. As políticas públicas efetivadas pelo Estado Nacional demonstram ter como principal objetivo, a retirada dos direitos da maioria da população com o intuito de dar continuidade ao processo de exclusão social dos grupos que historicamente representam as minorias culturais.

A realidade que vivenciamos atualmente expressa uma contradição entre o que está garantido na legislação brasileira e o que realmente acontece no cotidiano das pessoas, pois observa-se que os direitos à saúde, educação, moradia, segurança, liberdade de expressão e o direito das pessoas viverem de acordo com os seus elementos culturais específicos, na prática não são respeitados, pois constantemente nos deparamos com inúmeros exemplos de exclusão social e cultural das pessoas e grupos que não seguem as normas padronizadas pelo modelo social vigente.

Para Quijano (2005) a colonialidade do poder é uma estrutura complexa que entrelaça todas as áreas da vida humana. A dominação dos europeus sob as demais sociedades se sustentou historicamente através da economia, da política, do conhecimento, do mercado de trabalho e de consumo, da religião, dos recursos naturais, da ideia de gênero, sexualidade e subjetividade, ou seja, a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, a do saber e a do ser.

Na sociedade brasileira, atualmente a colonialidade do poder se manifesta principalmente através das políticas neoliberais efetivadas pelo Estado Nacional que tem buscado dar continuidade às assimetrias sociais, através de Leis que priorizam a retirada dos direitos trabalhistas, dos direitos dos povos indígenas a serem respeitados culturalmente e retomarem os seus territórios tradicionais, dos direitos dos estudantes terem uma educação escolar pública e de qualidade, dos direitos de igualdade social para as mulheres, dos direitos dos idosos de serem assistidos nas suas necessidades de vida, dos direitos das crianças de terem proteção, saúde e educação.

Observa-se que estes e tantos outros direitos dos cidadãos brasileiros que nas Leis se apresentam como legítimos, na vida prática das pessoas são negligenciados pelas políticas de desvalorização do ser humano que historicamente tem sido representada pelo Estado Nacional.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a colonialidade do poder pode ser percebida principalmente nas relações que foram produzidas e ainda são reproduzidas pelos ocidentais em relação aos povos indígenas. Em relação aos grupos étnicos Guarani e Kaiowá que vivem no referido Estado, observa-se que a história de luta e de conflitos com os não indígenas são

decorrentes principalmente das disputas pela posse e retomada dos seus territórios tradicionais, o Tekoha, que o Estado Nacional disponibilizou para os colonizadores. Segundo Colman (2015), para os Guarani e Kaiowá o território tradicional – Tekoha – refere-se a um espaço onde eles podem viver, mantendo seus modos de vida culturalmente diferenciados. Sobre a organização social dos Guarani e Kaiowá nos seus territórios tradicionais, Colman (2015), afirma que:

Cada Tekoha tem relações sociais, trocas econômicas, realização de festas, etc., com outros Tekoha, em geral próximos em termos geográficos. Podemos pensar numa pequena rede de 5 a 10 Tekoha, mais ou menos, relacionados entre si, que seria o que está sendo denominado de Tekoha Guasu, ou seja, um território maior com grupos sócio-políticos autônomos, porém relacionados entre si. Cada um desses Tekoha Guasu, por sua vez, é relacionado com outros Tekoha Guasu, formando uma rede de grupos sociais guarani e kaiowá que mantêm entre si intensas relações sociais, de parentesco, casamento, festas, rituais, trocas econômicas e alianças políticas (COLMAN, 2015, p. 15).

O processo de colonização e aldeamento dos povos indígenas no Estado do MS se efetivou principalmente através da instalação da Companhia Mate Laranjeira, que arrendou grande área territorial para exploração da erva-mate. Em função dos interesses econômicos e políticos do Estado Nacional, de 1915 a 1928, o SPI efetivou a demarcação de oito reservas indígenas, medindo as maiores no máximo 3.600 hectares, totalizando as oito áreas 18.297 hectares. Em decorrência da perda de seus territórios, os Guarani e Kaiowá passaram a não ter as mesmas condições de manter totalmente o seu tradicional modo de vida (BRAND, 1997).

Cariaga (2012) afirma que a instalação da Companhia Mate Laranjeira no MS, influenciou diretamente no modo tradicional de ser e de viver dos Guarani e Kaiowá, pois esses grupos étnicos foram obrigados a viver sob o controle do Estado nos postos indígenas criados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, conseqüentemente, passaram a estabelecer novas relações sociais com as suas parentelas.

O assédio das frentes de extração dos ervais ao final do século XIX, com a instalação da Cia Matte Laranjeira, detentora do monopólio de exploração dos ervais, insidia em todo atual cone-sul de Mato Grosso do Sul, ocupado por famílias extensas dos Kaiowá. Assim, muitos homens kaiowá passaram a trabalhar nos ervais, condição que impôs novas formas de relação das famílias kaiowá com o território que ocupavam e com a empresa [...]. O processo de acomodação de diferentes grupos familiares em uma área de ocupação não tradicional resultou em vários problemas referentes ao modelo de organização social kaiowá (CARIAGA, 2012, p. 23).

A Reserva Indígena de Dourados - RID<sup>4</sup> foi uma das oito terras indígenas demarcadas no momento da formação/colonização da região do Estado de Mato Grosso do Sul. Este território indígena é formado atualmente por duas Aldeias, a Jaguapiru e a Bororó (**Figura 1**).

**Figura 1.** Traçado da Reserva Indígena de Dourados.



Fonte: Google Earth Pro © (2019).

Segundo Pereira (2004) desde o momento da sua formação, a RID se constituiu numa área de acomodação de três etnias - Guarani, Kaiowá e Terena - produzindo um sistema multiétnico. Atualmente na RID vive uma população que se autodeclara Guarani, Kaiowá e Terena, além de pessoas não indígenas que se agregaram às famílias indígenas por diferentes motivações.

No contexto social da cidade de Dourados/MS, além de influenciar no modo tradicional de ser e de viver dos diferentes grupos étnicos, o processo de colonialidade do poder determinou uma lamentável condição social para os povos indígenas. Atualmente observa-se que lhes faltam os recursos básicos de sobrevivência como alimentos, atendimento médico, moradia, território e as condições naturais (rios, solo fértil, matas) para eles vivenciarem as suas práticas culturais.

Durante o processo histórico, em função dos conflitos estabelecidos entre a população indígena e não indígena principalmente em função da posse de território, construiu-se uma

<sup>4</sup>A reserva indígena de Dourados (RID) foi criada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pelo decreto estadual nº 401, de 1917, com 3.600 ha. O título definitivo da área, legalizada como patrimônio da União, foi emitido em 1965 (MONTEIRO, 2003).

sociedade preconceituosa que faz com que a maioria dos não indígenas tenha resistência à presença dos indígenas em diferentes espaços da cidade. A população indígena que vive na RID, atualmente tem enfrentado muitas dificuldades para assegurar a sobrevivência física e também para serem respeitados como um coletivo culturalmente diferenciado.

A maioria das famílias que vivem na Reserva Indígena de Dourados (RID), encontra-se em estado de vulnerabilidade social<sup>5</sup> e vivenciam uma realidade permeada de problemas sociais, tais como: suicídio, alcoolismo, conflitos com lideranças, imposição da religião dos não indígenas, enfrentamentos com os não indígenas pela posse e retomada dos seus territórios tradicionais, falta de alimentos, de atendimento médico, de segurança e de vagas nas escolas indígenas, para atender todos os estudantes que vivem nas aldeias Jaguapiru e Bororó.

Tratando-se dos Guarani e Kaiowá, existe uma tradição cultural em relação ao seu modo de ser e de viver, contudo, devido aos fenômenos históricos e socioculturais vivenciados por esses grupos étnicos, observa-se que muitas das famílias indígenas que vivem na RID têm buscado diferentes alternativas de sobrevivência fora das suas comunidades. Acompanhando Nascimento (2006) que afirma que a colonialidade do poder se manifesta fortemente até os dias atuais, de modo que os povos indígenas têm buscado, diante de um mundo adverso, ressignificar o seu modo de vida, através de diferentes estratégias de luta e resistência cultural contra as ações políticas de retiradas dos seus direitos que tem sido efetivado pelo Estado Nacional.

Os fatores históricos determinaram novas formas de organização e de relações sociais entre as famílias que vivem na RID. Podemos perceber que, ao mesmo tempo em que o modo de vida dos Guarani e Kaiowá se define pelos elementos culturais dos seus grupos, ele também é influenciado pelo contato com os não indígenas, principalmente através do mercado de trabalho, do comércio local, das escolas não indígenas e das universidades. Nesses espaços os indígenas cotidianamente estabelecem diferentes formas de relações sociais com o mundo não indígena.

Os interesses políticos e econômicos, a expropriação territorial, a urbanização, a influência da religião ocidental, o modelo de educação escolar não indígena, a inserção das famílias indígenas no mercado de trabalho formal e tantos outros fenômenos histórico-sociais se constituem atravessamentos que têm influenciado diretamente nas formas tradicionais de ser e de viver dos povos Kaiowá e Guarani que vivem na RID, acarretando muitos conflitos.

---

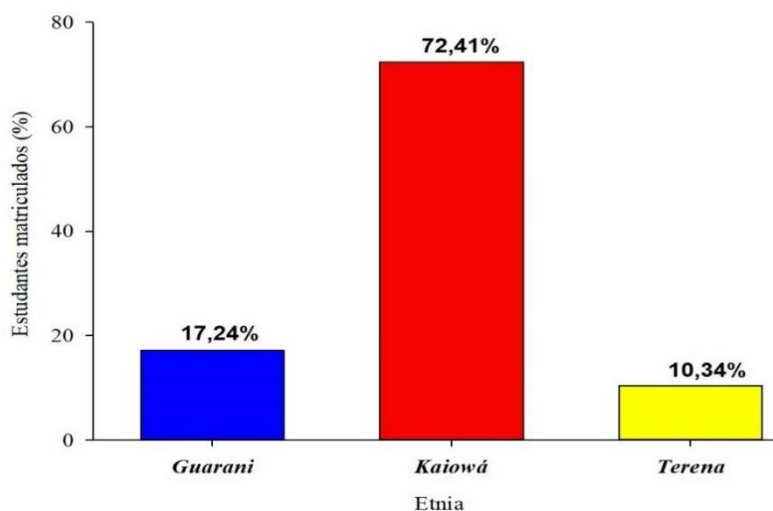
<sup>5</sup> Compreendo vulnerabilidade não como algo intrínseco aos sujeitos sociais, mas sim como resultado de relações históricas e sociais que são responsáveis por produzir condições de vida vulneráveis.

## 1.2 O perfil sociocultural das famílias dos estudantes indígenas pesquisados

Na secretaria da escola realizamos uma consulta nas pastas de matrículas dos estudantes indígenas com o intuito de coletar informações sobre o perfil familiar e escolar deles. Neste momento, observamos suas idades, etnias, endereços e a situação de aprovação e reprovação. Tais informações foram de suma importância para a interpretação dos dados socioculturais e educacionais acessados no ambiente escolar.

Partindo dos registros de nascimento dos estudantes indígenas identificamos que do universo de 29 indígenas presente na escola Avani Cargnelutti Fehlauer no ano letivo de 2019, 22 são Kaiowá, 4 são Guarani e 2 são Terena. Em termos de percentuais, os Kaiowá representam 72,41%, os Guarani 17,24% e os Terena 10,34% do total dos estudantes indígenas (**Figura 2**). Embora na escola houvesse a presença de estudantes Kaiowá, Guarani e Terena, como delimitação da temática pesquisada, optamos em focar nossos estudos e discussões somente nos fenômenos históricos vivenciados pelos Kaiowá e Guarani, visto que os interlocutores da pesquisa majoritariamente pertencem a estes grupos étnicos. Desta forma, os estudantes Terena embora sejam citados nas informações, não farão parte do universo da pesquisa.

**Figura 2.** Situação da etnia dos estudantes matriculados na escola no ano letivo de 2019.

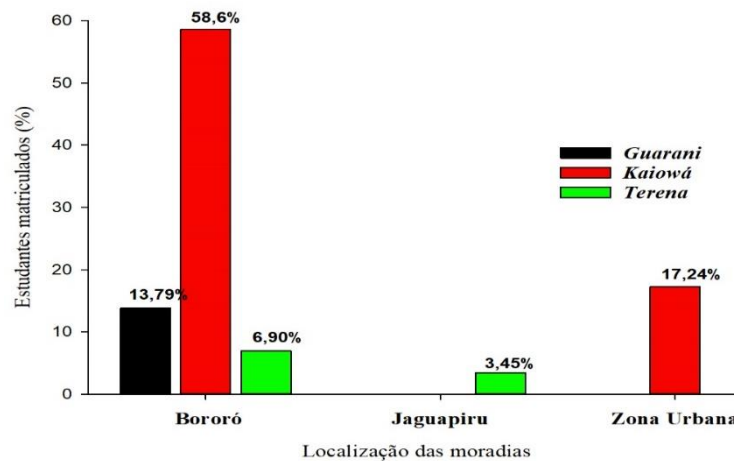


**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

Em relação ao local de moradia, ao observarmos os comprovantes de endereços dos estudantes indígenas que se encontravam nas suas pastas de matrículas, constatamos que, dos 29 estudantes indígenas matriculados na escola urbana pesquisada, 23 moram na Aldeia Bororó, 4 em bairros localizados na periferia da cidade de Dourados (Jardim Flórida e Jardim das Primaveras), 1 vive na Aldeia Jaguapiru e 1 vive em uma área de retomada (Assentamento Boqueirão).

Dos 23 estudantes que moram na Aldeia Bororó, (58,62%) é da etnia Kaiowá. Dentre os 4 estudantes que vivem na zona urbana da cidade, 3 são Kaiowá e 1 é Guarani. O estudante que mora na Aldeia Jaguapiru e o que vive no assentamento Boqueirão são Terena (**Figura 3**). A partir dessas informações foi possível perceber que a maioria dos interlocutores da pesquisa são da etnia Kaiowá e vive na Aldeia Bororó. Este fato pode ser explicado devido à escola Avani Cargnelutti Fehlauer (cenário etnográfico) estar localizada no Jardim Flórida I, que geograficamente é um dos bairros que se formou nas proximidades da Aldeia Bororó, local com maior incidência de famílias Kaiowá.

**Figura 3.** Situação da localização das moradias dos estudantes.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

Apresentamos no **Quadro 1** as informações de forma detalhada, que foram retiradas das pastas de matrículas dos estudantes indígenas. Cabe ressaltar que os nomes pessoais foram substituídos por numerais e os nomes dos seus pais não foram citados, como forma de respeitar as suas identidades.

Os interlocutores da pesquisa, são crianças de seis a quinze anos de idade. Observa-se que dos 29 estudantes matriculados na escola assistida, 19 são meninos e 10 são meninas. Alguns desses estudantes são mestiços. Outros não consta na certidão de nascimento a filiação em relação à paternidade. Na pesquisa foi possível averiguar que muitas dessas crianças vivem com os avós ou com outros parentes.

**Quadro 1.** Informações sobre os estudantes indígenas matriculados no matutino.

Informações familiares	Idade	Gênero	Situação escolar
------------------------	-------	--------	------------------

<b>Estudante 1:</b> Mãe indígena; Pai: S/I Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	7	M	2018: Pré-escolar 2019: 1º ano
<b>Estudante 2:</b> Mãe e Pai: indígena. Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	8	M	2018: 1º ano 2019: 2º ano
<b>Estudante 3:</b> Mãe e Pai: indígena Etnia: Kaiowá; Aldeia Bororó	8	F	2018: 1º ano 2019: 2º ano
<b>Estudante 4:</b> Mãe e Pai: indígena Etnia: kaiowá; Aldeia Bororó	10	F	2018: 1º ano 2019: 2º ano
<b>Estudante 5:</b> Mãe: indígena; Pai: S/I Etnia: kaiowá; mora: Aldeia Bororó	7	F	2018: 1º ano 2019: 2º ano
<b>Estudante 6:</b> Mãe e Pai: indígena Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	7	M	2017: Pré-escolar 2018: 1º Ano; 2019: 2º Ano
<b>Estudante 7:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Zona urbana	8	F	2018: 1º ano 2019: 2º ano
<b>Estudante 8:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	9	M	2016: 1º ano; 2017: 2º ano; <b>2018: 3º ano – retido;</b> 2019: 1º ano
<b>Estudante 9:</b> Mãe e Pai: indígena Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	11	M	<b>2016: 2º ano; 2017: 2º ano – retido</b> <b>2018: 3º ano – retido;</b> 2019: 3º ano
<b>Estudante 10:</b> Mãe e Pai: indígena Etnia: Guarani; mora: Aldeia Bororó	9	M	2016: Pré-escolar 2017: 1º ano; 2018: 2º ano
<b>Estudante 11:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	11	M	2017: 1º ano; 2018: 2º ano 2019: 3º ano – <b>Deficiente físico</b>
<b>Estudante 12:</b> Mãe: Kaiowá; Pai não consta; mora: Zona Urbana	11	M	2019: Veio de outra escola 2019: 4º ano
<b>Estudante 13:</b> Mãe e Pai: indígena Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	9	F	2016: 1º ano; 2017: 2º ano; 20018: 3º ano; 2019: 4º ano
<b>Estudante 14:</b> Mãe: Guarani; PAI: não consta; Mora: Aldeia Bororó	11	F	2014: Pré-escolar; 2015: 1º ano; 2016: 2º ano; 2017: 3º ano; <b>2018: 4º ano – retido;</b> 2019: 4º ano
<b>Estudante 15:</b> Mãe: Kaiowá; Pai: não indígena; mora: Zona urbana	11	F	2015: 1º ano; 2016: 2º ano 2017: 3º ano; 2018: 4º ano; 2019: 5º ano
<b>Estudante 16:</b> Mãe: não indígena; Pai: Guarani; mora: Zona Urbana	11	M	2014: 1º ano; 2015: 2º ano; 2016: 3º ano; <b>2017: 4º ano – retido;</b> <b>2018: 4º ano;</b> 2019: 5º ano
<b>Estudante 17:</b> Mãe e Pai: Terena; mora: assentamento Boqueirão	15	M	<b>2014: 2º ano – retido;</b> 2015: 2º ano; 2016: 3º ano; <b>2017: 4º ano – retido;</b> 2018: 4º ano; 2019: 5º ano
<b>Estudante 18:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: kaiowá; mora: Aldeia Bororó	15	M	2009: 1º ano (retido); 2015: 1º ano; 2016: 2º ano; 2017: 3º ano; 2018: 4º ano; 2019: 5º ano
<b>Estudante 1:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	7	M	2018: Pré-escolar 2019: 1º ano
<b>Estudante 2:</b> Mãe: Kaiowá; Pai: S/I. mora: Aldeia Bororó	6	M	2019: Pré-escolar 2019: 1º ano
<b>Estudante 3:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	7	F	2019: Pré-escolar 2019: 1º ano
<b>Estudante 4:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	10	M	<b>2018: 2º ano - retido;</b> 2019: 2º ano
<b>Estudante 5:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	7	M	2018: 2º ano - veio de outra escola; 2019: 3º ano
<b>Estudante 6:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	10	M	<b>2017: 3º ano – retido; 2017: 3º ano – retido;</b> 2019: 3º ano
<b>Estudante 7:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	10	M	<b>2018: 3º ano – retido;</b> 2019: 3º ano
<b>Estudante 8:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Kaiowá; mora: Aldeia Bororó	10	M	<b>2017: 3º ano - retido</b> <b>2018: 3º ano - retido ;</b> 2019: 3º ano
<b>Estudante 9:</b> Mãe e Pai: indígena; Etnia: Guarani; mora: Aldeia Bororó	8	F	2019: Veio de outra escola; 2019: 3º ano
<b>Estudante 10:</b> Mãe e Pai: Terena; mora: Aldeia Jaguapiru	13	M	2019: Veio de outra escola; 2019: 3º ano
<b>Estudante 11:</b> Mãe e Pai: Kaiowá; Mora: Aldeia Bororó	9	F	Estuda na escola desde o pré-escolar; 2019: 4º ano

S/I – Sem informação, M – Masculino, F - Feminino. **Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlaue, quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Com o intuito de buscar informações sobre o contexto sociocultural das famílias dos estudantes pesquisados, encaminhei, pelos estudantes, um questionário semiestruturados para que suas famílias pudessem responder. Neste questionário perguntei sobre a composição familiar, o local de trabalho, a religião e o endereço das famílias indígenas (**Quadro 2**).

Cabe ressaltar que as informações contidas no quadro abaixo foram transcritas na íntegra dos questionários respondidos pelas mães indígenas (interessante salientar que o questionário foi enviado às famílias, sendo que somente as mães os responderam). Conservamos, assim, as expressões “casada, solteira, divorciada” que, embora façam parte dos conceitos da sociedade ocidental, também são utilizados por estas mães. O fato de no quadro haver informações relacionado somente a 12 mães, sendo que o total de estudantes pesquisados corresponde a 29 pode ser explicado devido algumas delas terem mais que um filho matriculado na escola e também porque nem todas as famílias indígenas devolveram os questionários que lhes foram encaminhados.

Em relação aos trabalhos remunerados realizados pelas famílias dos estudantes indígenas constatou-se que a maioria dessas famílias trabalham fora da comunidade onde vivem (Aldeia Bororó). As principais atividades desenvolvidas pelas famílias indígenas entrevistadas são limpeza e jardinagens de quintais, serviços domésticos nas moradias dos não indígenas, serviços de limpeza em instituições públicas (escola, posto de saúde), ajudante de pedreiro, gari e coleta de materiais recicláveis. Algumas das famílias indígenas relataram não exercer nenhuma atividade remunerada.

Em relação à religião, a maioria frequenta igrejas pentecostais, tanto no interior das Aldeias como na zona urbana da cidade. Outras famílias afirmaram que não tem religião e poucas famílias (as que vivem na zona urbana) afirmaram que frequenta a igreja católica. Das famílias que responderam o questionário, nenhuma comentou sobre as práticas tradicionais do seu povo.

## **Quadro 2.** Informações sobre as famílias dos interlocutores da pesquisa.



<b>Mãe 1:</b> casada, 32 anos, tem 2 filhos, trabalha com vendas, autônoma, a religião da família é evangélica, reside no bairro Jardim das Primaveras, zona urbana.
<b>Mãe 2:</b> solteira, 30 anos, tem 3 filhos, é autônoma, trabalha com jardinagem, reside na Aldeia Bororó.
<b>Mãe 3:</b> casada, 54 anos, tem 3 filhos, não trabalha fora, a religião da família é evangélica, reside na Aldeia Bororó.
<b>Mãe 4:</b> solteira, 40 anos, 1 filho, trabalha no IAME, não tem religião, mora na Aldeia Bororó
<b>Mãe 5:</b> casada, 24 anos, tem 2 filhos, não trabalha fora, frequenta a Igreja Evangélica, mora na Aldeia Bororó.
<b>Mãe 6:</b> casada, 30 anos, tem 2 filhos, trabalhadora autônoma é católica, reside na Aldeia Bororó.
<b>Mãe 7:</b> solteira, 32 anos, tem 2 filhos, trabalhadora autônoma, a religião da família é evangélica, reside no bairro Jardim das Primaveras.
<b>Mãe 8:</b> casada, 22 anos, tem 2 filhos, não trabalha fora, é evangélica, reside na Aldeia Bororó.
<b>Mãe 9:</b> casada, 28 anos, tem 3 filhos, não trabalha fora, é evangélica, reside na Aldeia Bororó
<b>Mãe 10:</b> casada, 27 anos, tem 4 filhos, não trabalha fora, a religião da família é evangélica, reside em área de ocupação. (Assentamento Boqueirão)
<b>Mãe 11:</b> separada, 23 anos, tem 2 filhos, não trabalha fora, a família é católica, reside na Aldeia Bororó.
<b>Mãe 12:</b> separada, 44 anos, tem 5 filhos, não trabalha fora, a família é evangélica.

**Fonte:** Famílias dos estudantes pesquisados, quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Sobre as transformações no modo tradicional de viver dos indígenas, Colman (2015) afirma que, com o confinamento e o comprometimento da terra, das matas e da água, a agricultura se torna cada vez mais difícil. Para viver, resta como alternativa o trabalho assalariado, porém esta transformação na vida dos indígenas vem fazendo desaparecer os seus hábitos tradicionais e aumentando a necessidade, cada vez maior, da busca de dinheiro para a sobrevivência das famílias. Neste sentido Pereira (2015) também esclarece que:

Na atualidade, muitos indígenas que vivem ao longo da MS 156 ou nas estradas vicinais mais movimentadas, estão transformando a frente de suas casas em comércio com pequenos mercados, bares, borracharias, lava-rápido, bazares etc. A tendência é de uma espécie de urbanização do eixo da rodovia asfaltada, com grande circulação de pessoas, inclusive não indígenas. A urbanização e a abertura de novos comércios, sem dúvida, reúnem também aspectos positivos, como a ampliação das alternativas de renda para algumas famílias, mas isto pode aumentar o choque cultural, principalmente com as famílias indígenas que não conseguem beneficiar-se dos recursos gerados por essa transformação” (PEREIRA, 2015, p. 783).

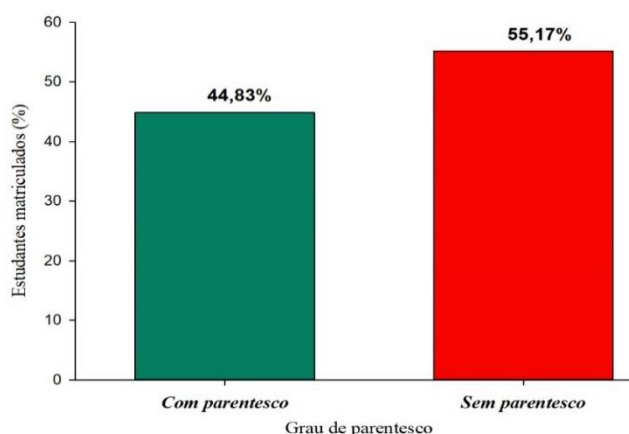
Os principais desafios enfrentados pelos indígenas que vivem no contexto social da cidade de Dourados estão relacionados às condições de vida que lhes foram impostas pelos não indígenas durante o processo histórico. Neste sentido o professor indígena Eliel Benites, em um

determinado momento de socialização de conhecimento com os acadêmicos do curso de mestrado em antropologia na turma de 2018 relatou que atualmente têm sido um grande desafio para os indígenas mais velhos transmitirem as práticas tradicionais da cultura indígena para os mais novos, porque ao longo do tempo os elementos culturais do mundo ocidental têm influenciado os interesses, a ideologia, os desejos, e o jeito de ser e viver dos *Guarani* e *Kaiowá*.

As relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas no decorrer do processo histórico tem influenciado no modo de ser dos indígenas mais novos, porque quando eles saem do seu tekohá e passam a vivenciar novas relações pessoais com o karai (não indígena), geralmente quando eles retornam, já não se sentem totalmente integrados no seu tekohá. Os conhecimentos tradicionais dos mais velhos já não são vistos pelos indígenas mais novos como base para o seu modo de ser e de viver. Os Guarani e Kaiowá são produtos do seu tekoha e se não existir o equilíbrio deste tekoha, não existirá também o equilíbrio na produção do ser Guarani e Kaiowá (Relato do professor indígena Eliel Benites, FAIND/UFGD, 2019).

A partir de uma leitura nas certidões de nascimentos dos estudantes indígena que se encontravam nas suas pastas de matrículas, percebemos que muitos deles possuem grau de parentesco com outros estudantes que estudavam na mesma escola – irmãos, primos, tios (**Figura 4**). No cotidiano escolar observei que os estudantes que tinham laços consanguíneos se mantinham bastante unidos, principalmente no momento do recreio e também nos momentos de ir e vir das suas moradias para a escola. Os estudantes indígenas maiores sempre estavam onde os menores estavam, algumas vezes somente observando-os, outras vezes interagindo com eles nas brincadeiras, diferentemente dos estudantes não indígenas, que geralmente se agrupavam de acordo com a faixa etária, havendo desta forma uma separação dos grupos definida por idade.

**Figura 4.** Situação de grau de parentesco consanguíneo entre os estudantes indígenas



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, gráfico construído por Clotildes Morais, 2019.

Na escola em pesquisa, a maioria dos professores afirmou que os estudantes indígenas tinham muita dificuldade na aprendizagem porque faltavam muito às aulas. Ao fazer um levantamento sobre as crianças indígenas que tinham um significativo número de faltas, constatei que essas crianças moravam na Aldeia Bororó.

Com o objetivo de dialogar com as suas famílias sobre os motivos das faltas nas aulas e também com o intuito de conhecer um pouco da realidade sociocultural das famílias pesquisadas, realizei algumas visitas nas suas moradias (**Figura 5**). Nos diálogos que tive com as mães ou responsáveis por essas crianças, perguntei o porquê de elas terem matriculado seus filhos nas escolas urbanas, pois eu já havia constatado que na Aldeia Bororó há diversas escolas indígenas.

A maioria das mães indígena acessadas na pesquisa afirmaram que moram na aldeia, porém trabalham na cidade. Por este motivo elas matriculam os seus filhos nas escolas urbanas que ficam localizadas no trajeto ou nas proximidades dos seus trabalhos. Outras mães relataram que já colocaram os seus filhos para estudar nas escolas da Aldeia Bororó, porém perceberam que nelas há muita violência, como uso de drogas e consumo de bebidas alcóolicas, e os professores não se preocupariam muito em cuidar e ensinar as crianças. Nos discursos de algumas mães indígenas foi possível perceber uma certa admiração pelas escolas não indígenas, acompanhada de grande rejeição às escolas existentes nas suas comunidades.

Cabe ressaltar que nos diferentes momentos de visitas e de diálogos que tive com as famílias das crianças indígenas pesquisadas optei em comportar-me mais como ouvinte do que como entrevistadora. Procurei construir uma relação de interação espontânea com as famílias indígenas com as quais tive o imenso prazer de conhecer e dialogar. Nas visitas, essas famílias sempre me trataram com muito respeito, me convidavam para caminhar ou andar de bicicleta dentro da Aldeia Bororó, me apresentando o espaço enquanto dialogávamos.

Nas visitas, as mães das crianças indígenas me convidavam para participar da realização de algumas das atividades do seu cotidiano, como ir cortar cana para chupar, tomar tereré, retirar mandioca, limão e abóbora no fundo dos quintais das suas moradias para que eu pudesse levar para a minha casa.

**Figura 5.** Família de uma das crianças pesquisadas que vive na aldeia Bororó



**Fonte:** Reserva Indígena de Dourados - MS, acervo da pesquisadora (2019)

Na pesquisa evidenciou-se que a maioria das famílias dos estudantes pesquisados tem uma rotina de vida compartilhada na Aldeia e fora dela. Os pais das crianças indígenas pesquisadas saem bem cedo de suas casas para irem trabalhar na zona urbana da cidade e só voltam para as suas moradias no fim da tarde.

Algumas mães indígenas relataram que, em função da rotina diária de irem trabalhar na cidade, todas as atividades domésticas ficam sob a responsabilidade dos seus filhos. Os mais velhos ficam encarregados de cuidar dos irmãos mais novos tanto em casa como no trajeto percorrido da Aldeia para a escola na zona urbana. As crianças mais novas são ensinadas a obedecer e respeitar os irmãos mais velhos ou outras pessoas que ficam encarregadas de cuidar deles (primos, tios), ajudando-os nas atividades práticas do cotidiano, tais como fazer a comida, lavar a louça, varrer o quintal, cuidar das plantas e dos animais que criam (galinhas, porcos, cachorro e cavalo).

A partir da convivência que tive com algumas pessoas que vivem na RID foi possível perceber que os laços de afetividades e solidariedade ainda permanecem bastante vivos nas sociedades indígenas, mesmo diante das inúmeras dificuldades de sobrevivência por elas enfrentadas.

Nas visitas que fiz nas moradias dos estudantes indígenas, a maioria das pessoas com quem eu tive a oportunidade de dialogar afirmaram que viver na RID não é fácil porque “nas Aldeias tem muita violência e as lideranças não fazem nada para melhorar a comunidade” (relato de uma indígena que vive na Aldeia Bororó).

Esta mãe relatou que a noite os moradores da Aldeia Bororó não podem sair de suas moradias porque na comunidade há um grupo conhecido como os “palhaços” e esse grupo age com muita violência. Segundo o relato dessa mãe, os “palhaços” são adolescentes e jovens indígenas que fazem consumo de bebidas alcólicas e drogas, passando a agir na comunidade com muita violência. No período noturno, esse grupo circula no interior da Aldeia Bororó com roupas amarradas nas suas cabeças, cobrindo parte das suas faces, possivelmente para não serem reconhecidos. Eles agredem fisicamente as pessoas, realizam furtos, distribuem drogas, e outras formas de violências a quem eles encontram pelas trilhas da aldeia.

Em relação às violências praticadas no interior das aldeias, Brand (2011) afirma que as condições de sobrevivência em que os Guarani e Kaiowá estão submetidos muitas vezes tem sido a causa de conflitos e de baixa autoestima, pois ao se relacionarem com o mundo ocidental, principalmente os indígenas jovens, são influenciados pelo modo de vida dos não indígenas. Contudo, faltam-lhes os recursos financeiros necessários para que possam adquirir os produtos dos seus desejos pessoais e isto seria um dos motivos das práticas de violências nas aldeias.

A baixa autoestima, muitas vezes ocorre porque eles se veem sem lugar tanto dentro, como fora da sociedade indígena. Em diferentes espaços sociais eles enfrentam preconceitos, estereótipos e marginalização, em função dessa condição de vida, alguns indígenas acabam fazendo o consumo de bebidas alcólicas e drogas, que fazem aumentar a dependência de dinheiro, isto torna-se uma das causas para o crescimento da violência entre esse público (BRAND, 2011, p. 126).

Em uma determinada visita que fiz à moradia de um estudante Kaiowá que vive na Aldeia Bororó, tive a oportunidade de passar uma tarde inteira conversando com a sua família de forma espontânea e prazerosa. A avó deste estudante indígena relatou que, no início da formação da Aldeia Bororó, a sua família era composta por aproximadamente umas duzentas pessoas, contudo as condições de vida na aldeia fizeram com que muitas das pessoas desta família se distanciassem para procurar melhores condições de vida. Algumas pessoas da sua família saíram da RID e foram trabalhar e viver fora da aldeia.

Esta Senhora relatou que antigamente a sua família tinha muita terra dentro da Aldeia Bororó – inclusive o seu pai fez doação de um pedaço de terra para ser construída a Escola Indígena Agostinho. Entretanto, grande parte das terras que pertenciam à sua família teria sido tomada pelo Capitão da aldeia e vendida para outras famílias indígenas. Por este motivo, atualmente a sua família passaria por muitas necessidades de sobrevivência porque não teria como plantar os alimentos que precisam para a sobrevivência. Esta Senhora afirmou ainda que:

Tudo que vem do governo para os moradores da Aldeia Bororó, o Capitão da aldeia não distribui para as famílias, caso elas não paguem uma taxa em dinheiro

para ele. Aqui na Aldeia Bororó tem muita violência, mas o capitão não faz nada para resolver os problemas, ao invés de cuidar da comunidade, ele manda as lideranças bater nas pessoas que desobedecem às suas ordens. Muitas pessoas da nossa família já foram agredidas na comunidade pelas lideranças contratados pelo Capitão, mas mesmo assim a nossa família não tem medo dele, aqui ele não vem” (Relato de uma Kaiowá, 72 anos, moradora da Aldeia Bororó, 2019).

Nos relatos desta indígena percebemos como as condições de vida impostas pelo processo de aldeamento que foi efetivado pelo Estado Nacional no início da colonização contribuíram para o agravamento de muitos conflitos entre as famílias que vivem na RID. Após ouvir os relatos dessa Senhora, perguntei-lhe como era feita a escolha do Capitão da Aldeia. Ela respondeu que na Aldeia Bororó a escolha do Capitão é feita através da votação dos moradores, porém, quando é período de eleição, o capitão manda as lideranças contratadas por ele sair na comunidade para verificar quais as famílias votam nele. As famílias que não votariam em quem ele quisesse não receberiam mais nada do que vem do governo (cestas básicas). Sobre a atuação de agentes governamentais e não governamentais nas reservas indígenas, Colman (2015) relata que:

Com o Serviço de Proteção ao Índio - SPI - veio a figura do capitão, depois vieram as igrejas - primeiro a Igreja Presbiteriana e, a partir da década de 1970, muitas outras se instalaram na Aldeia - levando a conversão de muitos Kaiowá e Guaraní à religião cristã, proibindo os costumes e a tradição. Os Ñanderu (líder religioso), tão importantes na história do povo kaiowá e guarani, estão ficando cada vez mais fracos e sua sabedoria está se perdendo (COLMAN, 2015, p. 134).

Nas visitas que fiz na RID procurei ouvir as pessoas sem opinar. A partir dos relatos de algumas famílias indígenas ficou evidente a existência de muitos conflitos dessas famílias com as lideranças<sup>6</sup> da Aldeia Bororó. Em relação aos relatos ouvidos das pessoas que pude conversar, penso que, não cabe a mim enquanto pesquisadora, fazer juízo se tais situações acontecem ou não no contexto comunitário onde a maioria das crianças pesquisadas vivem.

A necessidade de sobrevivência física se constitui num dos principais fatores que levam as famílias das crianças pesquisadas a terem a perspectiva de que o melhor para os seus filhos é estudar nas escolas urbanas, pois com isso conquistariam melhores condições de enfrentamento da realidade.

Em relação às mães das crianças pesquisadas que tive a oportunidade de conversar, foi possível perceber que, nas suas perspectivas, as escolas não indígenas são espaços bons para os seus filhos, pois estudando nelas eles poderão aprender a língua portuguesa, assim como

---

<sup>6</sup> As mães das crianças pesquisadas, definem como “Lideranças”, o Capitão e os funcionários por ele contratados para desempenhar diferentes funções na Aldeia Bororó.

poderão se relacionar com mais facilidade com o mundo não indígena e, futuramente, poderão ter maiores oportunidades no mercado de trabalho ocidental e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Pode ser que este pensamento tenha como base as novas formas de organização social que estas famílias vivenciam devido ao fato de estarem inseridas cotidianamente em diversos espaços exteriores à comunidade onde vivem.

As transformações históricas ocorridas no modo de ser e viver dos diferentes grupos étnicos precisam ser percebidas pela sociedade ocidental, não como uma perda das suas identidades, mas como uma condição necessária para que atualmente os povos indígenas possam lutar pela sobrevivência física e cultural.

### 1.2 Da Aldeia Bororó à escola urbana: as dificuldades enfrentadas pelos indígenas

No período em que estive realizando o trabalho etnográfico na escola foi possível construir uma relação de confiança com alguns estudantes indígenas. Essa relação recíproca de amizade possibilitou-me a realização de visitas às famílias de alguns destes estudantes indígenas que vivem na Aldeia Bororó. Na minha primeira visita na casa de uma família indígena registrei o trajeto que os estudantes percorrem diariamente de suas moradias até a escola urbana (**Figura 6**).

**Figura 6.** Traçado do caminho percorrido pelas crianças da aldeia Bororó à escola urbana.



Fonte: Tracker 4 (2019) e Google Earth Pro © 2018 (2019).

Relato aqui uma das experiências vivenciadas com um dos estudantes indígenas durante a realização do trabalho etnográfico. Numa determinada manhã os estudantes foram dispensados mais cedo da aula e no momento de ir embora observei que uma criança indígena, aparentemente com uns sete anos de idade, estava indo embora sozinha de bicicleta. Perguntei a ela com quem ela iria para casa, visto que já sabia que esta criança morava na Aldeia Bororó. A menina respondeu-me que iria sozinha porque sua mãe não sabia que ela tinha sido dispensada mais cedo da escola. Resolvi, então, acompanhá-la até a sua casa, também de bicicleta, com o intuito de conhecer o trajeto que ela fazia diariamente e também com intuito de conhecer a sua família.

Antes de iniciar o percurso, cronometrei a distância e o tempo que levaríamos para realizar o percurso. A distância percorrida, em área urbana, foi de aproximadamente 5 quilômetros, e, após esse percurso, adentramos na área da Reserva Indígena e percorremos cerca de mais 3 quilômetros, dentro da Aldeia Bororó, para chegar até a casa da criança. Considerando o percurso de ida e volta para a escola, verificou-se que essa criança indígena e outros estudantes percorrem, diariamente, uma distância correspondente a cerca de 16 quilômetros para estudarem.

Após conhecer o trajeto percorrido pelos estudantes indígenas, que moram na mesma comunidade, pude perceber que as dificuldades enfrentadas por eles para chegarem até a escola são diversas. Neste percurso, gastamos cerca de 1h e 20 minutos, visto que o sol estava muito intenso e paramos diversas vezes em estabelecimentos comerciais para beber água. A primeira dificuldade percebida no trajeto refere-se à questão do perigo no trânsito. Em parte do trajeto percorrido na zona urbana, a circulação de veículo é intensa devido ser uma avenida de acesso às universidades, ao hospital universitário e ao aeroporto da cidade (**Figuras 7, 8**).

Os estudantes atravessam diversas ruas movimentadas, com grande fluxo de veículos, inclusive têm de atravessar o anel viário da cidade de Dourados, por onde circulam os transportes de cargas pesadas. Ao adentrarem na Aldeia Bororó, os estudantes enfrentam outras dificuldades no trajeto, visto que as ruas (trilhas) estão em péssimas condições de circulação, com muitos buracos, o que obriga os estudantes, em determinados percursos, descerem de suas bicicletas e seguirem a pé. Outra dificuldade enfrentada refere-se à questão da segurança dessas crianças, pois com a alta vegetação em torno das trilhas, dentro da aldeia, os estudantes circulam isolados, sem visibilidade de outras pessoas da comunidade.

No período matutino, os estudantes saem de suas moradias para irem à escola por volta das 5 horas e 40 minutos, para chegarem às 7 horas. No término da aula, no período matutino,



os estudantes saem da escola às 11 horas e 30 minutos e chegam a suas moradias por volta das 13 horas. No período vespertino, os estudantes retornam da escola para as suas moradias às 17 horas e 30 minutos, horário em que termina a aula e que, em determinadas épocas do ano, está escuro. Desta forma, as famílias dos estudantes relataram que vão buscar os seus filhos na entrada da aldeia com uma lanterna, como forma de protegê-los.

Embora a maioria das famílias indígenas que vivem na RID mantenha relações pessoais diariamente na zona urbana da cidade de Dourados, observa-se que o município não disponibiliza ônibus coletivo para realizar o trajeto entre as aldeias indígenas e a zona urbana, para além da linha que transita pela rodovia que corta a Reserva Indígena de Dourados. Sem ter muitas opções de meios de condução, a maioria das famílias indígenas se utiliza da bicicleta como o principal meio de locomoção para ir trabalhar, estudar, fazer compras, ir nas igrejas e em outros espaços da cidade. Algumas famílias utilizam de carroças para se deslocarem das aldeias até a zona urbana. Já as famílias que têm um emprego na cidade ou na aldeia, geralmente utilizam de motos e carros como meio de condução.

Dentre as famílias pesquisadas, apenas quatro utilizavam de carros e motos para levarem os seus filhos à escola. Nas visitas realizadas as suas moradias, algumas mães informaram que muitas vezes os seus filhos faltam às aulas porque as suas bicicletas estão estragadas e nem sempre a família tem condições financeiras para consertá-las. Desta forma, as crianças não podem ir para a escola, o que contribui para maior índice de faltas.

**Figura 7.** Parte do trajeto urbano percorrido pelas crianças da escola à aldeia Bororó



**Fonte:** Margem da Avenida Guaicurus, Dourados - MS, acervo da pesquisadora (2019)

**Figura 8.** Criança indo da escola urbana para a sua moradia na aldeia Bororó.



**Fonte:** Jardim Flórida I, Dourados – MS, acervo da pesquisadora (2019).

A partir do trabalho etnográfico ficou constatado que as famílias que vivem na RID enfrentam muitas dificuldades para manter os seus filhos nas escolas urbanas. Devido as necessidades de vida, alguns pais indígenas acabam colocando a integridade física dos seus filhos em risco, pois se deslocam das suas moradias até a escola com duas ou três crianças pequenas – sem usar capacetes – em motos em péssimas condições de uso. Ao realizar o trajeto entre as suas moradias até a escola urbana, as crianças indígenas também correm grande risco de sofrerem acidentes de trânsito visto que as aldeias onde elas vivem estão localizadas às margens de avenidas onde se observa um intenso fluxo de veículos e as crianças atravessam essas avenidas cotidianamente.

Na pesquisa interpretamos que as dificuldades que as crianças que vivem nas aldeias Bororó e Jaguapiru tem para chegar na escola urbana, representam um dos motivos que levam elas a faltar nas aulas e conseqüentemente terem o desempenho pedagógico prejudicado. Alguns professores afirmaram que alguns estudantes indígenas faltam às aulas às vezes por uma semana e as suas famílias não fornecem nenhuma justificativa em relação às suas faltas escolar. Na pesquisa foi possível perceber que os motivos das faltas escolar estão relacionados às condições climáticas de chuva e frio em determinados períodos do ano, assim como à falta de meio de condução, pois a maioria dos estudantes utilizam bicicletas para irem para a escola e

muitas vezes eles relatavam - quando questionados - que haviam faltado nas aulas porque suas bicicletas estavam quebradas ou estavam sendo utilizadas por outras pessoas da família.

Segundo os professores, por conta das faltas nas aulas, fica difícil ensiná-los, pois o processo de ensino e aprendizagem segue uma sequência de conteúdos que são interdependentes e, quando os estudantes perdem as explicações iniciais, geralmente eles não conseguem ter a compreensão dos conteúdos que são trabalhados posteriormente. Desta forma, os professores interpretam que um dos principais impedimentos para o êxito do processo de aprendizagem dos indígenas são as faltas escolares.

Ao fazer uma análise no quadro 1, sobre a situação de reprovação escolar dos estudantes indígenas no ano letivo de 2018, foi possível perceber que nas turmas dos 1º e 2º anos não houve reprovação devido a escola trabalhar em regime de progressão automática nesta série/turmas, conforme estabelecido na LDB (BRASIL, 1996). Contudo, verificamos que nas demais turmas do 3º ao 5º ano, houve um significativo número de reprovação entre os indígenas, inclusive alguns estudantes foram reprovados mais que uma vez na mesma série/ano escolar tanto por médias bimestrais insatisfatórias, como por faltas escolares.

A maioria dos professores relatou que os estudantes indígenas faltam muito nas aulas, perdem as explicações dos conteúdos e não copiam as atividades pedagógicas. Geralmente eles não teriam os cadernos organizados com todos os conteúdos necessários para prepararem as provas e, por isso, não conseguiriam alcançar notas satisfatórias. Os professores relataram ainda que quando eles mandam trabalhos avaliativos para os indígenas fazerem em suas casas para substituir as provas, eles também não o fazem, ficando, assim, com médias bimestrais insatisfatórias.

A realidade de vida e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para estarem na escola urbana são desconsideradas pela maioria dos professores, pois eles avaliam pedagogicamente os indígenas usando os mesmos instrumentos avaliativos e da mesma forma como avaliam os estudantes não indígenas que vivem na cidade ou seja, principalmente através de provas escritas que são realizadas em uma determinada semana que é conceituada pela escola como semana avaliativa. Se, por motivo de chuva ou por falta de meio de locomoção (bicicletas estragadas), os indígenas não conseguem ir para a escola nas semanas das avaliações bimestrais, eles acabam ficando com médias bimestrais bastante baixas. No que se refere à avaliação da aprendizagem, penso que uma das formas de considerar a realidade de vida dos estudantes indígenas e as dificuldades externas por eles enfrentadas para estudar, seria avaliá-los durante

o processo de ensino e aprendizagem, a partir das atividades realizadas nas salas de aulas e não somente em uma determinada semana do bimestre.

A partir de diálogos com as professoras que tinham estudantes indígenas matriculados nas suas turmas, foi possível constatar que a maioria delas não conhecia as famílias dos indígenas. Os professores da escola relataram que sabiam apenas que eles moram nas aldeias, porém não sabiam sequer onde estão localizadas essas aldeias. Outros professores afirmaram que sabem das dificuldades dos indígenas para chegarem à escola, mas se as famílias desses estudantes preferem que eles estejam estudando nas escolas da cidade, em vez de estudarem nas escolas das Aldeias, não há muito o que eles possam fazer em relação às dificuldades enfrentadas por esses estudantes.

Nas afirmações dos professores podemos perceber que existe um pensamento etnocêntrico, que reflete a visão excludente da sociedade ocidental em relação aos indígenas. Em diferentes espaços da nossa sociedade – inclusive nas escolas – reproduzem-se ideologias e práticas sociais preconceituosas que buscam impor aos indígenas onde eles podem estar e o que eles podem fazer, aprender e ser.

Os não indígenas historicamente construíram uma relação de dominação e poder sob os indígenas que faz com que eles continuem sustentando a ideia de divisão de culturas, ou seja, os não indígenas ainda têm a visão de que o lugar dos indígenas se restringe a suas comunidades tradicionais, como se o mundo dos indígenas constituísse um mundo paralelo, porém, dissociado do mundo não indígena. Neste sentido, Bergamaschi (2005) observa que:

Persiste nas sociedades não indígenas uma ideia [...] que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com fios que traduzem uma continuidade do passado. Embora se vistam nos moldes da sociedade ocidental e muitos falem a língua nacional oficial, especialmente em situações de contato com os brancos, mantêm-se indígenas em seu modo de viver. Há, nessa ideia preconcebida que idealiza o indígena e não vê seu modo de vida, uma dupla negação: a) não admite o movimento, a vida que transforma todas as sociedades e; b) não reconhece o diferente, deixando-o encoberto pela sua concepção de mundo que imagina como única (BERGAMASCHI, 2005, p. 98).

Os professores que tinham estudantes indígenas matriculados nas suas salas de aulas afirmaram que as famílias indígenas deveriam matricular os seus filhos nas escolas existentes nas suas comunidades, pois estudando perto das suas moradias não enfrentariam tantas dificuldades para chegarem à escola e, sendo assim, não faltariam tanto nas aulas e teriam melhor desempenho pedagógico. Eles acreditam que, estudando nas escolas das aldeias, as crianças indígenas não teriam tantas dificuldades de aprendizagem, pois, nestas escolas, o currículo escolar pode atender suas especificidades culturais e de aprendizagem, como, por

exemplo, fazendo-se o ensino na língua materna, e eles também se sentiriam mais à vontade, ou seja, iriam interagir mais no contexto escolar, pois 'lá' seria o ambiente cultural deles.

Em um determinado momento de conversa com a diretora da escola pesquisada, ela relatou que a escola está de portas abertas para receber os estudantes indígenas, porém nem sempre é possível atender as suas necessidades de aprendizagem devido ao fato de eles terem uma cultura diferente. Segundo a diretora, na escola não há professores que conheçam a língua materna usada pelas famílias das crianças indígenas matriculadas na escola, e por este motivo os professores enfrentam muitas dificuldades para ensinar as crianças indígenas, principalmente as que estão iniciando a vida escolar. Quando as crianças indígenas iniciam os estudos na escola, elas têm muita dificuldade em entender o que os professores ensinam através da língua portuguesa.

A forma como a escola conduz o processo de ensino e aprendizagem pode ser um dos motivos que contribui para a reprovação escolar dos estudantes indígenas, pois observou-se que existia um distanciamento entre a realidade de vida dos estudantes indígenas e as práticas pedagógicas contempladas na escola. As ações pedagógicas voltadas para a interculturalidade, quando trabalhadas na escola, contribuem para que os estudantes percebam o processo de ensino e aprendizagem escolar como um processo prazeroso e dinâmico da construção do seu conhecimento.

Ao dialogar com as famílias das crianças indígenas pesquisadas, interpretamos que a procura pelas escolas urbanas não se constitui numa escolha espontânea, mas sim em função das necessidades de sobrevivência. Muitas dessas famílias têm esperança de que os seus filhos estudando e convivendo com os não indígenas, futuramente eles poderiam ter um emprego no contexto social ocidental e poderão ter uma vida mais digna no sentido de não ter que passar tantas necessidades e vivenciar tantas formas de violências e preconceitos, como tem acontecido desde o momento da colonização até o presente momento.

#### **1.4 As diferentes interfaces do “Ser da Criança” na sociedade brasileira**

Quando pensamos na infância das crianças brasileiras temos que refletir sobre a qual criança estamos nos referindo: criança rica? Pobre? Indígena? Campesina? À criança do pescador? Afrodescendente? Enfim, frente à diversidade de pessoas e grupos étnico-sociais existente na nossa sociedade, pensar em um padrão de infância e em um perfil de criança se caracteriza minimamente num desrespeito às crianças brasileiras, pois, como frutos de uma sociedade plural, as crianças também possuem diferentes formas de ver e sentir o mundo que

lhes cercam. Em uma sociedade plural, como é o caso da sociedade brasileira, faz-se necessário compreender a criança enquanto sujeito histórico-social que também sofre influências dos fenômenos vivenciados pelos seus grupos e por outros grupos com os quais ela se relaciona cotidianamente.

No Brasil, muitos dos pesquisadores que se dedicam ao estudo sobre a temática infância/criança têm como fundamentação teórica os estudos do francês Ariès (1981), que é considerado o pioneiro a enfatizar a infância como objeto de estudo. Para Ariès (1981), as construções das concepções de infância/criança estão intrinsicamente relacionadas com as transformações sociais ocorrido durante o processo histórico. As temáticas discutidas por Ariès (1981) fundamentaram a compreensão da criança enquanto sujeito histórico e social, que em diferentes contextos sociais e momentos históricos, tiveram/tem papéis sociais diferenciados.

Na perspectiva histórico-social compreende-se que a infância é um conceito construído socialmente e fruto do desenvolvimento histórico da humanidade. Portanto, a ideia de infância única, abstrata e desvinculada da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada, pois as crianças são seres com histórias e experiências diferentes, tendo mecanismos, necessidades e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social onde vivem.

Kramer (2006) afirma que o conceito de criança/infância tem relação direta com os aspectos históricos e socioculturais construídos pelos diferentes grupos e sociedades. De acordo com o modelo social que se estabelece em diferentes tempos e espaços, os papéis atribuídos à criança são bastante diversificados. Procuramos assim, interpretar qual é o papel social das crianças, tanto no mundo indígena como na sociedade não indígena.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam a percepção de criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura, um sujeito que tem vez e voz.

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais; A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Na obra *Antropologia da Criança*, Cohn (2005) nos propõe a possibilidade de reinterpretar a concepção de infância que historicamente se construiu na sociedade brasileira, para esta autora, “A criança é um sujeito histórico-social que constrói seus próprios papéis e identidades a partir da relação que estabelece com outras crianças e com os adultos em diferentes espaços sociais” (COHN, 2005, p. 09).

Ao fazer uma análise da história da infância/criança brasileira a historiadora Del Priore (2001) afirma que desde o início da formação da sociedade brasileira, ter uma infância harmoniosa não foi privilégio da maioria das crianças visto que, no Brasil o modelo de infância das crianças sempre esteve determinado pela origem cultural e pela condição econômica das suas famílias. Com base na análise histórica desta pesquisadora, compreende-se que o período colonial foi marcado pela ausência de uma concepção de infância que assegurasse às crianças o direito de serem efetivamente crianças, vivendo em companhia de suas famílias e tendo acesso à alimentação de qualidade, moradia digna, saúde e educação sem distinção social ou racial.

Quanto mais alta fosse a classe social das famílias, mais distantes dos pais as crianças eram colocadas. Como a amamentação era considerada uma tarefa cansativa para as mães, as famílias nobres contratavam as amas-de-leite para amamentar e cuidar das suas crianças e, após uma determinada idade, essas crianças eram afastadas das mucamas e dos seus amigos de infância – os filhos de escravos – e eram levados para estudar fora do Brasil. Já as crianças filhas dos escravos, a partir dos sete anos de idade eram separados dos seus pais e vendidos para as famílias nobres, que as compravam com a finalidade de proporcionar uma distração para os filhos (RIZZINI, 2000). Porém essa não era a realidade da maioria das crianças filhas de escravos, pois sua condição social fazia com que a maioria delas não tivesse o direito às atividades lúdicas, tendo de trabalhar desde o momento que começassem a andar, realizando pequenas atividades laborais.

De acordo com Ramos (2000), com a chegada de famílias portuguesas no Brasil – nobres da corte e famílias mais simples – a infância passou a ser determinada pela sua condição econômica. Se a criança fosse livre e pertencesse à elite, poderia ter uma infância com brincadeiras, educação e com um lar harmônico, porém se a criança pertencesse às famílias de agricultores pobres, logo nos primeiros anos de vida, eram inseridas no mundo do trabalho dos adultos, onde realizavam diferentes atividades como cuidar de pequenos rebanhos, catar mato nas plantações, descaroçar algum produto e outras atividades que fosse possível elas realizarem, considerando as suas idades e capacidades físicas.

Nas sociedades ocidentais, a ideia de ser criança se desprende da ideia de ser adulto. Entre os não indígenas, é muito comum ouvirmos nas famílias, nas escolas e em outros espaços da sociedade os adultos dizendo “isso não é coisa de criança”. Observa-se que muitas vezes as crianças não podem ouvir, presenciar e realizar determinadas atividades que são consideradas do mundo adulto. Desta forma, em muitas situações o adulto acaba contribuindo para que as crianças tenham limitações frente à construção da sua autonomia e do seu conhecimento.

A instituição escola exerceu/exerce uma grande influência na construção do modelo educacional adultocêntrico que é destinado às crianças não indígenas, modelo este, que sustenta a diferenciação entre o que é ser criança e o que é ser adulto na sociedade. Desde o período colonial houve toda uma produção e instrumentalização de recursos humanos e de materiais didáticos-pedagógicos, como formação de professores, currículo escolar, avaliação de aprendizagem, livros didáticos, brinquedos, vestuário, dentre outros recursos, que foram/são utilizados para caracterizar a infância/criança de acordo com o modelo social vigente.

A necessidade de compreender a infância e sua especificidade exige caracterizar a criança concreta e historicamente e compreendê-la como sujeito de direitos, que se constitui como tal na sociedade da qual faz parte. Em termos de leis, todas as crianças e adolescentes têm o direito de serem respeitadas e protegidas, independente da sua raça, etnia, crença, religião ou classe social (BRASIL, 1990).

Na sociedade brasileira, diversas Leis têm buscado garantir o reconhecimento da criança enquanto cidadão de direitos sociais. De acordo com a Resolução n. 5/2009/CEB/CNE, Art. 4º, a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. É preciso refletirmos de forma crítica sobre o conceito de infância/criança que está assegurado nesta Lei, pois em nossa sociedade existem diferentes grupos, com modo de ser e de viver específicos, como é o caso dos indígenas, fato não considerado nessa definição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamenta o que está previsto nos art. 6º, 7º, 203 e 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), onde está assegurando às crianças e adolescentes o exercício dos seus direitos fundamentais. Dentre os direitos assegurados no ECA para as crianças e adolescentes brasileiros, está o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o direito à convivência familiar e comunitária, o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Como cidadãos brasileiros, as crianças indígenas, de forma genérica, estão asseguradas também no Estatuto da Criança e do Adolescente ao estabelecer que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, por lei e ou por outros



meios está assegurado todas as oportunidades e facilidades para lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990, p. 08). Essa atenção voltada à infância e à adolescência que consta na atual legislação brasileira teve como fundamentação a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, todas adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Embora a legislação brasileira tenha avançado de forma significativa no que se refere à garantia dos direitos sociais das crianças e adolescentes, podemos observar que no ECA (1990) também existe uma padronização do conceito de infância, de forma que o modo de ser das crianças indígenas, geralmente tem como referência o modelo cultural das crianças não indígena. Respeitar a diferença sociocultural das crianças significa levar em consideração as diferentes formas de ser e de viver das suas famílias e dos seus grupos em que elas estão inseridas. Neste sentido, não podemos atribuir às crianças indígenas a forma padronizada de infância/criança que temos na cultura ocidental.

Tradicionalmente, as famílias indígenas oferecem a possibilidade de a criança aprender em todos os momentos da sua vida. As crianças realizam no seu cotidiano atividades que lhes dão autonomia e liberdade para correr, brincar, subir em árvores, conviver com os animais, plantas e com outros elementos da natureza. Contudo, observa-se que nas escolas não indígenas, esse jeito espontâneo e prático de a criança indígena aprender, geralmente não é estimulado e respeitado no seu processo de escolarização.

No mundo indígena, é possível perceber que o reconhecimento da autonomia da criança é muito maior que no mundo não indígena. Na cultura indígena não há uma ruptura entre o mundo da criança e o mundo do adulto, ou seja, não existe a ideia de que é preciso um determinado tempo e espaço específico de aprendizagem para as crianças, pois elas participam continuamente do mundo dos adultos. Desta forma, a construção do conhecimento das crianças se dá principalmente através da observação prática e da realização de atividades no cotidiano, juntamente com a sua família e com as pessoas na comunidade onde vivem.

Sobre a educação familiar/tradicional dos Kaiowá e Guarani, Gomes e Nascimento (2017) relatam que por volta dos seis anos de idade, as crianças começam a ser ensinadas para a vida prática, de forma que, na ausência dos adultos elas estejam preparadas para cuidar uns dos outros com afetividade e solidariedade. As meninas acompanham as mães na preparação dos alimentos, na limpeza de casa e cuidam dos irmãos mais novos. Os meninos acompanham o pai nas atividades da roça, na limpeza do quintal, na prática de pesca e caça e na preparação

do tereré. O companheirismo, cuidado, solidariedade e respeito dos mais velhos com os mais novos estão cotidianamente presentes no modo de ser e de viver dos Kaiowá e Guarani, seja nos seus espaços culturais (aldeias) ou fora deles.

Durante a realização do trabalho de campo, observei que as crianças indígenas pesquisadas tinham autonomia para se deslocarem sozinhas das suas moradias até a escola urbana, o que corresponde a uma distância de vários quilômetros, como dito anteriormente. Percebemos que muitas vezes a autonomia que as crianças indígenas têm para circular pela cidade sem a companhia de um adulto não é compreendida pelos não indígenas como elemento integrante da sua educação familiar e comunitária.

Na escola assistida, os professores e gestores interpretavam o fato das crianças indígenas com menos de 10 anos de idade chegarem sem a presença do pai, da mãe ou de outro adulto, como uma irresponsabilidade das famílias indígenas. Presenciei situações em que a diretora e ou as coordenadoras pedagógicas encaminhavam convocações para as famílias das crianças indígenas, para conversar e cobrar delas mais responsabilidade com os seus filhos, no sentido de não deixar as crianças se deslocarem das suas moradias (na aldeia) até à escola, sozinhas.

Embora o conhecimento tradicional dos Guarani e Kaiowá se dê principalmente através das práticas vivenciadas nas suas famílias e nos seus grupos comunitários, observa-se que atualmente o modo de vida desses grupos étnicos vêm se modificado, principalmente em função da luta que eles têm enfrentado para garantir a sua sobrevivência física. Assim, há que se considerar que “ colonialidade do poder se manifesta fortemente até os dias atuais e isso leva os povos indígenas a vivenciar diferentes estratégias de luta e resistência cultural, contra as políticas de retiradas de direitos, efetivadas pelo Estado” (NASCIMENTO *et al.*, 2006).

As crianças pesquisadas, quando responderam a um questionário que enfocava sobre as suas preferências pessoais em relação às suas brincadeiras preferidas, majoritariamente responderam que preferem brinquedos industrializados e brincadeiras do contexto social não indígena como, por exemplo, andar de bicicleta, assistir televisão, jogar no celular, brincar de boneca, ver vídeos, dançar e ouvir músicas do contexto não indígena, dentre outras atividades. Segundo Landa (2011), os brinquedos industrializados têm entrado nas reservas com muita frequência, contudo, ao brincar com estes brinquedos, as crianças Guarani e Kaiowá têm comportamentos bastante diferenciados das crianças não indígenas, pois aparentemente se demonstram bastante solidárias com os brinquedos, pois têm facilidade em partilhar coletivamente esses brinquedos com as demais crianças nos seus grupos.

O fato dos estudantes pesquisados sinalizarem preferências pelos brinquedos e atividades recreativas majoritariamente presente no mundo ocidental, pode estar relacionado às transformações ocorridas no modo de viver das suas famílias, pois na pesquisa foi possível constatar que a maioria das famílias das crianças pesquisadas trabalham na zona urbana da cidade e tem acesso à internet, televisão, celular e outros recursos tecnológicos no seu cotidiano de vida. Em relação às famílias assistidas na pesquisa, observou-se que as articulações de sobrevivência por estas famílias enfrentadas têm influenciado também, na forma como as suas crianças percebem e vivenciam o mundo que as cercam. Com a inserção dessas famílias no mercado de trabalho formal - na luta pela garantia da sobrevivência física- as crianças passaram a ter novos interesses, perspectivas, desejos e desafios na vida.

### **1.5 As categorias escola, cultura e interculturalidade**

As Ciências Humanas, dentre elas a Antropologia, abriu-se aos estudos críticos diante da existência dos intensos enfrentamentos sócio-políticos do presente. Buscam, assim, questionar os fenômenos históricos-sociais produzidos pelas classes dominantes, como por exemplo, os problemas ambientais, as violências contra mulheres, crianças e idosos, a discriminação étnico-racial e tantas outras formas de violências físicas e simbólicas. A escola, enquanto locus privilegiados das relações do poder, tem centralidade nesses estudos. Frente a este complexo cenário, observa-se que a instituição escola, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos principais mecanismos de poder das classes dominantes, também representa um importante espaço de luta das minorias sociais em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O processo de globalização da racionalidade ocidental – efetivado pelos europeus através do colonialismo – ao mesmo tempo em que atendeu aos interesses políticos e econômicos dos grupos hegemônicos, gerou também uma força contrária, fazendo com que os grupos marginalizados historicamente se organizassem através de movimentos sociais para lutar contra as diferentes formas de violências que lhes foram atribuídas durante o processo histórico.

As sociedades excluídas e subordinadas pelos conhecimentos coloniais europeus - Ásia, África e América Latina - precisam se libertar do modelo social eurocêntrico que historicamente tem padronizado o modo de ser e de viver das sociedades. Somente através da descolonização epistêmica, teórica e política é que poderemos atuar de forma crítica no mundo globalizado, pois a modernidade, a colonialidade e a globalização são fenômenos históricos que se constituem de forma indissociável, assegurando a divisão de classes sociais e

determinando as relações de poder e dominação, como relações naturalizadas de convivência humana (LANDER, 2005, p. 8).

Nesta trajetória de dominação/resistência construída entre a classe dominante e as minorias sociais, foi possível perceber significativas mudanças no que se refere à garantia dos direitos sociais da população brasileira. O direito a uma educação básica equânime e de qualidade no Brasil é uma garantia assegurada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que passou a reconhecer a diversidade étnica-cultural como sendo a base estruturante da nossa sociedade.

Embora em diversas leis esteja assegurada a promoção e a efetivação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural da nossa sociedade, as relações sociais estabelecidas entre os não indígenas e os indígenas em diferentes espaços sociais têm demonstrado que um dos principais desafios da educação escolar ainda é desconstruir a ideologia do colonizador que sustenta a divisão de classes e a valorização somente do modo de ser ocidental.

Existe um distanciamento entre o que está assegurado na legislação brasileira e o que realmente acontece no cotidiano. Constantemente presenciamos nas escolas e em outros espaços da nossa sociedade a reprodução de práticas sociais que buscam padronizar o modo de ser e de viver dos grupos culturalmente diferenciados, de acordo com o modelo de vida ocidental.

Na maioria das escolas não indígenas, a efetivação de um modelo de educação escolar pautado na diferença ainda se constitui num grande desafio, pois nestes espaços assiste-se à reprodução de um modelo de educação que ainda se mantém estruturado nos princípios colonialistas e capitalistas que buscam padronizar as culturas a fim de maximizar o mercado. Percebe-se que nestas escolas pouco se tem feito para assegurar a efetivação de uma educação escolar efetivamente inclusiva.

Tubino (2005) afirma que, as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980, pautadas no discurso do reconhecimento multiétnico, pluricultural e multilíngue, esteve intimamente relacionada com uma política de caráter neoliberal, que pretendia a sustentação dos princípios do capitalismo e da globalização. Buscou-se mais promover a tolerância e inibir os conflitos existentes entre indígenas e não indígenas do que efetivar mudanças significativas na estrutura social. A transformação social requer a desconstrução de muitos conceitos que foram construídos a partir do modelo social eurocêntrico, como por exemplo o conceito de cultura ocidental, que historicamente foi

sustentado pela classe dominante, para justificar as diferentes formas de violência direcionadas às pessoas e grupos com viveres diferentes do grupo hegemônico. Sobre o conceito de cultura, enquanto mecanismo de exclusão social das minorias culturais, McLaren (1997) esclarece que

A cultura está intimamente conectada à estrutura de relações sociais dentro de formações de classe, gênero e idade que produzem formas de opressão e dependências. [...] A cultura é analisada não simplesmente como um modo de vida, mas como uma forma de produção através da qual grupos diferentes em suas relações sociais dominantes ou subordinadas definem e realizam suas aspirações através de relações desiguais de poder [...]. A cultura é vista como um campo de batalha no qual a produção, a legitimação e a articulação de formas particulares de conhecimento e experiência são áreas centrais de conflito (MCLAREN, 1997, p. 204).

Ao fazer uma reflexão sobre a categoria cultura na dimensão política, Giroux (2005) afirma que a cultura representa um conjunto de práticas sociais que se manifestam através das relações de poder e dominação de um grupo sobre os outros, ou seja, a classe dominante emprega o poder, tentando mobilizar uma variedade de interesses, com a finalidade de adaptar o modo de ser e de viver dos diferentes grupos, ao modelo social vigente.

As práticas de discriminação e marginalização que os indígenas enfrentam vivendo na sociedade brasileira - em função da diferença cultural - precisam ser superadas e esta luta pode ser efetivada através da construção de novas formas de se educar as crianças, os jovens e os adultos. A transformação social necessariamente requer mudanças teóricas e práticas. Reconhecer que vivemos em uma sociedade plural e que todas as culturas merecem ser respeitadas, é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto educacional brasileiro, historicamente a colonialidade do poder tem se manifestado principalmente através dos projetos educacionais que são impostos pelo Estado Nacional. Como consequência desta colonialidade do poder, observamos que, no cotidiano da maioria das escolas públicas, gestores e professores reproduzem propostas curriculares e práticas pedagógicas que geralmente tendem a transmitir, de forma mecânica, conteúdos de ensino que geralmente se apresentam desvinculados da realidade de vida dos estudantes. Desta forma, observa-se que a educação escolar não tem dado conta de garantir a formação crítica necessária para que os estudantes possam perceber os fenômenos históricos e se confrontarem com esses fenômenos, em prol da transformação social.

Como consequência das diferentes formas de poder e dominação do Estado Nacional, observa-se nas escolas que o modelo de educação priorizado aos estudantes, não representa uma educação escolar voltada para superação das assimetrias sociais. Ao invés disso, observa-se que

a educação escolar é vista pelos educandos apenas como um possível caminho para levá-los ao mercado de trabalho, não como um instrumento de superação das problemáticas sociais que fazem parte das suas vidas.

A educação escolar brasileira historicamente se construiu como um mecanismo de reprodução do modelo social eurocêntrico que nos deixou como herança uma percepção preconceituosa do outro e uma acentuada divisão de classe. A discriminação étnica nas instituições educacionais brasileiras não se restringe somente às relações interpessoais, estão presente também nos recursos didático, nas práticas pedagógicas e nas formas dos educadores avaliar os saberes dos educandos. Observa-se que na maioria dos livros didáticos que são sugeridos pelo Estado Nacional como principais recursos pedagógicos nas escolas públicas, geralmente os conteúdos de ensino se apresentam de forma padronizada e tendem a apresentar o modelo cultural ocidental, como referência positiva para todos os estudantes, negando desta forma, a diversidade cultural que compõe a nossa sociedade.

Os princípios, valores e conteúdos que constituem os currículos das instituições escolares brasileiras durante o processo histórico tem sustentado a hegemonia epistemológica de uma cultura sobre as outras. A luta pela superação das práticas de discriminação cultural nas escolas precisa ser pensada através da mudança de ideologias e práticas educativas escolares. Somente através da construção de um modelo de educação escolar efetivamente intercultural, que valorize os diferentes modos de ser, de viver e do conhecimento dos estudantes, é que podemos pensar na transformação social.

Distinguindo entre interculturalidade funcional e crítica, Tubino (2005) avalia que o modelo de interculturalidade funcional que se apresenta na sociedade latino-americana como um todo tem como eixo central a valorização da diversidade cultural, contudo este modelo não questiona os mecanismos de poder e dominação que determinaram as causas das assimetrias sociais.

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural actualmente vigente, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...]. Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições de índole social, econômica, política e educativa para que este diálogo se dê (TUBINO, 2005, p. 8).

Como forma de resistência às contínuas práticas de exclusão social, no decorrer do processo histórico inúmeras mobilizações foram realizadas por parte dos movimentos sociais organizados pelos negros, indígenas e instituições não governamentais em prol do reconhecimento da igualdade de direitos para toda a população brasileira.

Em resposta à história de luta dos negros e dos indígenas, contra as diferentes formas de violências físicas e simbólicas por eles vivenciadas durante o processo histórico, a partir da Lei 10.639/2003, ficou determinada a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no Currículo Nacional. Posteriormente, com a institucionalização da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, o Currículo Nacional passa a ter a obrigatoriedade de incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está prevista no Artigo 26 - A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui a obrigatoriedade desta temática nos currículos oficiais das redes de ensino. Segundo essa Lei, os conteúdos devem incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Como forma de fomentar políticas afirmativas voltadas para superação das heranças históricas de preconceitos e marginalização que foram construídas em relação aos negros e aos indígenas, a Lei 11.645/08 sinaliza para a necessidade da construção de um modelo de educação escolar intercultural, que garanta o respeito e a valorização das diferentes culturas existentes na sociedade brasileira. Esta Lei postula que um dos objetivos da Educação Escolar é a “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2013, 492). Trata-se, então, mais do que somente estudar ‘sobre’, mas de direcionar a ação educativa para promover inclusão, respeito e dignidade.

No Parecer CEE/MS n. 131 de 2005 consta que a população brasileira foi privada, por meio da história contada, dos benefícios de uma cultura evidentemente plural e rica. O documento indica a valorização da diversidade, construindo uma nova forma de se relacionar

com as matrizes culturais e identidades que compõem a sociedade brasileira. O elemento enriquecedor das relações étnico-raciais é uma das principais formas de introduzir a discussão e trabalhar com esta diversidade. Por fim, neste Parecer registra-se que “a educação sempre foi um dos principais veículos de reprodução do racismo, preconceito e discriminação tão presentes na sociedade, portanto é tarefa da mesma, desconstruir e transformar a situação posta” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 11).

De fato, a construção de um modelo de educação escolar efetivamente intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica, requer a superação de inúmeros desafios nas instituições escolares, desafios estes que dizem respeito à reorganização político-administrativo e pedagógica das escolas, envolvendo a (re)construção do currículo escolar, de novas formas de avaliações da aprendizagem, da seleção de conteúdos e de recursos didáticos adequados às necessidades de aprendizagens dos estudantes, da formação continuada para os educadores, enfim, envolve a (re)construção de novos olhares pedagógicos para os estudantes culturalmente diferenciados, olhares estes que contemplem as necessidades de aprendizagem dos estudantes de acordo com as suas diferentes formas de ser, de aprender e de viver.

Tanto a Lei 10.639/2003, que trata da necessidade de valorização da História e Cultura Afro-Brasileira, como a Lei 11.645/2008, que dispõe sobre a o reconhecimento da História de luta dos povos indígenas pelo reconhecimento das suas identidades, estabelecem como principal desafio para a população brasileira não indígena, aprender a conviver com a diversidade cultural. Cabe ressaltar que nenhuma Lei em si mesma pode trazer mudanças para a sociedade.

Segundo Walshs (2009) a possibilidade de transformação social passa pela problematização e pelo desnivelamento das relações de poder e de discriminação, pelas relações de alteridade, de solidariedade, e esta descolonização social só pode ser efetivada a partir da construção de um modelo de educação escolar pautado nos pressupostos da interculturalidade crítica, que representa um projeto ético, político e epistêmico que se constrói a partir das gentes que buscam a transformação das relações sociais e a construção de condições de ser, estar, pensar, aprender, sentir e viver distintas. Tendo como referência o pensamento de Walshs, Ramos e Knapp (2013) enfatizam que o modelo crítico de interculturalidade busca questionar as causas das assimetrias sociais, em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É somente no âmbito de uma ética intercultural que se poderão realizar análises dos conflitos inter e intraculturais. Entendemos, como tese, que, concomitantemente ao estabelecimento de uma ética contextual, alicerçada nas especificidades, há que se buscar uma ética universalista, aberta, já que a



globalização põe em contato grupos e pessoas com escalas valorativas bastante discordantes. Ao final, o desafio é um só: fazer com que a interculturalidade dê conta de, via compreensão do outro, minimizar as assimetrias entre grupos e pessoas, tanto na escala global quanto local (RAMOS; KNAPP, 2013, p. 524).

A educação escolar pautada nos pressupostos da interculturalidade crítica busca o respeito à diferença. Promover a interculturalidade significa respeitar a cultura do outro, sem necessariamente, abandonar a nossa. A interculturalidade entre as diferentes culturas pressupõe trocas de conhecimentos. Dialogar sobre a diferença, significa refletir sobre o que o outro pensa e por que pensa, respeitando as suas particularidades culturais.

Na ótica da interculturalidade crítica, o processo de ensino e aprendizagem escolar deve levar em consideração os diferentes modos de ser e de viver dos estudantes. Propõe-se o respeito ao pensar, sentir, falar e aos diferentes artefatos culturais dos protagonistas que estão inseridos nos contextos escolares como forma de se educar para a vida, para que os estudantes possam ser sujeitos sociais ativos e críticos frente às problemáticas sociais que lhes cercam. Pensar numa educação escolar intercultural nos leva a refletir sobre a construção de espaços educacionais comprometidos com o respeito à pessoa humana concreta.

Embora boa parte da discussão sobre a educação intercultural esteja direcionada para as escolas indígenas, os estudantes indígenas possuem particularidades socioculturais que precisam ser levadas em consideração e contempladas também na escola não indígena em que eles estão inseridos. Aliás, a preocupação com a interculturalidade pouco chegou à escola não indígena, infelizmente. Numa sociedade do tipo ideal, a interculturalidade deveria estar presente em todos os seus espaços.

Marin (2009) afirma que o eixo principal de uma educação intercultural diz respeito à criação de espaços democráticos que tornem possível o encontro e o diálogo dos diferentes modos de ser e de viver dos indivíduos e dos coletivos sociais. Segundo o autor, as relações interculturais construídas a partir da educação escolar e de outros domínios das ciências humanas possibilitam a construção de relações de reciprocidade e de interdependência que contribuem para a compreensão do mundo.

As possíveis mudanças na sociedade dependem em grande medida da relação que a escola constrói e mantém com os estudantes, com as famílias, com a comunidade e com os movimentos sociais, instrumentalizando a sociedade e seus projetos de futuro com conhecimentos pertinentes. A escola sozinha não resolve todos os problemas sociais, porém o seu papel fundamental é o de fazer análises críticas e tentar buscar entender os fenômenos

históricos que estão presentes na sociedade. Sobre a relação escola/sociedade, Giroux enfatiza que o currículo escolar expressa a construção de significados culturais, visto que

A escola é uma incorporação, histórica e estrutural de formas de culturas que são ideológicas. Ela dá significado à realidade pelo modo como é frequente e ativamente contestada e pelas diferentes maneiras como é experimentada por indivíduos e grupos. O sistema escolar, é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas “certezas” ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas por meio de constantes batalhas e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio históricas, “carregadas” pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno, em uma especificidade de tempo e espaço (GIROUX, 1988, p. 82-83).

A formação continuada dos professores e dos outros educadores que trabalham nas instituições educativas seria o ponto de partida para efetivação de uma educação efetivamente intercultural. Através das reflexões e discussões coletivas entre os profissionais das diferentes ciências sociais é possível a compreensão crítica das relações históricas construídas na sociedade brasileira e que são reproduzidas através de mecanismos ideológicos, dentre eles, a escola.

Para que os educadores possam conscientizar seus educandos sobre os fenômenos sociais que permeiam nas suas vidas, faz necessário, uma formação acadêmica crítica, para que os professores possam perceber que diante das mudanças globais, a instituição escola não consegue responder às demandas atuais, devido ao fato de que a ação pedagógica, em muitas escolas ainda se apresenta de forma homogeneizada ou como receitas prontas de como ensinar e aprender, negando as particularidades socioculturais dos estudantes.

Nos contextos escolares – a partir desta compreensão crítica – os professores podem levar os seus educandos a perceber quais as intenções existentes em diferentes veículos de (in) formação que lhes são destinados via livros didáticos, jornais, revistas, meios midiáticos, conteúdos de ensino, currículo escolar e tantos outros mecanismos sociais que podem continuar sendo utilizados como recursos de alienação, em prol da manutenção das assimetrias sociais.

Quando o professor adota a perspectiva crítica, investigativa, vislumbra a possibilidade de pensar uma escola que compreenda seu próprio processo histórico e os equívocos cometidos em relação à aprendizagem dos sujeitos, preocupando-se, de forma essencial, com as respostas prontas e com os motivos que condicionaram as crianças a replicar as verdades muitas vezes sem questioná-las. Nesse sentido, Becker e Marques (2010) ponderam:

O professor reflexivo e pesquisador poderá, além e acima de tudo, resgatar uma dívida histórica que a escola contraiu com a criança. Na espontaneidade do

cotidiano, a criança aprende a perguntar. Frequentemente, o entorno familiar responde com tamanha ferocidade a esse comportamento infantil que pouco sobra dele depois de alguns anos; a escola se encarregará de extinguir o que sobrou. (...) O professor-pesquisador abrirá espaço privilegiado para as perguntas, não apenas das crianças, mas de todos os alunos, pois ele sabe que toda investigação começa com uma pergunta (BECKER; MARQUES, 2010, p. 19).

Atualmente os estudantes manifestam o desejo e interesse por metodologias inovadoras, voltadas para as suas realidades de vida, contudo observa-se que, na maioria das instituições escolares, a realidade de vida dos estudantes não é levada em consideração. Os professores ainda se consideram perfeitos profissionais atuando à moda antiga. Este distanciamento entre a vida dos estudantes e a forma como as escolas conduzem o processo de ensino e aprendizagem representa um dos principais motivos do fracasso escolar dos estudantes nas escolas não indígenas.

É comum em diversas salas de aulas percebermos nos professores a manifestação de um certo desconforto ao se depararem com diversas problemáticas sociais que são vivenciadas pelos estudantes fora da escola e que acabam se refletindo nos seus comportamentos também no interior da escola, espaço onde eles passam um significativo tempo das suas vidas. Na escola, quando os estudantes apresentam comportamentos não padronizados ao modelo social vigente, geralmente eles são julgados como indisciplinados por não respeitarem as regras sociais.

Diante das diferentes situações de conflitos que permeiam os espaços escolares, observa-se que a escola geralmente não se propõe a fazer uma análise crítica, tomando as práticas pedagógicas como referência para a falta de interesse dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, não percebemos a construção da instituição escola, como um espaço que prioriza a formação crítica e a conscientização dos estudantes em relação as problemáticas sociais que fazem parte de suas vidas, problemáticas estas que envolvem principalmente questões relacionadas à discriminação étnica, raça, gênero e condição social.

O modelo de educação ocidental que nos foi legado faz com que representemos o “outro” a partir das nossas convicções. Geralmente atribuímos julgamento ou reconhecimento aos outros com base nas nossas ideologias e práticas sociais, as quais são determinadas pelas normas estabelecidas pelo modelo social vigente.

Para que possamos discutir criticamente sobre questões relacionadas à valorização das diferentes culturas como mecanismo de transformação social, faz-se necessário que esta discussão seja feita perpassada pela dimensão política e histórico-social, pois na sociedade

brasileira a diferença sempre foi motivo de confronto e tensão entre os diferentes grupos, isso porque fomos educados para termos como centralidade do mundo os padrões culturais ocidentais.

A partir do momento em que os professores tiverem consciência crítica para entenderem que as práticas pedagógicas se constituem num instrumento fundamental para a construção de um novo modelo de educação escolar, estaremos construindo caminhos para que se fortaleça a construção de uma educação escolar de qualidade e efetivamente significativa para a vida de todos os educandos. Em uma sociedade onde diversas culturas se misturam através dos costumes, crenças, religião, trabalho, política, economia e educação, não podemos aceitar a continuidade de práticas sociais que sustentam a padronização das diferentes culturas. Fazemos eco, então, ao que preconiza Paulo Freire:

A transformação social é sinônimo de rompimento dos modelos hegemônicos que historicamente tem legitimado os interesses da classe dominante, como forma de garantir efetivamente o respeito à diversidade étnica, de gênero, de classe e de raça, para que todas as pessoas possam vivenciar os seus elementos culturais específicos, sem serem discriminados e marginalizados socialmente em função das suas diferenças (FREIRE, 1996, p. 46).

A educação escolar só fará sentido para a vida das crianças, adolescentes e jovens se estiver voltada para atender suas necessidades intelectuais e socioculturais. Desta forma, faz-se necessário aos profissionais da educação - principalmente os gestores e professores - repensar as metodologias de ensino como forma de promover uma aprendizagem intercultural que contemple a formação integral dos estudantes. As perspectivas e necessidades coletivas que, na maioria das vezes, se apresentam na sociedade de formas antagônicas nos impõem a necessidade de nos movimentarmos em busca de possibilidades para a construção de um futuro melhor.

## **1.6 A interculturalidade nas escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID)**

Nas escolas urbanas, quando nos referimos à temática interculturalidade, pensamos principalmente na possibilidade da construção de práticas pedagógicas que valorizem, no processo de ensino e aprendizagem, as diferentes culturas dos estudantes. Nas escolas indígenas, entretanto, a interculturalidade está relacionada à articulação dos conhecimentos tradicionais dos diferentes grupos étnicos com os conhecimentos escolares.

Durante a realização da pesquisa realizei algumas visitas nas escolas indígenas localizadas na Aldeia Bororó. Nestas visitas procurei conversar com os professores e diretores

das escolas indígenas, como forma de compreender como acontece a educação intercultural indígena, nas escolas da RID. A intenção era pensar nas possíveis rupturas sofridas pelos estudantes que estavam na escola não indígena ao saírem da escola indígena, em tese, específica e diferenciada, alinhada ao que preconiza a legislação brasileira.

Durante o período colonial a educação formal destinada aos povos indígenas se baseava em programas de catequização que visavam adequá-los ao novo modelo ocidental de sociedade brasileira, pois os indígenas foram vistos pelos colonizadores, como grupos com um nível de civilização bastante inferior ao modelo de sociedade que se almejava construir. Esse modelo de educação escolar integracionista permaneceu pouco alterado até o final do século XX. Ferreira (2001) enfatiza que a educação escolar indígena esteve marcada por quatro importantes fases:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910 e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERRREIRA, 2001, p. 72).

Após muita luta dos indígenas juntamente com as organizações não-governamentais de apoio às causas indígenas, na Constituição Federal de 1988 ficou garantido pela primeira vez, o direito social dos povos indígenas serem respeitados de acordo com as suas identidades. Desta forma, buscou-se a construção de um modelo de educação escolar diferenciado para a população indígena que contemplasse a valorização dos seus diferentes modos de ser e de viver.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar dos povos indígenas que até então estava a cargo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que passou a ter incumbência de integrá-la aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes às escolas indígenas em todos os níveis de ensino, visando a valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas.

Com base no que determina a Constituição Federal de 1988, o Art. 4º da Resolução do CNE n. 4 de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Neste documento está assegurado que “as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”. No artigo 9º

da mesma resolução, está assegurado ainda, que a escola deverá ter como centralidade, o processo de ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens e o atendimento educacional pressupõe a pluralidade cultural. Neste documento registra-se que a educação escolar brasileira deve estar comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes e com o reconhecimento das suas singularidades socioculturais. (BRASIL, 2010, p. 2-18).

O reconhecimento dos direitos educacionais dos estudantes indígenas foram reafirmados através da Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) - que prevê como dever da União em parceria com os Estados garantir: o financiamento para a implementação da educação escolar indígena; a universalização da educação escolar indígena na etapa do ensino fundamental; o magistério indígena como carreira específica para os professores indígenas; autonomia para as escolas indígenas construir os seus projetos políticos pedagógicos e gerenciar os recursos financeiros (BRASIL, 2001).

Especificamente em relação a Educação Escolar indígena, observa-se que esta modalidade de ensino está disciplinada pela Resolução n. 5/2012. Neste documento registra-se que os principais objetivos da Educação Escolar Indígena é proporcionar aos estudantes indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso ao conhecimento das sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 2012).

Nas escolas indígenas de Dourados, observa-se que os gestores e professores buscam contemplar no trabalho pedagógico, os direitos constitucionais dos estudantes indígenas de terem uma educação escolar diferenciada do modelo educacional ocidental. Na RID registra-se o funcionamento de seis escolas: Escola Municipal indígena Tengatuí Marangatu, Escola Municipal Indígena Araporã, Escola Municipal Indígena Agostinho, Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Escola Municipal Indígena Lacu'i Isnard e Escola Guateka Marçal de Souza. Essas escolas atendem cerca de 3.500 estudantes das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio.

A administração das escolas indígenas está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (escolas municipais) e da Secretaria Estadual de Educação (escola estadual) que disponibilizam equipes pedagógicas composta majoritariamente por professores indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena para dar o suporte técnico/pedagógico e administrativos.

No currículo das escolas indígenas de Dourados são oferecidas disciplinas da base nacional comum, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), assim como a parte

diversificada, composta por disciplinas que atendem às particularidades indígenas, como determina a legislação educacional brasileira.

Nas escolas indígenas que visitei, percebi que os estudantes tinham um comportamento bastante diferenciado do comportamento das crianças indígenas que eu acompanhava na escola não indígena. Observei que a maioria dos estudantes se comunicava através da língua materna. Nas atividades lúdicas percebi que meninos e meninas não se separavam em função do gênero masculino ou feminino, como acontece entre as crianças não indígenas. Os estudantes provocavam situações de brincadeiras entre eles e com os professores, interagindo com os colegas no momento da realização das atividades, realizando diferentes atividades como jogar futebol, ouvir música, dançar, correr e brincar com demonstração de muita satisfação, solidariedade e afetividade.

Sobre a educação escolar dos Guarani Ñandeva, Gomes e Nascimento (2017) esclarece que o professor busca desenvolver as atividades pedagógicas de forma semelhante ao contexto vivenciado pelas crianças no seu contexto familiar e comunitário. Desta forma, as atividades pedagógicas ocorrem por meio de brincadeiras, jogos, danças e outras ações educativas que se aproximam da forma de cuidar e educar das crianças nas suas famílias.

A professora indígena Maristela Aquino Insfran, que trabalha e vivencia as práticas educativas nas escolas da RID, relatou que embora os indígenas tenham vivenciado centenas de anos de massacre, genocídio, preconceito, discriminação, marginalização e exclusão social, atualmente a maioria das famílias Guarani e Kaiowá que vive na RID ainda têm conseguido transmitir para os seus filhos a essência da identidade cultural dos seus povos. Na escola, percebe-se através das manifestações espontâneas das crianças, que ainda permanecem nos seus contextos familiares, a transmissão dos valores e práticas culturais dos seus grupos.

Segundo esta professora, a educação escolar indígena nasce na família e na comunidade. Os saberes tradicionais como rituais, reza, cosmovisão, canto, dança, arte, música, o nhe'e (língua materna), organização social e tudo que compõe o jeito de ser e viver do Guarani e Kaiowá se constitui conteúdo escolar na maioria das escolas da RID. Os professores pesquisam os conhecimentos tradicionais por meio do diálogo com os guardiões e anciões da comunidade local, sendo eles as Nhandesy e os Nhanderu.

Os conhecimentos tradicionais transmitidos pelos mais velhos são sistematizados e trabalhados nas escolas através de textos, poesias, contos, histórias, oralidades, desenhos, pinturas, danças e músicas (**Figura 9**). A partir da interculturalidade entre o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento sistematizado - educação escolar indígena - os

professores buscam conscientizar os educandos sobre os fenômenos históricos e sociais que permeiam tanto no contexto social macro, como no contexto social em que estão inseridos, como forma de capacitá-los para que sejam sujeitos ativos, críticos e conscientes da necessidade de dar continuidade na luta pela sobrevivência física e cultural dos seus grupos étnicos.

A professora Maristela afirmou que desenvolve o projeto “Práticas Pedagógicas do Bem Viver: Agroecologia na Educação Indígena”, na Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard, uma das escolas indígenas localizada na Aldeia Bororó. Diz ela que a alfabetização e o letramento acontecem no contexto sociolinguístico dos estudantes. Assim, os conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinar, iniciando com palavras simples como Kokwe (roça), avati moroti (milho branco), avati saiyy (milho amarelo), avati pytã (milho vermelho), fexão (feijão), andai (abobora), jety (batata), takuare´e (cana), ka´aguy (floresta, matas) Ysyry (aguá, rios), yvy (terra-solo), tembi´u (alimentos, comida), semilha, (sementes), yva ayy (frutas maduras), fome, cesta básica, teko, teko porã (viver bem), desmatamento, tekoha.

**Figura 9.** Elementos culturais dos Kaiowá e Guarani expressados nos desenhos e textos.



**Fonte:** Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard, acervo da Professora Maristela Aquino (2019).

Na escola indígena Lacuí Roque Isnard<sup>7</sup>, a educação infantil (pré-escolar) e o 1º e 2º ano do ensino fundamental, o ensino ocorrem somente na língua Guarani. A partir do 3º ano, a língua portuguesa é introduzida como disciplina e, após o processo de alfabetização, introduz-se a língua portuguesa como principal língua no currículo escolar. Desta forma, a língua

<sup>7</sup> Não é intenção aqui passar em análise todas as escolas indígenas da RID, senão que apenas exemplificar o que estamos dizendo a partir de uma escola em concreto.



indígena passa a ser contemplada somente como uma disciplina na grade curricular. Observa-se que a organização curricular desta escola segue as orientações do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), onde está assegurado que é dever do Estado em articulação com os sistemas de ensino, garantir uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, como forma de respeitar as identidades e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes indígenas. “O ensino fundamental regular é ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas e também a utilização de suas línguas maternas em processos próprios de aprendizagem” (BRASIL,1996).

Sobre o ensino bilíngue nas escolas indígenas, D’Angelis (2012), observa que a predominância do bilinguismo de substituição ou transição, efetivados em muitas escolas indígenas, se constituem em instrumento de alfabetização, apenas pelo fato de que a maioria das crianças indígenas chegam na escola sem o domínio da língua portuguesa. Segundo o autor, na maioria das escolas indígenas o ensino bilíngue não representa uma política de valorização da língua materna, enquanto identidade cultural. Os programas de valorização da língua indígena que estão assegurados na legislação brasileira têm como objetivo implícito a completa substituição da língua materna pela língua portuguesa ao longo do processo escolar. Infelizmente, tal é o que percebi na RID.

Em um dos momentos de reflexões e trocas de conhecimentos, em um Seminário realizado na UCDB/2019, uma professora indígena da etnia Terena (Professora Selma) relatou que, mesmo sendo pesquisadora, conhecedora da sua cultura e falante da língua materna, teve muita dificuldade em transmitir a sua história e o seu conhecimento através da língua escrita. Segundo ela, não é fácil escrever na língua portuguesa porque esta se constitui, para o indígena, na sua segunda língua. No momento do relato da professora Selma, meu pensamento se remeteu às situações presenciadas nas salas de aulas da escola não indígena, às crianças indígenas pesquisadas. Considerando que até para os indígenas que já tem uma ampla experiência acadêmica ainda é difícil lidar com o uso da língua portuguesa, fiquei a pensar como o processo de escolarização das crianças indígena que estão estudando nas escolas não indígena deve ser conflituoso.

Nas escolas indígenas de Dourados/MS, a maioria dos professores não teve uma formação acadêmica diferenciada, ou seja, foi formada a partir da pedagogia tradicional não indígena que não valoriza os elementos da cultura indígena. Isso, de certa forma, contribui para que os professores indígenas tenham dificuldades em realizar um trabalho pedagógico intercultural, fazendo dialogar com os conhecimentos escolares com os conhecimentos

tradicionais. Desta forma, um dos principais desafios dos professores indígenas é conseguir articular os conhecimentos tradicionais dos diferentes grupos étnicos que vivem na RID com os conteúdos escolares. Ao conseguir fazer o diálogo entre os diferentes conhecimentos, os professores indígenas podem dialogar de forma crítica com os seus educandos sobre os diferentes fenômenos históricos que têm determinado as atuais condições de vida deles, dentro da perspectiva da interculturalidade crítica.

## CAPÍTULO 2: OS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS SALAS DE AULAS DA ESCOLA URBANA

**Figura 10.** Ilustração de estudante indígena na sala de aulas da escola não indígena.



Fonte: Escola Avani Cargnelutti Fehlauser, acervo da pesquisadora (2019).

### 2.1. Caracterizando o cenário etnográfico

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Avani Cargnelutti Fehlauser, que é integrante da Rede Municipal de Ensino e mantida pela Prefeitura Municipal de Dourados, através da Secretaria Municipal de Educação. A referida escola está localizada à Avenida José Roberto Teixeira, 456, no Jardim Flórida.

O complexo educacional surgiu no ano de 2012, com a desativação do Estabelecimento Penal de Dourados, que chegou a aprisionar 180 detentos. Segundo relato da coordenadora desta escola, a substituição do presídio pela escola se constituiu um marco histórico para a comunidade local, pois com o funcionamento do presídio no bairro existia muita insegurança para as famílias que lá vivem. Desta forma, observa-se que a estrutura física da escola não está totalmente adaptada para atender às crianças pequenas e aos estudantes portadores de necessidades especiais (banheiros, portas, mobiliários, rampas, calçadas).

O quadro de funcionários que trabalham na escola é composto por profissionais que desempenham os trabalhos pedagógicos e administrativos: diretora, coordenadores

pedagógicos, professores, escriturários, assistentes de biblioteca, merendeiras, inspetores de pátio, zeladores, porteiros e vigilante patrimonial. O corpo docente da escola é constituído por professores majoritariamente concursados em diferentes áreas: pedagogia, educação física, artes, matemática, letras.

A partir de uma pesquisa documental realizada na secretaria da escola, constatamos que, no ano letivo de 2019, na escola Avani Cargnelutti Fehlauer, foram matriculados 466 estudantes e, desta totalidade, 29 estudantes são indígenas (**Quadro 3**). Na escola os indígenas representam a minoria dos estudantes. Nos primeiros anos, registra-se a matrícula de 4 estudantes indígenas, nos segundos anos registra-se a matrícula de 7 estudantes indígenas, nos terceiros anos, registra-se a presença de 9 estudantes indígenas, nos quartos anos registra-se a presença de 4 estudantes indígenas e nos quintos anos registra-se a matrícula de 5 estudantes indígenas.

**Quadro 3.** Distribuição dos estudantes indígenas e não indígenas nas salas de aula.

Séries/ turmas	Matriculados				
	Geral			Indígenas	
	Total de estudantes por turmas	Total de estudantes por série	Média de estudantes por turmas	Total de estudantes por turma	Total de estudantes por série
1º Ano A	23	98	25	1	4
1º Ano B	24			--	
1º Ano C	26			3	
1º Ano D	25			---	
2º Ano A	22	89	22	3	7
2º Ano B	19			3	
2º Ano C	25			---	
2º Ano D	23			1	
3º Ano A	25	125	25	1	9
3º Ano B	27			3	
3º Ano C	24			---	
3º Ano D	25			1	
3º Ano E	24			3	
4º Ano A	26	79	26	1	4
4º Ano B	28			2	
4º Ano C	25			2	
5º Ano A	25	75	25	3	5
5º Ano B	25			---	
5º Ano C	25			2	
<b>Total</b>	<b>466</b>		<b>24</b>	<b>29</b>	

**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer. Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

No período matutino, os estudantes indígenas estão distribuídos nas salas de aulas da seguinte forma: no pré-escolar não se registrou matrícula de nenhum estudante indígena, no 1º

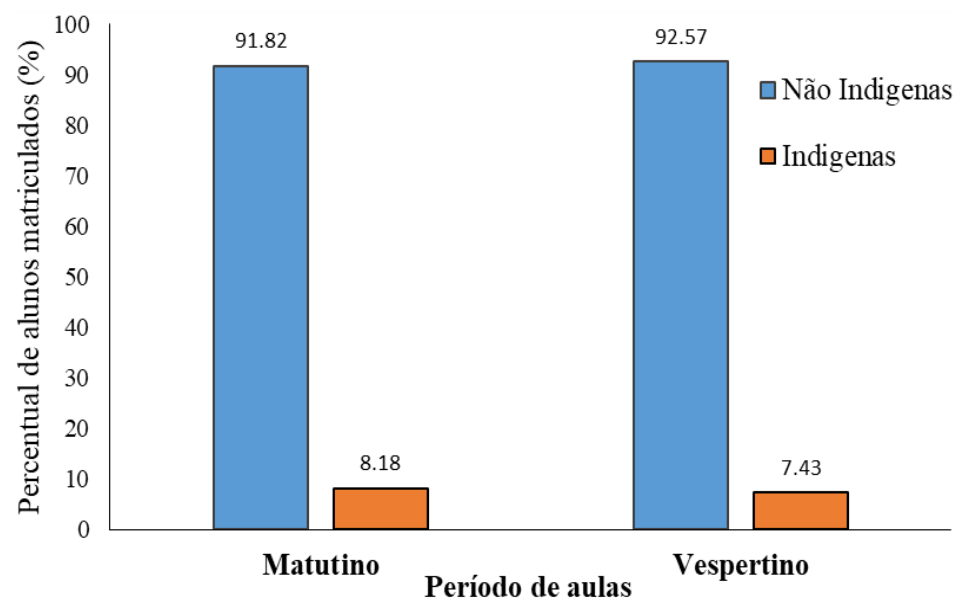
ano A, dos 23 estudantes matriculados, 1 estudante é indígena; no 2º ano A, dos 22 estudantes matriculados, 3 são indígenas; no 2º ano B, dos 19 estudantes matriculados, 3 são indígenas; no 3º ano A, dos 25 estudantes matriculados, 1 estudante é indígena; no 3º ano B, dos 27 estudantes matriculados, 3 são indígenas; no 4º ano A, dos 26 estudantes matriculados, 1 estudante indígena; no 4º ano B, há 28 estudantes matriculados, sendo 2 estudantes indígenas; no 5º ano A, dos 25 estudantes matriculados, 3 estudantes indígenas; no 5º ano C, há 25 estudantes matriculados, sendo 1 estudante indígena.

No período vespertino, na sala de aula do pré-escolar não se registrou matrícula de nenhuma criança indígena; no 1º ano C, dos 26 estudantes matriculados, 3 estudantes são indígenas; 2º ano D, 23 estudantes matriculados, sendo 1 estudante indígena; 3º ano D, 25 estudantes matriculados, sendo 1 estudante indígena; 3º ano E, 24 estudantes matriculados, sendo 3 indígenas; 4º ano C, 25 estudantes matriculados, sendo 1 estudante indígena. É importante destacar que, em algumas das salas de aula, não se registrou a matrícula de estudantes indígenas. Segundo uma das coordenadoras, a distribuir dos estudantes indígenas nas salas de aulas é feita de forma alheatória pela secretária da escola, juntamente com os coordenadores, os professores não participam da composição das turmas. Contudo, no momento da formação das turmas/séries, a escola tenta manter um certo equilíbrio em relação aos estudantes que no ano letivo anterior apresentaram problemas de comportamento ou de aprendizagem, para que esses estudantes - indígenas e não indígenas - não fiquem nas mesmas turmas.

Em termos de percentual, observa-se que, da demanda total de estudantes matriculados na escola Avani Cargnelutti Fehlauer no ano letivo de 2019, os estudantes indígenas representam um percentual de 15,61%. Já no período vespertino, a representatividade dos estudantes indígenas na escola é de 7,43% (**Figura 11**). Podemos perceber que, tanto no período matutino quanto no período vespertino, a representatividade dos estudantes indígenas não ultrapassa a 10% do total de estudantes matriculados na escola.

Observa-se que o maior número de matrículas dos indígenas está nos terceiros anos. Isso pode ter relação com a questão da não reprovação no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental. De acordo com a legislação educacional, não é permitida a retenção das crianças que estão em fase inicial de alfabetização. Desta forma, em muitas escolas da Rede Municipal de Ensino observa-se que uma significativa demanda de estudantes acaba sendo reprovada no terceiro ano do ensino fundamental.

**Figura 11.** Percentual de estudantes indígenas matriculados na escola urbana por período.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

A partir do acompanhamento pedagógico, foi possível perceber que, nas salas de aulas onde havia apenas um estudante indígena, este se mantinha bastante silenciado e retraído, pouco se comunicando com os professores e com os demais estudantes não indígenas. Nas salas de aulas, geralmente os indígenas não saíam dos seus lugares para quase nada. Quando queriam ir beber água ou ao banheiro, iam até a mesa dos professores e, com um tom de voz muito baixo, pediam para realizar tais necessidades.

Nas salas de aulas onde havia a presença de mais de um estudante indígena, geralmente eles se agrupavam ou sentavam-se próximos uns dos outros e, durante as aulas, mantinham uma relação de pouco diálogo entre si, mesmo quando realizavam as atividades juntos. Geralmente os indígenas só se levantam das suas cadeiras ou se manifestavam verbalmente caso os professores pedissem para eles responderem algumas atividades na lousa ou mandassem ler em voz alta.

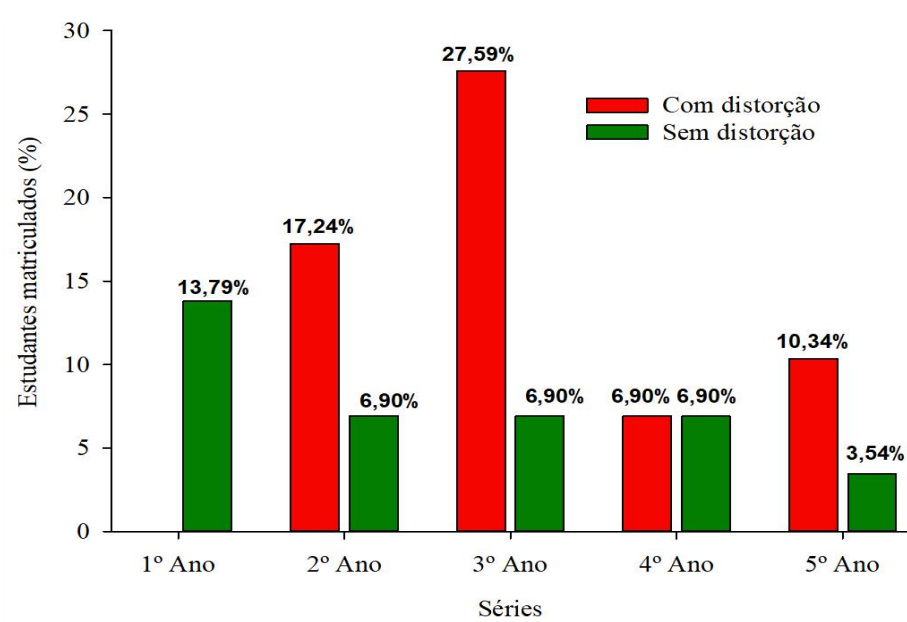
Em diálogo com uma das coordenadoras pedagógicas, ela relatou que, tanto no período matutino quanto no vespertino, a escola Avani Cargnelutti Fehlauer não disponibiliza de número de vagas suficiente para atender toda a demanda que quer estudar na escola. Afirmou ainda que a escola procura respeitar o que estabelece a legislação educacional brasileira em relação ao limite máximo de estudantes permitidos por turma/série. Desta forma, nem sempre é possível atender às necessidades e particularidades de todas as famílias em relação à distribuição dos estudantes por turmas e período de aula. De acordo com a Lei 9394/96 (LDB),

na fase inicial do ensino fundamental - 1º ao 5º ano – é permitido no máximo 25 estudantes por sala de aula. Já nos quatro anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – o número máximo é de 35 estudantes por sala de aula (BRASIL, 1996).

Em relação às crianças indígenas, a coordenadora afirmou que, quando é possível, a escola atende as necessidades das famílias, no sentido de matricular os estudantes indígenas que possuem grau de parentesco ou que vão embora juntos, no mesmo períodos de aula, pois a escola compreende que a maioria dos estudantes indígenas vivem nas aldeias que ficam distante da escola e precisam ir embora juntos.

A partir da análise das fichas de matrículas dos estudantes indígenas, um dos aspectos que procuramos verificar foi a idade que eles tinham ao ingressar na escola e as séries em que se encontravam matriculados no ano letivo de 2019. Com isso, procuramos averiguar se os estudantes indígenas apresentavam ou não distorção idade/série. No ano letivo de 2018, na escola Avani Cargnelutti Fehlauer, verificou-se um significativo índice de reprovação escolar entre os estudantes indígenas matriculados no 2º (segundo) e no 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Entre os estudantes indígenas matriculados no 4º (quarto) ano não ocorreu um número significativo índice de reprovação. O equilíbrio de não reprovação apresentado no 4º ano não se manteve entre os estudantes indígenas matriculados no 5º ano, pois novamente observou-se um significativo índice de reprovação escolar nesta série (**Figura 12**).

**Figura 12.** Índice de distorção idade/série dos estudantes indígenas no ano letivo de 2018.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauser, gráfico construído pela pesquisadora, 2019.

Constatamos na pesquisa que a maioria das crianças indígenas matriculadas na escola no ano letivo de 2018 iniciaram a educação escolar em idade certa, conforme estabelecido na legislação educacional brasileira, contudo durante o processo de escolarização muitas delas foram reprovadas em diferentes séries/ano escolares. Em alguns casos, chegaram a ser reprovadas mais que uma vez na mesma série, passando a apresentar distorção idade/série.

De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental corresponde a um período de nove anos de escolarização. Entende-se que os estudantes com idade de seis a dez anos de idade devem estar matriculados nas turmas/séries do primeiro ao quinto ano, ou seja, frequentando as séries iniciais do ensino fundamental. Já os estudantes com idade de onze a quatorze anos devem estar cursando do sexto ao nono ano, que corresponde à fase final do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Em relação à reprovação dos estudantes que estavam cursando o 2º ano do ensino fundamental na escola Avani Cargnelutti Fehlauser no ano letivo de 2018, provavelmente estes estudantes se evadiram da escola ou foram retidos por faltas. Certamente a reprovação não foi causada por falta de aproveitamento de estudos, pois o artigo 32 da Lei 9394/96 estabelece que “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).



O trabalho pedagógico da escola em avaliação está organizado em forma de ciclo de aprendizagem, ou seja, os três primeiros anos do ensino fundamental são reunidos em um bloco inicial, com regime de progressão continuada no 1º e no 2º ano. A partir do 3º ano o regime adotado é o de progressão regular por série/ano escolar, conforme estabelecido na legislação educacional vigente.

A Lei 11.274/2006, que altera a Lei 9394/1996, dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, estabelece que os anos iniciais do ensino fundamental tem duração de 5 anos, que corresponde à faixa etária de 6 a 10 anos de idade. As crianças devem ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, obrigatoriamente, a partir dos 6 (seis) anos de idade. Os anos finais do ensino fundamental correspondem à faixa etária de 11 a 14 anos de idade, tendo a duração de 4 anos. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos se constitui numa medida que visa à garantia da ampliação do direito à educação, em especial para as crianças pobres e excluídas do sistema educacional brasileiro. O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deve assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender.

Devemos refletir de forma crítica sobre o que realmente acontece no interior das instituições escolares pois, mesmo tendo havido a ampliação do tempo das crianças na escola, na etapa do ensino fundamental, observa-se que nas escolas públicas uma significativa demanda de estudantes continua carregando um déficit de aprendizagem, que não representa os objetivos da educação escolar, conforme previsto na legislação educacional vigente.

Com base no índice de reprovação e distorção idade série, apresentado entre os estudantes indígenas no ano letivo de 2018, na pesquisa procuramos interpretar os motivos que implicam na não aprendizagem dos estudantes indígenas e conseqüentemente na sua retenção escolar.

## **2.2 Os documentos que orientam o trabalho pedagógico/administrativo na escola**

Considerando que o Projeto Político Pedagógico direciona a organização e o desenvolvimento dos trabalhos na escola, com base no que a escola teoricamente assegura como finalidade da educação, procurei perceber se, na prática, era contemplado o que estava assegurado neste documento.

Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico, a escola entende que a finalidade da educação escolar é propiciar as mesmas condições de acesso e permanência de todos os educandos na escola, o pluralismo de ideias, a preservação dos valores culturais dos estudantes,

a promoção do bem estar social e das condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, a conscientização de todas as formas de racismo e discriminação dos educandos, a promoção do respeito pelo pluralismo da vida humana e a gestão democrática. Observa-se que a referida escola, teoricamente, contempla no seu Projeto Político Pedagógico, o que está estabelecido no artigo 32 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), onde diz que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

1. No Art. 26 da Lei 9394/96 está estabelecido que os currículos das escolas, faculdades e universidades devem seguir as orientações do Estado Nacional. De acordo com orientações do MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve assegurar aos estudantes uma formação global, que contemple o conhecimento escolarizado, assim como o desenvolvimento de princípios humanos fundamentais para convivência na sociedade. Para assegurar as aprendizagens essenciais dos estudantes, foram definidas dez competências<sup>8</sup> gerais na Base Nacional Comum Curricular. Entende-se que estas competências devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, por meio da intencionalidade do professor e da utilização de metodologias que integrem os conhecimentos e as atitudes (BNCC, 2017).
2. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico e cultural.

---

<sup>8</sup> Explicita-se a definição de competência, tal como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, p. 8, 2017).

5. Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
7. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
10. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Segundo o que está estabelecido na LDB, os conteúdos que representam a Base Nacional Comum correspondem a 60% dos conteúdos que são obrigatórios para todos os estudantes da sociedade brasileira. Desta forma, os 40% dos conteúdos presente nos currículos escolares representam a parte diversificada, que deve atender às particularidades regionais e a realidade sociocultural dos estudantes. Em cumprimento ao que determina a legislação educacional brasileira, no momento em que as escolas elaboram os seus currículos, elas precisam contemplar tanto os conteúdos da Base Nacional Comum, como também a parte diversificada (BRASIL, 1996).

Embora historicamente muitas Leis brasileiras tenham sinalizado para garantia de uma educação escolar intercultural, percebe-se que a BNCC, representa uma problemática para efetivação da interculturalidade nos espaços escolares, pois na medida em que neste documento fica determinado que sessenta por cento dos conteúdos escolares devem ser padronizados nos currículos de todas as escolas brasileiras e as escolas tem autonomia para complementar apenas quarenta por cento dos conteúdos nos seus currículos - como parte diversificada - concluímos que não se está considerando a realidade cultural e social dos estudantes. Observa-se que o Sistema Educacional - via políticas governamentais – ao mesmo tempo que se diz favorável ao reconhecimento e valorização da pluralidade cultural coexistente na sociedade brasileira, na prática, este Sistema estabelece inúmeros impedimentos para que as escolas tenham autonomia na construção dos seus currículos e nas suas ações educativas práticas. A desvalorização do trabalho docente e as muitas obrigações que lhes são impostas, impedem que os educadores tenham condições de realizar um trabalho escolar efetivamente intercultural, que possibilite aos estudantes uma formação crítica, voltada para transformação social.

Registra-se no Projeto Político Pedagógico da escola que o currículo escolar contém a base nacional comum e a parte diversificada, inclusive dando atenção às diferenças culturais dos estudantes indígenas. Contudo, a partir de uma análise documental, realizada na coordenação pedagógica, tendo como referencial os planejamentos anuais dos professores e os projetos complementares de ensino – conceituados pela escola como projetos de interculturalidade – observou-se que os elementos culturais dos estudantes indígenas pouco eram contemplados, tanto nestes documentos como nas práticas pedagógicas dos docentes.

No Projeto Político Pedagógico da escola, registra-se também que os estudantes têm o direito de serem respeitados nas suas individualidades e de receberem as orientações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da sua aprendizagem escolar, de acordo com os seus valores culturais. Têm o direito de conviver e comunicar-se com seus colegas e com educadores de forma democrática e participativa. Registra-se ainda no PPP da escola que os estudantes que apresentam déficit de aprendizagem, têm o direito de receber uma recuperação paralela de aprendizagem, durante o período de estudo.

No que se refere ao direito de recuperação da aprendizagem, percebemos que, embora os professores e os coordenadores pedagógicos fizessem o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas no cotidiano escolar e também nos conselhos de classe e tivessem o diagnóstico preciso das dificuldades de aprendizagem dos estudantes indígenas, a efetivação de

estratégias pedagógicas voltadas especificamente para superação das suas dificuldades não eram realizadas.

A maioria dos professores afirmava que os indígenas tinham uma necessidade de atenção pedagógica diferenciada para a realização das atividades pedagógicas propostas porque, geralmente, não entendiam as orientações dos professores como os demais estudantes não indígenas. Os professores afirmaram ainda que, na medida do possível, eles explicavam mais de uma vez, de forma individual, os conteúdos para os estudantes indígenas, enquanto os estudantes não indígenas realizavam as atividades, porém nem sempre esta estratégia era possível e eficaz, tendo em vista que os indígenas faltariam muito às aulas.

Em relação à discriminação dos estudantes indígenas, esta prática não se apresentava de forma explícita nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Contudo, interpretamos que os professores, gestores e demais funcionários reproduziam no cotidiano escolar, espontaneamente discursos e representações sociais discriminatórias em relação aos estudantes indígenas e a suas famílias.

Nas salas de aulas, as relações estabelecidas entre os professores e os estudantes indígenas davam-se de forma hierárquica, ou seja, os professores ditavam as orientações/ordens em relação às regras de comportamentos, conteúdos e metodologias de ensino e os estudantes as realizavam, sem muitos questionamentos. Cabe ressaltar que esta relação construída nas salas de aulas dava-se com todos os estudantes, não somente com os indígenas.

Em relação à interação pessoal dos estudantes indígenas com os estudantes não indígenas, observei que, devido às metodologias de ensino contempladas pela maioria dos professores, geralmente eles não interagiam nas salas de aulas. Na formação dos grupos, por exemplo, percebia-se que os estudantes não indígenas, sendo a maioria na sala, não procuravam interagir com os indígenas, que geralmente se reuniam entre eles ou ficavam sozinhos nas suas carteiras.

Diante da falta de interação entre os estudantes indígenas e não indígenas, os professores não se preocupavam em fazer intervenções pedagógicas no sentido de problematizar os comportamentos dos estudantes não indígenas e de possibilitar a construção de novas formas de relações interpessoais nas salas de aulas. Parecia que a separação entre os estudantes indígenas e não indígenas já era vista pelos professores como uma forma naturalizada de relacionamento pessoal.

No acervo da biblioteca da escola, não havia literaturas infanto-juvenis que fizessem referência às sociedades indígenas, suas culturas e língua. As práticas pedagógicas não

contemplavam o diálogo sobre a cultura dos estudantes indígenas, mesmo quando os conteúdos ensinados tinham relação direta com as problemáticas por eles vivenciadas.

Em relação ao uso dos recursos didáticos, também não foi observada a existência de materiais que contemplassem a valorização cultural dos estudantes indígenas. Essas e outras situações analisadas na escola nos levaram a interpretar que os documentos que norteiam o trabalho na escola e as práticas administrativo/pedagógicas não contempla o que está assegurado no artigo 32 da LDB, onde se registra que:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a gestão da escola assistida se dá de forma democrática com a participação da comunidade escolar interna e externa. Desta forma, a gestão escolar conta com a participação dos seguintes órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho Didático Pedagógico e Associação de Pais e Mestres. O Conselho Escolar refere-se a um órgão de caráter deliberativo, consultivo e avaliativo dos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Unidade Escolar. O Conselho Didático Pedagógico é um órgão de integração, orientação, coordenação, controle e avaliação das ações educacionais e didáticas da Unidade Escolar, exercendo função deliberativa nas questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. A associação de Pais e Mestres é um órgão privado, sem fins lucrativos e tem como objetivos contribuir para a efetivação da autonomia na unidade escolar, com a participação da comunidade nas suas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 8-12).

Em diálogo com uma das coordenadoras da escola, procurei saber como esses Conselhos Gestores se constituem e como funcionam no cotidiano escolar. Ela relatou que a composição desses organismos se dá de forma democrática, através de eleição para a escolha dos membros. Esses Conselhos são representados por todos os segmentos da escola, ou seja, por pessoas que trabalham nos setores administrativos, na parte pedagógico e pelos pais dos estudantes, que representam a comunidade.

Segundo a coordenadora, no momento da elaboração do calendário escolar, já são previstas as datas para a realização das reuniões referentes aos Conselhos Gestores. Geralmente

essas reuniões acontecem uma vez por bimestre para cada conselho gestor – Conselho Didático Pedagógico (CDP), Conselho Escolar (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM) - momento que a diretora da escola, juntamente com os membros dos conselhos, dialogam sobre as metas educacionais, as estratégias didáticas, os recursos financeiros, prioridades da escola, dentre outros assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao Conselho Didático Pedagógico, a coordenadora relatou que, sempre que necessário, seus membros se reúnem, pois, no cotidiano escolar acontecem situações relacionadas aos estudantes que precisam ser refletidas e deliberadas coletivamente de forma emergencial. Segundo ela, esses conselhos são bastante atuantes no cotidiano escolar. Desta forma, a escola considera ter uma gestão efetivamente democrática.

No Regimento Escolar (RE) registra-se que os principais objetivos do trabalho docente são: propor estratégias de recuperação para estudantes de menor rendimento; refletir sobre as práticas pedagógicas, em coerência com as necessidades pedagógicas dos educandos; considerar as necessidades de ordem social e cultural que interfiram na aprendizagem dos estudantes e ensinar conteúdos pertinentes à formação do estudante para o exercício da cidadania. Neste documento está assegurado também, a proibição de qualquer forma de discriminação aos estudantes, relacionada à raça, gênero, condição social ou intelectual que se caracterize como violência física e/ou simbólica (REGIMENTO ESCOLAR, 2018, p. 58).

Nos documentos analisados na escola não havia registro de práticas de violências físicas e/ou simbólicas dos não indígenas (estudantes ou funcionários) direcionadas aos estudantes indígenas, contudo, em diferentes situações presenciadas nas salas de aulas e em outros espaços da escola, foi possível perceber que a comunidade escolar interna, tratava as crianças indígenas com indiferença, como se eles não fossem sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Na escola, pouco se comentava e apresentava sobre os elementos culturais indígenas, como forma de valorização. Nos discursos espontâneos ouvidos na escola, alguns professores, gestores e outros funcionários atribuíam representações sociais, ao meu ver, preconceituosas e discriminatórias em relação aos estudantes indígenas e às suas famílias.

Com a realização do trabalho etnográfico ficou evidente que diversos fenômenos que permeiam o cotidiano escolar pesquisado contribuem para o silenciamento e o isolamento dos estudantes indígenas. As situações de silenciamento, isolamento e constrangimentos dos estudantes indígenas e a não manifestação dos professores diante de tais situações de discriminação que foram percebidas na escola urbana representam sinais da colonialidade do poder no ambiente escolar. Ao considerarmos a escola como um dos principais espaços de luta

pela transformação das práticas sociais discriminatórias e excludentes, necessariamente temos que pensar no currículo escolar como instrumento dessa luta. “Reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural” (SANTOS; LOPES, 2011, p. 36).

### **2.3 Experiências vivenciadas com estudantes indígenas durante o trabalho de campo**

A partir da observação participante nas salas de aulas foi possível interpretar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas. Neste momento da pesquisa, buscamos perceber como os estudantes indígenas se relacionavam com os professores e com os outros estudantes indígenas e não indígenas. Procuramos também interpretar as práticas pedagógicas e a interação dos estudantes indígenas com os conteúdos, metodologias e avaliações de ensino contempladas na escola. As visitas da pesquisadora nas salas de aulas foram previamente agendadas juntamente com a coordenação pedagógica e com os professores regentes das turmas/series nas quais tinha estudantes indígenas matriculados (**Figura 13**).

Relato a seguir algumas das situações vivenciadas com os estudantes indígenas nas salas de aulas, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019. Neste período da pesquisa, procurei observar, ouvir e registrar as ações e performances ocorridas no cotidiano escolar, tanto com os estudantes indígenas, como com os estudantes não indígenas, com os professores, gestores e demais funcionários da escola, com o intuito de perceber as relações construídas no ambiente escolar entre os indígenas e não indígenas.



**Figura 13.** Acompanhamento pedagógico das crianças indígenas na sala de aulas.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

### **Estudantes indígenas de 6 e 7 anos**

As observações se deram numa sala de aula de 1º ano com estudantes na faixa etária de 6 e 7 anos. Nessa sala de aula, estudam dois estudantes indígenas, sendo um menino e uma menina. A aula desenvolvida foi de matemática, sobre “representação de numerais e quantidades”. Nessa aula a professora trabalhou atividades no livro didático. Ela ia explicando oralmente a atividade na lousa e os estudantes a iam realizando, com ela, no seu livro didático, tendo em vista que a maioria ainda não sabia ler.

Em relação ao desenvolvimento das atividades pelos estudantes indígenas, observei que eles tinham dificuldade em compreender a ordem do que era para fazer. Dessa forma, eles não realizaram as atividades propostas no mesmo tempo que os demais estudantes. Após explicar de forma geral, enquanto os outros estudantes realizavam as atividades de maneira autônoma, a professora ia até a carteira das crianças indígenas para atendê-las de forma individual. Com as intervenções pedagógicas da professora, os indígenas conseguiam realizar as atividades propostas a contento.

Ao analisar as situações pedagógicas ocorridas nesta sala de aula, acredito que as crianças indígenas não compreendiam as palavras que a professora estava lendo nos enunciados das atividades contidas no livro didático, pois observamos que, nos livros didáticos, algumas palavras que aparecem nos enunciados das atividades são palavras desconhecidas para os estudantes indígenas. Mesmo a professora lendo os enunciados das atividades, ainda assim,

as crianças indígenas tinham dificuldade em compreender o que solicitado que realizassem. Porém, quando a professora explicava por meio de figuras ou com as suas palavras, as crianças indígenas conseguiam realizar as atividades. Neste sentido, interpretamos que um dos fatores que influencia na não assimilação dos conteúdos pelos estudantes indígenas, é a dificuldade que eles têm de compreender algumas palavras presentes na língua portuguesa.

### **Estudantes indígenas: 8 anos**

Nessa sala de aula os estudantes estavam cursando o 2º ano. Nela havia a presença de duas estudantes indígenas. Em conversa com a professora, ela relatou que as estudantes indígenas teriam bastante dificuldades de aprendizagem, se socializariam pouco com os colegas e seriam retraídas com os professores. Estas estudantes não se expressavam oralmente na sala de aula e só levantavam das suas carteiras se a professora solicitasse.

Havia um acordo entre a professora e os estudantes de forma que cada dia um deles era escolhido para desenvolver algumas atividades solicitadas por ela, tais como entregar os cadernos aos colegas, cuidar da sala de aula, caso a professora precise se ausentar, dar recados da professora para outros funcionários, em outros espaços da escola.

Nesse dia, a professora sugeriu que uma das indígenas fosse a ajudante do dia, momento em que ela não demonstrou muito entusiasmo pelo convite. Ela fez o que a professora lhe pediu, contudo permaneceu em silêncio. Se para maioria dos estudantes não indígenas ser ajudante do dia representava um mérito, para os indígenas essa condição parecia ser apenas uma ordem da professora.

Em relação ao desenvolvimento pedagógico, observei que as estudantes indígenas não tinham o total domínio da leitura e escrita, contudo a maioria dos estudantes nesta sala de aula também se encontravam no mesmo nível de dificuldade. Em relação às atividades propostas nessa aula, observei que as indígenas copiavam todas as atividades da lousa, porém não conseguiram responder de forma autônoma, ficando esperando a professora corrigir as atividades na lousa para depois completar as atividades nos seus cadernos.

**Estudante indígena: 7 anos**

Nessa sala de aula, os estudantes estavam cursando o 3º ano. A estudante indígena de sete anos ingressou na escola em 2019, pouco se comunicava verbalmente em sala de aula com a professora ou com os demais estudantes. A professora relatou que não tem muitas informações sobre ela, pois é “aluna nova” na sala de aula. Após iniciar a aula, perguntei para a estudante se eu poderia sentar ao seu lado. Ela me olhou e respondeu que sim, apenas balançando a cabeça. Sentei-me ao seu lado e lhe ofereci ajuda para a realização da atividade proposta pela professora, pois observei que, enquanto os demais estudantes não indígenas conversavam entre eles sobre a atividade, essa estudante permanecia em silêncio, na sua carteira, sem fazer a atividade proposta. Ela aceitou a minha ajuda. Após alguns minutos com a estudante, observei que o motivo pelo qual ela não se propôs a fazer a atividade que envolvia leitura de texto foi o fato dela não reconhecer nem mesmo todas as letras do alfabeto.

Em relação à aprendizagem, a professora afirma que ela tem bastante dificuldade em entender as explicações. Segundo a professora, a estudante não pede explicações quando não entende as atividades, copiando as palavras da lousa com omissão de letras.

Em relação ao comportamento, a estudante não conversava com nenhum colega em sala de aula e quando a professora perguntava se ela tinha entendido o que era para se fazer, ela apenas ficava olhando a professora e não respondia nada. A aluna não sorria e não interagiu de nenhuma forma com os demais colegas em sala de aula, nem mesmo com a outra estudante indígena que estudava na mesma sala de aula.

Sentada na carteira ao seu lado, perguntei se ela sabia fazer a atividade que a professora havia pedido, ela me respondeu com gesto - balançando a cabeça - que não. Então perguntei-lhe se queria ajuda. Ela balançou a cabeça novamente expressando que sim.

A partir das intervenções pedagógicas, a estudante fez as atividades propostas com bastante dificuldade. Perguntei onde ela estudava antes de chegar àquela escola. Ela me respondeu que estudava na escola da Aldeia, mas que não gostava de estudar lá porque havia briga e não aprendia nada.

Faltando alguns minutos para terminar a aula, a professora deixou os estudantes fazerem desenho livre. Ela desenhou sua família e a sua moradia. A partir do seu desenho (**Figura 14**), observei que a família era formada por muitas pessoas como mãe, avós, tios (as), primos (as), sobrinhos (as). O espaço que ela representou no desenho como lugar de sua moradia tinha árvores e diversas casas uma juntas das outras, sendo uma delas maior e outras menores, bem próximas umas das outras.

Pereira (2002) afirma que, tradicionalmente estes grupos étnicos vivem em pequenos núcleos familiares chamados de família extensa ou parentela. A constituição familiar é estabelecida por laços de consanguinidade, afinidade, afetividade e aliança. Ao ajuntamento de pessoas de acordo com a organização social, religiosa e moral deu-se o conceito português de aldeia. Questionada se na sua família eles conversavam na língua indígena, ela me respondeu que sim. Então lhe perguntei como se falava algumas palavras na sua língua materna, como bom dia, escola, amigo, etc., ela respondeu que não sabia, que quem sabia falar guarani era a sua avó e a sua mãe.

A partir do comportamento dos estudantes indígenas e das suas produções textuais, desenhos, pinturas e brincadeiras manifestadas no cotidiano escolar, foi possível perceber que apesar de todas as dificuldades de sobrevivência das famílias indígenas, os mais velhos ainda ensinam as crianças através da educação indígena, o modo de ser e de viver do seu povo e esta identidade cultural se faz presente na memória e na vida da criança indígena, mesmo quando ela está em espaços exteriores do seu contexto sociocultural.

**Figura 14.** Criança Kaiowá representando o seu contexto familiar através de desenhos.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

### **Estudante indígena: 10 anos**

Nessa sala de aula os estudantes estão cursando o 3º ano. Registra-se a presença de dois estudantes indígenas, no entanto, neste dia, só estava presente um deles. No início da aula,

sentei-me numa carteira ao lado do indígena e suscitei conversa com ele diversas vezes, porém ele apenas respondia timidamente algumas perguntas feitas por mim.

O estudante relatou que já morou na aldeia, mas que agora mora na cidade, embora constasse na sua ficha de matrícula que o seu endereço era na Aldeia Bororó. O pai trabalha na empresa SEARA e a mãe trabalha como empregada doméstica na zona urbana da cidade.

Em relação à aprendizagem, observei que o estudante acompanha muito bem as atividades propostas em sala de aula. Ele realizou todas as atividades com autonomia, lia com fluência e demonstrava muito interesse na aprendizagem, além de demonstrar-se bastante espontâneo em pedir explicações para a professora, porém não interagiu muito com os demais colegas na sala.

A professora relatou que esse estudante havia reprovado no ano anterior, porém ele haveria melhorado bastante naquele ano letivo, tanto na aprendizagem quanto na interação com as pessoas. Observei que o estudante se preocupava em ajudar um colega não indígena que estava ao seu lado. No momento em que ele terminou sua atividade de matemática (escrita de numerais de 200 a 300), ele levantou-se da sua carteira e foi ajudar o colega. Nesse momento, a professora lhe disse: deixa ele fazer sozinho. Diante da fala da professora, o estudante foi se sentar, demonstrando um certo constrangimento, porém, quando a professora não estava lhe observando, ele dava jeito de mostrar os numerais do seu caderno para o seu colega copiar.

Nessa sala de aula tentei em diferentes momentos interagir com o estudante, contudo ele apenas respondia em voz muito baixa o que eu lhe perguntava. Ele interagiu na sala de aula somente com um colega, que era não indígena.

### **Estudantes indígenas: 10 e 15 anos**

Nessa sala de aula observou-se a presença de duas estudantes indígenas cursando o 5º ano, sendo uma delas com 10 e a outra com 15 anos. As duas estudantes sentavam juntas no fundo da sala de aula. Sentei ao lado da carteira delas e, durante a aula, foi possível saber um pouco dos seus contextos familiares.

Estas estudantes são da mesma família. A estudante de 15 anos é tia da estudante de 10 anos. Elas moram na Aldeia Bororó e vão para a escola de bicicleta. A estudante de 10 anos disse que, na sua casa moram, a sua mãe, dois irmãos, uma irmã, a sua tia e a sua avó. A sua mãe é indígena, porém o pai é não indígena. Ela relata não conhecer o seu pai. A mãe trabalha na zona urbana da cidade com serviços de jardinagem, ficando o dia inteiro fora de casa.

As indígenas disseram que elas e o irmão de treze anos, que também estuda na mesma escola, são responsáveis por cuidar da casa, do irmão que tem 5 anos e também dos animais que criam: galinha, porco e cavalo. Disseram que vêm para a escola por volta das seis horas da manhã, para chegarem na escola às sete horas, no início da aula.

Sobre o comportamento, observei que estas estudantes faziam as atividades juntas, porém não interagiam com os demais estudantes não indígenas. A indígena de 15 anos apresenta distorção idade/série. Ela relatou que parou de estudar diversas vezes para cuidar da casa e dos seus sobrinhos. Em relação à aprendizagem, estas estudantes desenvolviam com facilidade as atividades propostas, a mais velha sempre ajudava a mais nova. Verifiquei na ficha individual de acompanhamento pedagógico dessas estudantes que as coordenadoras haviam encaminhado convocações para os seus pais para tratar sobre as suas faltas nas aulas.

### **Estudante de 12 anos**

Nesta sala de aula, registra-se a presença de três estudantes indígenas, sendo dois meninos e uma menina. Na aula assistida, somente estava presente os meninos. Um dos estudantes indígenas apresenta distorção idade série, pois está com 12 anos, cursando o 3º ano, este estudante relatou que estudava em uma escola na Aldeia e reprovou três anos no 3º ano, daí sua mãe mudou ele de escola para ele aprender melhor.

Questionado se ele gostava mais da escola em que estudava anteriormente (escola indígena) ou da escola que estudava naquele momento, respondeu que gostava mais da escola atual. Este estudante relatou que mora na Aldeia Boqueirão, com o pai que é capitão na aldeia, com a mãe que é agente de saúde e com 11 irmãos e primos, e que ele vem para a escola de bicicleta, saindo de sua casa por volta das 12 horas para chegar no início da aula, às 13 horas.

Na aula de arte, o estudante indígena demonstrou bastante interesse e facilidade em realizar a atividade proposta. Ele foi um dos primeiros a terminar. Por isso, os demais estudantes não indígenas se deslocavam até a sua carteira para pedir-lhe ajuda para reproduzir a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Sobre a interação, nesta aula observei que mesmo depois que o estudante indígena terminou a atividade, ele não se levantou da sua carteira, ficou desenhando e pintando outros desenhos, diferentemente dos demais estudantes que circulavam pela sala de aula, conversando e interagindo com os colegas. Sentei ao seu lado e pedi para ver os seus desenhos, ele mostrou-me e disse que gosta muito de desenhar.

Já o outro estudante indígena não apresentava tanta facilidade em fazer a atividade de arte e ficou a aula inteira sentado no seu lugar, em silêncio, debruçado sobre a carteira. Não pediu ajuda para nenhum colega, nem para a professora e, quase ao final da aula, a professora

foi até a sua carteira e fez as intervenções pedagógicas de forma individual. Somente neste momento ele começou a realizar a atividade, quando a maioria dos estudantes já a havia terminado.

Este estudante veio até a carteira em que eu estava sentada e pediu para eu lhe ajudar a fazer o desenho. No momento em que eu estava lhe ajudando na atividade, fiz alguns questionamentos relacionados a sua família, ele relatou que mora na Aldeia Bororó com o pai, a mãe e os irmãos, que o pai trabalha na cidade construindo casas e que a mãe também trabalha na cidade limpando casa. Ele diz que vem para a escola em uma moto com o pai e com o irmão. Em relação ao comportamento, os dois estudantes indígenas se comportam bastante diferente da maioria dos demais estudantes não indígenas. Eles não andam pela sala de aula e não interagem muito com os demais colegas e com a professora.

\* \* \*

Nas salas de aulas, a minha aproximação inicial com os estudantes indígenas não foi muito fácil. O contato entre pesquisadora e pesquisados se dava principalmente a partir das atividades pedagógicas. Após os professores iniciarem as atividades pedagógicas, eu ia até as carteiras de alguns estudantes não indígenas aleatoriamente, para visualizar as atividades que eles estavam fazendo. Neste momento, circulando pela sala de aula, eu observava também se os estudantes indígenas estavam realizando ou não as atividades propostas pelos professores (**Figura 15**). Nas salas de aulas, senti que a minha presença mudava a rotina pedagógica dos professores e o comportamento dos estudantes não indígenas, que ficavam bastante agitados.

**Figura 15.** Momentos de intervenções pedagógicas da pesquisadora com os indígenas.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

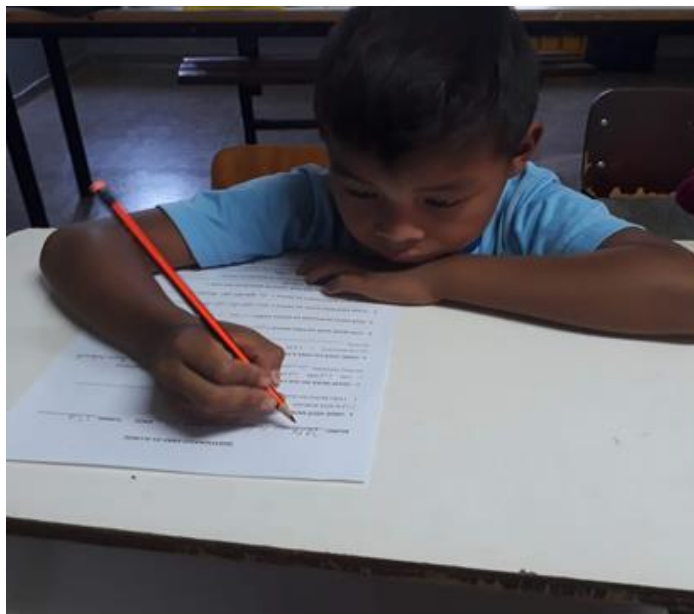
Em algumas salas de aulas os estudantes não indígenas provocavam situações de conversas, perguntando em voz alta o porquê da pesquisadora só ajudar os indígenas nas atividades propostas pelos professores. Nesses momentos percebi que os estudantes indígenas se sentiam constrangidos com a presença da pesquisadora e com as falas dos colegas, talvez por interpretar que estavam recebendo um tratamento diferenciado no fazer pedagógico.

Observei que na maioria dos estudantes indígenas não realizavam as atividades de forma independente, eles geralmente ficavam esperando os professores fazerem as correções na lousa e depois copiavam as respostas. Ao perceber esta situação, pedi aos professores que me permitissem fazer intervenções pedagógicas com os estudantes indígenas, ou seja, eu ia até as suas carteiras e oferecia ajuda a eles na realização das atividades. No primeiro contato, geralmente eles ficavam bastante retraídos, porém após isso eles já se sentiam mais à vontade com a minha presença sentada numa carteira ao lado da sua.

O que mais dificultava a minha interação com os estudantes indígenas nas salas de aulas era o fato da maioria dos professores estabelecerem uma rotina de trabalho não coletivo. Na maioria das aulas, os professores pediam para que os estudantes ficassem sentados nas suas carteiras e fizessem as atividades individualmente e em silêncio (**Figura 16**). Dessa forma, a pesquisadora não tinha como provocar muitas situações de diálogos com os indígenas nas salas de aulas, pois a conversa poderia ser interpretada pelos professores como interferência da pesquisadora frente ao trabalho pedagógico.



**Figura 16.** Ilustração de momento de realização de atividades pedagógicas.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

#### **2.4 A aprendizagem e o comportamento dos estudantes indígenas na ótica dos professores**

Ao término do primeiro bimestre, como é de praxe nas escolas, reuniram-se os professores de todas as disciplinas para discutir coletivamente sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de forma individual. Esse momento é nomeado como Conselho de Classe e tem a participação de todos os professores, do Coordenador Pedagógico e da Direção Escolar. Para realizar o Conselho de Classe, a escola se utiliza de uma ficha de acompanhamento pedagógico para cada estudante, onde alguns itens são contemplados, sendo aprendizagem, relacionamento, comportamento, organização e oralidade, como se observa no modelo do **Quadro 4**. Cabe ressaltar que os registros contidos neste modelo, foram retirados das fichas de acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas. Como forma de respeitar a identidade dos professores e dos estudantes, optamos em enumerar os estudantes em vez de nomeá-los. A partir dos registros dos professores, observa-se que, em relação ao item desempenho e aprendizagem, a maioria dos estudantes indígenas apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, pois não entendem de forma satisfatória as explicações dos professores em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, e, conseqüentemente, não realiza, com autonomia, as atividades propostas, como os demais estudantes não indígenas.

Na ótica dos professores e da coordenação pedagógica, a ruptura das sequências didáticas é um dos principais fatores que interferem na aprendizagem dos indígenas. Os

professores registram que os indígenas faltam muito nas aulas e isso faz com que se acentuem as suas dificuldades na aprendizagem, porque estão em fase de alfabetização e, nesse momento, a sequência didática é de fundamental importância para que possam assimilar os conteúdos explicados.

A leitura e escrita são os principais pontos discutidos por todos os professores. Ou seja, a maioria dos estudantes indígenas, segundo os professores, não realizam todas as atividades pedagógicas de forma independente e precisam de intervenções individualmente, pois não compreendem as explicações. Em outros momentos, alguns professores relatam para a coordenação pedagógica que é muito difícil saber o que os estudantes indígenas sabem ou deixam de saber, porque eles não se expressariam em sala de aula para pedir ajuda quando não estão compreendendo as explicações como os demais estudantes fazem.

Muitos professores caracterizavam os estudantes indígenas como “copistas” porque, segundo eles, copiavam as atividades da lousa, não dando as respostas de forma independente. A não compreensão dos conteúdos ensinados, por conta da língua, pode representar o motivo pelo qual os estudantes indígenas não realizavam as atividades propostas pelos professores, ficando em suas carteiras no fundo das salas de aulas.

Embora a maioria dos estudantes indígenas fossem considerados estudantes com muita dificuldade na aprendizagem, ao mesmo tempo eles eram vistos na escola como bons estudantes em termos de comportamento. Isto nos fez perceber que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes indígenas não estavam relacionadas à indisciplina. Percebeu-se que na escola a ideia de bom comportamento dos estudantes está diretamente ligada aos modelos tradicionais de educação escolar e de práticas pedagógicas tradicionais, homogêneas e autoritárias, que inibem as manifestações espontâneas dos estudantes.

**Quadro 4.** Ficha individual de acompanhamento pedagógico.

<b>Estudante</b>	<b>Aprendizagem</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Organização/ Oralidade</b>
<b>Estudante 1</b>	Dificuldade na leitura/escrita	Precisa melhorar	Não traz os materiais necessários.
<b>Estudante 2</b>	Dificuldade na leitura	Muito quieto	Não traz os materiais escolares.
<b>Estudante 3</b>	Apresenta dificuldade	Não se socializa	organização dos materiais escolares.
<b>Estudante 4</b>	é esforçada.	Bastante quieta	Tem dificuldade na oralidade.
<b>Estudante 5</b>	Dificuldades em reconhecer	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 6</b>	Tem muita dificuldade na leitura e escrita	Falta organização com e interesse	Tem bom comportamento.
<b>Estudante 7</b>	Tem dificuldades em todas as disciplinas e atividades.	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 8</b>	Tem bastante dificuldade na aprendizagem	Bom comportamento	Precisa melhora na leitura.
<b>Estudante 9</b>	Está progredindo aos poucos.	Precisa melhorar na higiene pessoal	Melhorar na organização dos seus materiais escolares.
<b>Estudante 10</b>	Tem boa aprendizagem	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 11</b>	Tem bastante interesse em aprender	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 12</b>	Tem dificuldades na leitura e escrita	Bom comportamento	É tímido.
<b>Estudante 13</b>	Tem dificuldades na leitura e escrita	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 14</b>	Precisa sempre da mediação da professora apoio	O estudante com laudo (DI)	Precisa melhorar a higiene pessoal.
<b>Estudante 15</b>	Tem dificuldade na leitura, escrita e em cálculos	Precisa melhorar	Sem registro.
<b>Estudante 16</b>	Tem muita dificuldade na leitura e escrita, falta muito	Sem registro	Sem registro.
<b>Estudante 17</b>	É um estudante mediano	Bom comportamento,	Sem registro.
<b>Estudante 18</b>	Tem dificuldade na leitura e na escrita	É apático, não se expressa na oralidade	Sem registro.
<b>Estudante 19</b>	Não lê, escreve com erros	Bom comportamento	Falta muito nas aulas
<b>Estudante 20</b>	Escreve com muitos erros	Conversa nas aulas	Sem registro.
<b>Estudante 21</b>	Tem dificuldades, falta muito	Bom comportamento	Mora no IAME / casa feliz.
<b>Estudante 22</b>	Acompanha bem	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 23</b>	Avançando, aluno mediano	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 24</b>	Precisa se esforçar mais	Conversa muito	Sem registro.
<b>Estudante 25</b>	Tem dificuldade na leitura	Bom comportamento	Sem registro.
<b>Estudante 26</b>	Tem dificuldade na leitura, interpretação e raciocínio	Bom comportamento	Falta muito nas aulas.
<b>Estudante 27</b>	Tem dificuldade na leitura	Bom comportamento	Falta bastante nas aulas.
<b>Estudante 28</b>	Não faz as atividades	É muito tímido	Falta muito nas aulas
<b>Estudante 29</b>	Sem registro.	Sem registro.	Sem registro.

**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

O trabalho pedagógico era sempre individual e os estudantes só podiam se agrupar para fazer atividades, quando autorizados pelos professores. A maioria dos estudantes indígenas não interagiam com os demais estudantes não indígenas e com os professores nas aulas. Quando compreendiam as explicações, eles realizavam as atividades propostas, porém quando não

compreendiam as orientações, não iam até os professores nem até outros colegas para pedir ajuda para a realização das atividades pedagógicas, ficando geralmente em suas carteiras em silêncio, esperando as correções das atividades na lousa para copiar as respostas.

Nas salas de aula em que tinha a presença de mais que um estudante indígena, a socialização se dava entre eles (**Figura 17**). De forma espontânea eles se agrupavam, conversavam com um tom de voz muito baixo - às vezes através da língua materna - e sorriam ao compartilhar os assuntos deles, somente entre eles.

**Figura 17.** Interação entre as crianças indígenas nas atividades pedagógicas.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

Historicamente presenciamos na maioria das instituições escolares, a reprodução de um modelo de educação escolar que se apresenta desvinculado da realidade sociocultural vivenciada pelos estudantes. Isso implica na formação deles enquanto sujeitos críticos, ativos e conscientes dos seus papéis na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A maioria da população brasileira reproduz no cotidiano social o ideário colonialista de que os elementos culturais dos indígenas são inferiores aos elementos da cultura não indígena. Somos produção de um modelo de educação que sempre negou a cultura do outro. Isso faz com que a maioria da população não indígena não reconheça que os indígenas têm modos de ser, de aprender, de fazer e de viver, diferente dos nossos.

A relação de poder e dominação construídas pelos ocidentais e a luta e resistências dos povos indígenas contra a dominação cultural dos não indígenas, demonstram que a diversidade

cultural na sociedade brasileira sempre foi motivo de conflitos sociais, visto que a classe dominante sempre buscou se utilizar da diferença cultural como um mecanismo de exclusão social das minorias culturais. Mesmo tendo havido significativas mudanças - em termos de legislação - em prol do reconhecimento das diferentes culturas existente na sociedade brasileira, no cotidiano esse reconhecimento não acontece conforme estabelecido na legislação brasileira, ou seja, ainda é um grande desafio que temos que lutar para superar. Neste sentido, Nascimento (2004) enfatiza que:

Para uma sociedade fortemente educada sob os parâmetros do etnocentrismo, da cultura de acumulação, da hierarquização do saber e que hoje caminha sob ao princípios do neoliberalismo e da globalização, as conquistas legais que muda o eixo das relações entre povos indígenas e a sociedade não-indígena, não garantem aos indígenas: autonomia para decidirem como gostariam de ser tratados como cidadãos; que a sociedade não-indígena mude os seus (pré) conceitos e o seu olhar de discriminação e desrespeito sobre eles; que possam participar coletivamente como produtores e organizadores de conhecimento (NASCIMENTO, 2004, p. 18).

Mesmo que a pluralidade cultural seja a principal característica da nossa sociedade, ao longo do processo histórico sustentou-se um modelo de sociedade etnocêntrica que reproduz a o modo de ser dos não indígenas por meio de diferentes mecanismos sociais, como religião, política, mercado de trabalho, meios de comunicação e, principalmente, por meio da educação escolar. No nosso contexto social local, os indígenas são representados como pessoas que não gostam de trabalhar, como alcoólatras, viciados, mendigos e que, por esses motivos, vivem em péssimas condições de vida. Eles não são vistos como bandidos ou agressores, não causam medo na sociedade por serem violentos. Pelo contrário, são percebidos como coitados, que não têm capacidade de conviver socialmente.

Estes estereótipos sociais sobre os indígenas também se refletem nos espaços escolares e influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas. Os discursos de professores, coordenadores, estudantes não indígenas e demais funcionários foram de fundamental importância para compreensão dos fenômenos socioculturais presentes no contexto escolar, pois acreditamos que as manifestações comportamentais espontâneas são expressões de situações reais que, muitas vezes, se apresentam camufladas por diferentes motivações.

Atentei-me, em diferentes espaços da escola para os discursos verbais direcionados aos estudantes indígenas e a suas famílias. Descrevo a seguir algumas falas ouvidas no cotidiano escolar que demonstram a percepção que a escola tem em relação aos estudantes indígenas e suas famílias. A partir dos diferentes discursos ouvidos percebeu-se que, no cotidiano escolar,

se sustenta uma visão negativa em relação aos indígenas, que lhes caracterizava como pessoas com uma cultura inferior à cultura ocidental:

Os indígenas são bonzinhos, não brigam, ficam sempre no canto deles, não se metem em confusão como os outros estudantes na hora do recreio, eles não dão trabalho (Inspetora de pátio).

Os indígenas faltam muito nas aulas. Eles têm muitas dificuldades na aprendizagem, mais são bons alunos de comportamento.” (Professora regente)

Os alunos indígenas interagem muito bem com os demais alunos nas atividades lúdicas propostas. Nas minhas aulas eles se destacam nas atividades que envolvem habilidades física (Professora de educação física).

Não temos como saber nada da vida dos indígenas, na hora da matrícula eles não trazem nem o endereço completo, apenas dizem que moram na Aldeia.

Acho que nem eles sabem onde moram. Quando alguma criança indígena se machuca na escola, tentamos contato com as famílias por telefone, geralmente não conseguimos, então, levamos a criança no posto de saúde ou chamamos o SAMU (Funcionária que trabalha na secretaria da escola).

Em diferentes espaços da escola percebeu-se, através dos discursos dos funcionários, que os indígenas são considerados bonzinhos. Porém, percebemos que o conceito de bonzinho está relacionado aos comportamentos no ambiente escolar. Na perspectiva da maioria dos professores e de outros funcionários que trabalham na escola, os estudantes indígenas não têm desentendimentos com os demais estudantes, pois geralmente ficam quietos, sentados nas suas carteiras. Por não desobedecerem às normas e regras estabelecidas pela escola, os estudantes indígenas são considerados bons de comportamento, ou seja, estudantes bem disciplinados.

Faz-se necessário desconstruir os estereótipos sustentados historicamente sobre os diversos povos indígenas e respeitá-los nas suas especificidades étnicas e culturais, visto que a maioria da população brasileira não indígena, consideram os indígenas todos iguais, utilizando-se de termos preconceituosos para caracterizá-los e/ou identificá-los como indígenas. Neste sentido, Oliveira (2003) enfatiza que

Os discursos usados para tornar coletivas características “individuais” têm servido para que determinados grupos sociais sejam “olhados” como grupos homogêneos. No caso de índios (as), ainda que haja especificação, na maioria das vezes ela surge em relação ao grupo como categorias do tipo “guerreiro”, “selvagem”, “índios”, em que o (a) narrador (a) nega identificação própria, tornando-os (as) sujeitos despersonalizados, anônimos; trata-se, portanto, de um silenciamento das suas identidades (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

A partir do trabalho de campo realizado durante oito meses no ambiente escolar, foi possível observar que a organização pedagógica e administrativa se repete praticamente todos os dias e em todas as salas de aulas. Ao chegarem na escola, os estudantes são deixados no portão. Os pais não podem adentrar à escola para levarem seus filhos até às salas de aulas. As

aulas iniciam as sete horas e, caso os estudantes cheguem após este horário, os pais têm de ir até a coordenação pedagógica para justificar o motivo do atraso.

No início da aula, os estudantes devem fazer filas nas portas das salas de aulas e esperar a chegada dos professores. Nas salas de aulas, os estudantes encontram as carteiras organizadas em filas e cada um tem o seu lugar definido para sentar, ficando proibidos de trocarem as carteiras de lugar, a não ser que seja para obedecer alguma ordem do professor.

A organização do espaço nas salas de aulas geralmente é definida em função do nível de aprendizagem e do comportamento dos estudantes, ou seja, os estudantes com dificuldades de aprendizagem sentavam em carteiras próximas, facilitando a intervenção dos professores de forma coletiva. Em outras salas de aulas, observei que os lugares dos estudantes eram definidos a partir do seu comportamento, ou seja, os estudantes considerados indisciplinados ou bagunceiros geralmente sentavam no fundo das salas de aulas, a mando dos professores, como forma de não atrapalharem os estudantes que tinham interesse em estudar.

Durante as aulas as regras determinadas pela maioria dos professores eram as mesmas: os estudantes deveriam ficar sentados nos seus lugares, ouvir as explicações em silêncio e fazer as atividades propostas individualmente. Os estudantes que não cumprissem essas regras estavam sujeitos a não sair das salas de aulas no momento do recreio ou ficar sem fazer as aulas de educação física como forma de punição. Na ótica dos professores, o recreio e a educação física eram considerados pelos estudantes momentos prazerosos de lazer, desta forma, privar os estudantes indisciplinados desses momentos seria uma forma de dar exemplo aos demais estudantes para que não reproduzissem os mesmos comportamentos inadequados nas aulas.

A realização de atividades em grupos só era permitida caso fosse solicitada pelos professores, porém essa metodologia de trabalhos em grupos não era muito solicitada pois, segundo relatos dos professores, causava muita bagunça e o trabalho pedagógico não tinha rendimento. Se, para os estudantes não indígenas, que representavam a maioria na escola, muitas vezes se tornava difícil a socialização com os colegas nas salas de aulas, possivelmente as práticas pedagógicas contempladas na escola fosse um dos motivos que contribuía para o silenciamento e o isolamento dos estudantes indígenas nas salas de aulas.

Nas pastas de acompanhamento individual dos estudantes, a maioria dos professores registraram que os indígenas eram tímidos, não participativos, quietos, introvertidos e bem disciplinados. Contudo, diante destes comportamentos expressados pelos indígenas e visibilizados pela escola, não se percebeu no período da pesquisa a realização de ações pedagógicas voltadas para motivação e interação dos estudantes indígenas no ambiente escolar.

A falta de interação dos estudantes indígenas no ambiente escolar é vista pela maioria dos professores como uma característica natural deles, por serem indígenas.

As representações sociais e estereótipos atribuídos aos estudantes indígenas, representa a colonialidade do poder no ambiente escolar. Na escola foi possível perceber que muitos professores e outros profissionais expressavam um sentimento de “dó” em relação aos indígenas por considerá-los pessoas com capacidades intelectuais e condições sociais e culturais inferiores aos não indígenas. Oliveira (2003) concebe as representações sociais enquanto processo de significação histórica, socialmente construído e determinado por uma relação de poder capaz de produzir e reproduzir a identidade sobre o outro e excluir socialmente os grupos mais fragilizados.

No contexto social da cidade de Dourados, de fato, é grande o número de famílias indígenas que têm procurado colocar as suas crianças nas escolas não indígenas. Antes de ir para a escola urbana, as crianças indígenas vivenciam um modelo de educação familiar e comunitário que lhes dá autonomia para correr, brincar, andar sem sapatos e ter liberdade de circular pelo ambiente onde vivem e em outros espaços da cidade.

Nas escolas não indígenas, geralmente as crianças indígenas se deparam com práticas pedagógicas, conteúdos de ensino, recursos didáticos, relações pessoais e com outros elementos da sociedade não indígena que muitas vezes lhes causam constrangimentos. Em relação à escolarização dos estudantes indígenas, observa-se que, nas escolas não indígenas, eles continuam sendo discriminados e marginalizados, por um modelo educacional eurocêntrico que reconhece e valoriza somente os elementos da cultura ocidental. Esta desvalorização dos elementos culturais dos indígenas também se expressam nos livros didáticos. Segundo Grupioni (1996):

Os manuais escolares continuam revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material equivocado e deficiente que professores e alunos tem encontrado os indígenas na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são os resultados mais que esperados deste quadro [...]. Os indígenas continuam sendo pouco conhecidos, e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados (GRUPIONI, 1996, p. 425-434).

As violências simbólicas vivenciadas pelos estudantes indígenas têm feito com que eles se mantenham silenciados e retraídos nas escolas não indígenas. Possivelmente esse comportamento de silêncio represente uma das formas de resistência cultural e estratégia de sobrevivência dos indígenas em um mundo que para eles, historicamente foi e ainda é dominador e opressor. Em vários momentos procurei dialogar com os indígenas sobre os modos



de vida nas suas famílias e comunidades, contudo, a maioria deles rejeitavam falar sobre tal assunto, demonstrando um certo constrangimento em falar sobre os seus aspectos culturais.

Em uma determinada sala de aula, duas estudantes indígenas de doze anos - sentadas nas carteiras no fundo da sala - dialogavam entre elas na língua indígena, muito descontraídas e sorridentes. Aproximei-me delas e, como tentativa de interação, perguntei se elas poderiam me ensinar como se falava algumas palavras da língua portuguesa na língua indígena. Neste momento uma olhou para a outra e uma delas me respondeu que não sabiam falar na língua indígena e que na casa dela só quem falava a língua guarani era a sua avó.

Em outra sala de aula pedi para um menino indígena de oito anos de idade representar, através de desenho, a sua família e o local onde ela vive. Ele desenhou a sua família, prédios, casas de alvenaria e ruas com muitos carros. Ao observar o seu desenho perguntei a ele se a sua família morava na cidade e ele respondeu: “moro na Aldeia Bororó”. Neste momento foi possível perceber que esta criança indígena não queria demonstrar, através de desenho, a sua realidade.

Percebeu-se na pesquisa, que para as crianças indígenas a sociabilidade na escola não indígena demonstrava ser um processo bastante conflituoso, talvez porque neste espaço as relações pessoais construídas e as formas de ensinar, são diferenciadas da educação familiar e comunitária que elas recebem no seu contexto sociocultural. Candau (2002) afirma que as teias de relações construídas entre grupos com diferentes culturas são marcadas violentamente por representações sociais que sustentam a ideologia dos grupos dominantes que marginalizam, de forma física e ideológica, as minorias culturais por meio da negação de sua alteridade.

O respeito à diversidade cultural requer a compreensão de que as pessoas têm diferentes formas de ser, de aprender e de viver. Os não indígenas precisam levar em consideração os elementos históricos e culturais dos indígenas e ter a capacidade crítica de compreender que a globalização e homogeneização das diferentes culturas é uma construção histórica e social que precisa ser desconstruída e reconstruída com novos olhares e intenções sociais.

## **2.5 Aprovação e reprovação dos estudantes indígenas no ano letivo de 2019**

Ao encerrar o ano letivo de 2019, fizemos uma análise das atas de conselho de classe - após a realização das avaliações de exames finais - cujo objetivo foi averiguar os resultados finais em relação a aprovação e reprovação escolar dos estudantes indígenas matriculados na escola Avani Cargnelutti Fehlauer, no ano letivo que realizamos a pesquisa na referida escola, conforme demonstrado no **Quadro 5** e no **Quadro 6**.

**Quadro 5.** Estudantes indígenas aprovados no ano letivo de 2019

Etnia/ Idade/ moradia	Série/Turma	Área do conhecimento com média anual insatisfatória (exame final)	Nº de faltas anual
1. Kaiowá, 7 anos, morador da Aldeia Bororó	1 A	Aprovação automática	137
2. Kaiowá, 7 anos, morador da Aldeia Bororó	1 C	Aprovação automática	165
3. Kaiowá, 7anos, morador da Aldeia Bororó	1 C	Aprovação automática	132
4. Kaiowá, 7 anos, moradora da Aldeia Bororó	1 C	Aprovação automática	116
5. Kaiowá, 8 anos, moradora da Aldeia Bororó	2 A	LPI, LPII, MI	249
6. Kaiowá, 8 anos, morador da Aldeia Bororó	2 B	LPI, MI	95
7. Kaiowá, 9 anos, mora na zona urbana da cidade	2 B	-	100
8. Kaiowá, 10 anos, morador da Aldeia Bororó	3 A Retido no 3º ano em 2018	-	99
9. Kaiowá, 12 anos, morador da Aldeia Bororó	3 B Retido no 3º ano em 2018	LPI, LPII, HIS, GEO	98
10. Kaiowá, 12 anos, morador na Aldeia Bororó	3 B Retido no 3º ano em 2018	-	108
11. Kaiowá, 11 anos, mora na Aldeia Bororó	3 C Retido no 3º ano em 2017 e em 2018	GEO, CIE	119
12. Kaiowá, 10 anos, morador na Aldeia Bororó	3 D Retido no 3º ano em 2018	-	63
13. Kaiowá, 11 anos, morador na Aldeia Bororó	3 E Retido no 3º ano em 2017 e em 2018	LPI, LPII, MI, MII, HIST, GEO, CIE	167
14. Kaiowá, 12 anos, mora na zona urbana	4 A	LPI, MI	85
15. Kaiowá, 10 anos, moradora na Aldeia Bororó	4 B	-	55
16. Guarani, 12 anos, mora na Aldeia Bororó	4 B Retido no 4º ano em 2018	LPI, LPII, MI	132
17. Kaiowá, 10 anos, mora na Aldeia Bororó	4 C	-	-
18. Kaiowá, 11 anos, mora na Aldeia Bororó	5 A	LPI, LPII, MI	200
19. Kaiowá, 14 anos, mora na Aldeia Bororó	5 A	-	148
20. Terena, 15 anos, mora em área de retomada – Boqueirão	5 B	-	122
21. Kaiowá, 15 anos, mora na Aldeia Bororó	5 C Retido no 2º ano e no 4º ano	LPI, LPII, MI, MII, HIST, GEO, CIE	253

LPI – Língua Portuguesa I, LPII - Língua Portuguesa II, MI – Matemática I, MII – Matemática II, HIS – História, GEO – Geografia, CIE – Ciências, LI – Língua Inglesa, EF – Educação Física, ART – Arte. **Fonte:** Secretaria da escola – Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

No **Quadro 6**, descrevemos a situação dos estudantes indígenas que não tiveram médias bimestrais satisfatórias durante o ano letivo e que, mesmo após a realização dos exames finais,

foram considerados reprovados no ano escolar de 2019. Cabe ressaltar que não citamos os nomes dos estudantes como forma de respeitá-los, no sentido de evitar possíveis constrangimentos pessoais em função das situações etnográficas apresentadas.

**Quadro 6.** Estudantes indígenas reprovados no ano letivo de 2019

Etnia/ Idade	Série/Turma	Área do conhecimento que foi reprovado (a)	Nº de faltas anual
1. Kaiowá, 9 anos, mora na Aldeia Bororó	2 A	LPI, LPII, MI, MII, HIS, GEO, CIE, LI	195
2. Kaiowá, 11 anos, mora na Aldeia Bororó	2 A Retida em 2017 e 2018	LPI, LPII, MI, MII, HIS, GEO, CIE, LI	102
3. Kaiowá, 8 anos, mora na Aldeia Bororó	2 B	LPI, LPII, MI, MII, LI	132
4. Kaiowá, 10 anos, mora na Aldeia Bororó	2 B Retido em 2018 no 2º ano por faltas	LPI, LPII, MI, MII, CIE	202
5. Guarani, 10 anos, mora na Aldeia Bororó	3 B	LPI, LPII, MII, HIS, GEO	153
6. Terena, 13 anos, mora na Aldeia Jaguapiru	3 E Retido no 3º ano em 2018 e 2019 por falta	LPI, LPII, MI, MII, HIS, GEO, CIE, LI	415
7. Guarani, 9 anos, mora na Aldeia Bororó	3 E Reprovada por faltas em 2019	LPI, LPII, MI, MII, HIS, GEO, CIE, LI	291
8. Guarani, 12 anos, mora na zona urbana da cidade	5 A Reprovou no ano de 2017 no 4º ano	MI, MII, HIS, GEO, LI	186

LPI – Língua Portuguesa I, LPII - Língua Portuguesa II, MI – Matemática I, MII – Matemática II, HIS – História, GEO – Geografia, CIE – Ciências, LI – Língua Inglesa, EF – Educação Física, ART – Arte. **Fonte:** Secretaria da escola, quadro elaborado pela pesquisadora (2019)

Nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental não houve reprovação escolar dos estudantes indígenas no ano letivo de 2019. Dos 4 estudantes indígenas matriculados nas turmas do primeiro ano, todos foram aprovados por progressão automática, conforme legislação vigente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996) está determinado que as séries iniciais do ensino fundamental sejam organizadas em ciclos de alfabetização e haja progressão continuada como forma de garantir a qualidade de ensino e de erradicar a evasão e a repetência escolar.

De acordo com a LDB, o regime de progressão continuada garante o direito de os estudantes serem avaliados de forma contínua ao longo do processo de alfabetização, sendo que no primeiro ano do ensino fundamental, eles terão aprovação automática para o 2º ano, não podendo ser reprovados mesmo que não tenham adquirido as competências e habilidades necessárias para avançar de série.

Nas turmas do segundo ano do ensino fundamental, dos 7 estudantes indígenas matriculados, 1 estudante foi aprovado direto, 2 estudantes foram aprovados no exame final e 4 estudantes foram reprovados. Cabe ressaltar que dos 4 estudantes que foram considerados reprovados no 2º ano, dois (2) já haviam sido reprovados na mesma série nos anos anteriores, ou seja, estes estudantes reprovaram dois anos consecutivos (2018/2019) no 2º ano do ensino fundamental e apresentavam distorção idade/série.

Em relação aos estudantes matriculados nas turmas do 2º ano, observa-se também que todos os que foram reprovados vivem na Aldeia Bororó. A estudante indígena que teve desempenho satisfatório em todos os bimestres (aprovada sem exame final), mora na zona urbana da cidade.

Nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, dos 9 estudantes indígenas matriculados, 3 foram aprovados direto, 3 estudantes foram aprovados no exame final e 3 estudantes foram reprovados. Todos os estudantes indígenas que foram aprovados direto (sem exame final) nos terceiros anos, já haviam sido reprovados na mesma série nos anos letivos anteriores. Dentre os estudantes que ficaram de exame final nos terceiros anos, a maioria deles havia sido reprovada na mesma série/ano escolar nos anos de 2017 e 2018. Constatamos que, com exceção de um estudante que vive na Aldeia Jaguapiru, os demais estudantes matriculados nas turmas dos terceiros anos moram na Aldeia Bororó.

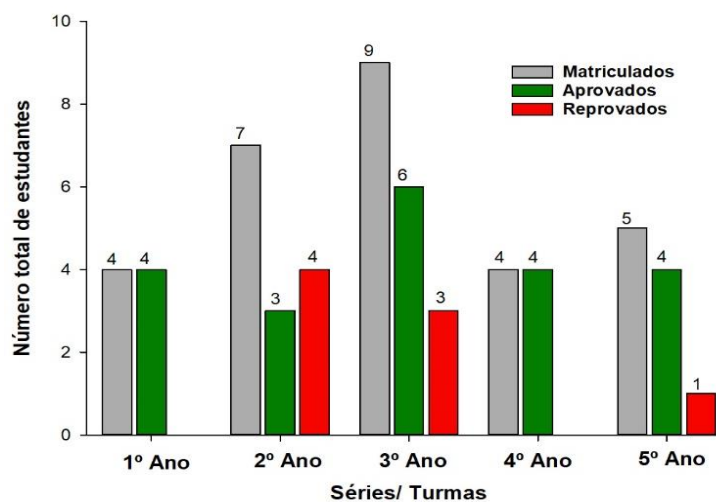
Nas turmas do quarto ano do ensino fundamental, não houve reprovação escolar entre os estudantes indígenas. Dos 4 estudantes indígenas matriculados, 2 foram aprovados direto e 2 foram aprovados após a realização das avaliações de exame final. Cabe ressaltar que os estudantes que foram aprovados direto, já haviam sido reprovados na mesma série no ano letivo anterior.

Nas turmas do quinto ano do ensino fundamental, dos 5 estudantes indígenas matriculados, 2 foram aprovados direto, 2 foram aprovados no exame final e 1 foi reprovado. Cabe ressaltar que a maioria dos estudantes matriculados nestas turmas apresentavam distorção idade/série, ou seja, já haviam sido reprovados diversas vezes em diferentes séries nos anos anteriores ou haviam deixado de estudar e retornaram para a escola.

Foi possível verificar que dos 29 estudantes indígenas matriculados na escola, 21 foram aprovados e 11 foram reprovados, conforme demonstrado no gráfico (**Figura 18**). Cabe ressaltar que, dos 21 estudantes indígenas que foram aprovados, apenas 8 estudantes tiveram médias bimestrais consideradas satisfatórias em todas as áreas de conhecimento (médias igual ou acima de 6,00) durante todo o ano letivo, pois 4 estudantes tiveram progressão automática

de série (1º anos) e 9 estudantes não tiveram médias bimestrais consideradas satisfatórias, sendo aprovados somente após a realização das avaliações de exames finais. Estes dados demonstram que o número de estudantes indígenas que tiveram médias bimestrais satisfatórias em todas as disciplinas no decorrer do ano letivo, é menor do que o número de estudantes que tiveram médias insatisfatórias no ano letivo de 2019.

**Figura 18.** Aprovação e reprovação dos indígenas por série/turma no ano letivo de 2019.



Fonte: Secretaria da escola, gráfico elaborado pela pesquisadora (2020).

A maioria dos estudantes indígenas que vivem nas aldeias tiveram um elevado número de faltas durante o ano escolar. Na pesquisa evidenciamos que as faltas dos estudantes indígenas nas aulas se constitui um dos principais motivos das suas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares e conseqüentemente da reprovação escolar.

Nos momentos das horas/atividades dos professores foi possível conversar com alguns deles que tinham estudantes indígenas matriculados nas suas turmas. Nestes momentos de diálogo, os professores relataram que o número de faltas que as crianças indígenas têm é exorbitante. Segundo os professores, as faltas são o principal motivo da não aprendizagem dos estudantes indígenas

Uma das professoras afirmou que há semanas em que os indígenas faltam todos os dias na escola e que ela sendo professora de vinte e cinco estudantes, não teria como estar retomando os conteúdos com os indígenas, pois tem um planejamento anual que precisa ser cumprido. Esta professora relatou que convocou as famílias dos estudantes indígenas para conversar sobre as faltas nas aulas diversas vezes durante o ano letivo, contudo, a maioria das famílias indígenas

não comparecem na escola. “Se os indígenas não faltassem tanto na escola, eles teriam uma aprendizagem bem melhor” (relato da professora)

As principais áreas de conhecimento que os estudantes indígenas apresentaram dificuldades de aprendizagem foram língua portuguesa I e II. Neste sentido, como forma de refletir sobre o trabalho pedagógico contemplado na escola, principalmente nestas áreas de conhecimento, procuramos compreender o que está assegurado na legislação (Lei 9394/96) em relação às competências específicas para Língua Portuguesa. Em consonância com as orientações do MEC, o BNCC (2017) determina que, no ensino fundamental, necessariamente as escolas devem propor ações políticas/pedagógicas que levem os estudantes a desenvolver as seguintes habilidades e competências na disciplina de Língua Portuguesa:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e

produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017, p. 87).

Através do acompanhamento pedagógico que foi realizado em todas as salas de aulas nas quais havia estudantes indígenas matriculados, foi possível observar que a maioria destas competências e habilidades não eram efetivamente asseguradas para todos os estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem, principalmente nas áreas de conhecimento que envolviam a linguagem escrita.

As práticas pedagógicas se apresentavam de forma similar para todos os estudantes. Desta forma, aqueles que não se encontravam no mesmo nível de aprendizagem dos estudantes considerados pelos professores como ‘bons de comportamento’, geralmente se silenciavam e se retraíam nas salas de aula. No cotidiano escolar não se propunham muitos momentos de interação social nos quais as crianças pudessem opinar, perguntar, imaginar, fantasiar, se socializar, enfim, momentos que lhes proporcionasse a construção do conhecimento a partir das trocas de experiências com o outro.

Na pesquisa percebemos que a maioria das crianças indígenas faziam o uso da língua materna quando estava nas suas moradias e comunidade. Contudo, na escola não indígena, os conteúdos eram ensinados somente através da língua portuguesa. As crianças indígenas, principalmente as que estavam cursando o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, demonstravam não compreender muitos dos termos utilizados pelos professores, durante às intervenções pedagógicas. Esta situação contribuía para o silenciamento e o isolamento das crianças indígenas principalmente nas salas de aulas.

A maioria dos professores relatou que a grande dificuldade das crianças indígenas estava relacionada ao entendimento da língua portuguesa, pois o que se percebia era que famílias delas conversam na língua indígena e quando as crianças iniciavam o estudo na escola não indígena ao se deparar com o uso da língua portuguesa, muitas vezes elas não conseguiam compreender o que os professores explicavam. “Muitas vezes eu, como professora, não compreendia o que os indígenas diziam quando me perguntavam algo. Se para mim compreender essas crianças era difícil, imagina para elas me compreenderem”. (Fala de uma professora do 2º ano, 2019)

Ao questionar uma professora sobre como trabalhava as dificuldades de aprendizagem com as crianças indígenas, ela relatou que, quando possível, retomava os conteúdos individualmente, diversas vezes. A professora relatou que, mesmo após fazer intervenções pedagógicas com as crianças indígenas de forma individual, seus avanços pedagógicos, quando

comparados com o nível de conhecimento dos estudantes não indígenas, era, ao seu ver, insatisfatórios.

Na pesquisa interpretamos que diversos fatores socioculturais e pedagógicos se constituíram em implicações para o processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. As condições de vida deles nas aldeias, as dificuldades por eles enfrentadas para chegar na escola, a não compreensão da língua portuguesa, a falta de interação social nas salas de aulas, as metodologias e os instrumentos avaliativos contemplados pelos professores, foram os elementos que podem ter contribuído para a reprovação dos estudantes indígenas.

Na pesquisa ficou evidente que o que para a escola aparentemente era visto como dificuldade de aprendizagem das crianças indígenas, na realidade, se constituía implicações pedagógicas desencadeadas também, em função do tipo de práticas educativas que a escola desenvolvia, ou seja, os estudantes indígenas não apresentam inferioridade na capacidade de aprendizagem, elas aprendem, porém, precisam de um processo outro de ensino, diferenciado do modelo contemplado na escola assistida, pois na maioria das salas de aulas não se observou práticas educativas que proporcionasse aos estudantes indígenas possibilidades de falar e demonstrar os seus elementos culturais, questionar, levantar hipóteses, interagir, trocar experiências e de se sentirem valorizados e efetivamente inseridos na escola. A reprovação dos estudantes indígenas na escola não indígena, ao término do ano letivo, representa o parecer final acerca de um modelo educacional que não leva em consideração as diferenças culturais e as condições histórico-sociais vivenciadas pelos estudantes indígenas assistidos.



### CAPÍTULO 3: A INTERAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES INDÍGENA NOS ESPAÇOS EXTERIORES ÀS SALAS DE AULAS DA ESCOLA URBANA

**Figura 19.** Interação social das crianças indígenas e não indígenas na aula de arte.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

#### 3.1 A importância da interação social no processo de aprendizagem das crianças

Em se tratando de socialização, convivência e responsabilidade, as pesquisas têm demonstrados que, frente ao processo de construção do conhecimento das crianças, tudo que elas vivenciam na família, na escola e em outros espaços sociais são de fundamental importância na construção da sua autonomia, autoconfiança, caráter e na capacidade de conviver socialmente, pois a partir das interações sociais as crianças desenvolvem habilidades físicas, cognitivas, emocionais e princípios morais que vão carregar durante toda sua vida. A partir de um processo de ensino e aprendizagem prazeroso, motivador e desafiador, organizado e mediado pelo professor possibilitará a criança o seu desenvolvimento integral.

Atualmente podemos perceber que é comum a afirmação de que, na maioria das escolas públicas, os estudantes não teriam muito interesse em aprender os conteúdos que lhes são ensinados, talvez porque as metodologias de ensino aplicadas não lhes tragam motivação, pois

em muitas escolas ainda se reproduz um processo de ensino e aprendizagem que contempla principalmente registros/cópias dos conteúdos da lousa, o uso dos livros didáticos dissociado de uma contextualização com a realidade da vida dos estudantes, assim como se usam majoritariamente modelos de avaliações de aprendizagem que servem mais para estereotipar os estudantes do que para se pensar em ações pedagógicas em prol da superação das dificuldades de aprendizagem.

Os estudantes de forma geral não demonstram motivação no processo de ensino e aprendizagem. As crianças têm certa resistência em permanecer no espaço da sala de aula. Elas permanecem na escola mais por uma imposição dos adultos do que pelo prazer em aprender. Percebe-se que a escola se apresenta para as crianças como um espaço hostil, controlador, desmotivador e pouco socializador. Espaço este que ainda obriga as crianças a permanecerem a maior parte do tempo escolar sentados em suas carteiras, isolados e em silêncio, realizando cada um por si – quando conseguem – as atividades pedagógicas que lhes foram impostas. Desta forma, observa-se que o ensino através da ludicidade não é contemplado efetivamente nas escolas não indígenas com as quais tenho tido contato através de minha prática docente.

As relações estabelecidas no ambiente escolar são constituídas por elementos emocionais, intelectuais e sociais. Enquanto sujeitos histórico-sociais, devemos ser capazes de estabelecer relações sociais, tecer críticas e vivenciar preceitos de cidadania. Para que isto aconteça, a escola precisa proporcionar conhecimentos significativos para vida dos estudantes e oportunizar práticas de interação social, investindo em formação dos sujeitos para a vida em sociedade.

A escola comprometida com a formação global dos educandos, precisa proporcionar ações pedagógicas via interculturalidade crítica, pois desta forma estará oferecendo oportunidade para que coletivamente os estudantes possam construir os seus conhecimentos, desenvolver a capacidade de afetividade, de interação social, assim como, os princípios morais e éticos fundamentais para viver e conviver na sociedade. Nessa perspectiva, surge a necessidade de um processo contínuo de autorreflexão em que o professor possa pensar sobre sua prática docente, conseguindo transformar - de acordo com as possibilidades - a realidade de vida dos estudantes.

O professor tem um papel determinante na vida das crianças, pois é ele quem vai possibilitar o primeiro contato delas com os seus objetos de conhecimento. Através da sua intencionalidade pedagógica, dos planejamentos de ensino, das metodologias e dos recursos didáticos, o professor tem a missão pedagógica de proporcionar aos estudantes uma formação

global. O professor crítico e consciente das suas práticas, oferece possibilidades para as crianças pensar, interagir, trocar experiências e construir conhecimentos.

Neste contexto, André (2016, p. 19) afirma que os “professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas e são sobretudo, reinventores de práticas e construtores de sentido”. Este autor enfatiza ainda que a partir da formação acadêmica e de formações continuadas, os docentes podem potencializar a capacidade de autorreflexão sobre suas práticas, seus propósitos e seus resultados, sejam estes positivos ou negativos, pois somente através deste contínuo processo de autorreflexão docente, é que o processo de ensino e aprendizagem escolar, poderia ter sentido para os estudantes, ou seja, não se resumir na assimilação de conteúdos dissociados das suas realidades de vida.

O currículo dos anos iniciais do ensino fundamental reconhece a necessidade de valorização das experiências vivenciadas pelas crianças no seu meio sociocultural e preza pelas situações lúdicas de aprendizagem. Neste sentido, o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais indica que “a escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos estudantes oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades” (BRASIL, 2013, p. 121).

Aos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental está garantido pela legislação uma educação escolar que contemple a interação social através de múltiplas linguagens como forma de valorização das suas identidades com o intuito de promover condições para que “a criança desenvolva a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização” (BRASIL, 2013, p. 110). Desta forma, as estratégias de aprendizagem devem sistematizar as experiências das crianças com vista à ampliação dos conhecimentos e das relações que elas estabelecem consigo mesmas e com os outros.

Com o objetivo de garantir à criança acesso aos processos de apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, convivência e interação com outras crianças e adultos, foram estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento que deverão permear as vivências de todas as crianças brasileiras:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2009, p. 38).

Segundo a Lei 9394/96, estes princípios devem nortear todas as ações dos profissionais nas escolas como forma de valorizar as experiências vivenciadas pelas crianças. Contudo, para que haja a garantia desses direitos, faz-se necessário considerar que as crianças possuem culturas diversas e que, ao iniciar a vida escolar, trazem consigo valores, hábitos, costumes e as atitudes que representam a realidade sociocultural dos grupos em que elas estão inseridas.

As experiências motoras nas brincadeiras, danças e dramatizações possibilitam às crianças identificar possibilidades na exploração de gestos e movimentos corporais. Elas descobrem, brincam, manifestam sentimentos, sensações, emoções, desejos e medos, experiências estas, que elas vivenciam sozinhas ou na interação com os outros. “As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa” (PINTO, 2010, p. 231).

A criança é um sujeito histórico que constrói a sua identidade pessoal e coletiva a partir das interações sociais vivenciadas. No momento em que ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona, ela está dando sentido ao seu mundo e ao

mundo do outro. A interação social se constitui importante mecanismo de ensino e aprendizagem, pois possibilita às crianças se expressarem, trocarem experiências, terem novas descobertas, serem solidárias e autônomas, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicomotor, afetivo e social das crianças.

O lúdico pode ser facilitador do processo de aprendizagem das crianças porém, é de suma importância que os educadores tenham a capacidade crítica de perceber que a ludicidade não garante a aprendizagem e não é sinônimo de interculturalidade frente ao processo de formação global das crianças, pois mesmo as atividades lúdicas sendo coletivas, prazerosas e atrativas, elas podem estar carregadas de preconceitos e estereótipos, que geralmente são direcionados aos estudantes que são percebidos nos espaços escolares como diferentes, por não se encaixarem nos padrões de vida e de conhecimento que é determinado pelo modelo de sociedade vigente.

### **3.2 A interação social dos estudantes no momento do recreio**

Com o intuito de interpretar a interação social dos indígenas com os não indígenas em diferentes espaços da escola urbana, após a observação participante nas salas de aulas, foi feito um planejamento de atividades lúdicas envolvendo todos os estudantes. Estas atividades foram desenvolvidas tanto no período matutino quanto no vespertino com todas as crianças que quisessem participar (**Figura 20**).

O objetivo principal desta etapa da pesquisa foi observar, descrever e interpretar a interação social dos estudantes indígenas entre eles e com os estudantes não indígenas. Neste sentido propusemos a realização de diferentes atividades que contemplassem o desenvolvimento físico, o raciocínio lógico e a capacidade de socialização. Nesta etapa da pesquisa procurei perceber se o comportamento dos estudantes indígenas nos espaços exteriores às salas era diferente ou igual ao comportamento que eles tinham nas salas de aulas.

Antes de iniciar o desenvolvimento das atividades foi feita uma reunião na sala dos professores para apresentação do plano de ação tanto no período matutino como no vespertino. A diretora da escola apresentou o plano de ação às coordenadoras e docentes, dizendo que seria uma forma da pesquisa contribuir com a escola, realizando os recreios dirigidos, pois, com certeza, os estudantes iriam gostar das brincadeiras e jogos e, conseqüentemente, poderia diminuir o índice de crianças machucadas, no recreio.

Os professores acolheram a ideia e se comprometeram em divulgar para os estudantes, nas salas de aulas, sobre o recreio com atividades dirigidas. Os estudantes foram informados

que em determinados espaços do pátio da escola, durante o momento do recreio, estariam sendo propostas atividades lúdicas, e que todos estavam convidados a participar. As brincadeiras e jogos aconteciam no pátio e na quadra de esporte da escola, no momento do recreio.

**Figura 20.** Realização de brincadeiras com as crianças no recreio.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

Cohn (2005) afirma que na pesquisa realizada com crianças, o lúdico é um método etnográfico muito importante pois permite a real interpretação de como a criança visualiza, sente e interpretar o mundo. Embora os estudos de Clarice Cohn referem-se especificamente a crianças que vivem em ambientes comunitários tradicionais - crianças em uma aldeia xiKrin - a sua proposta metodológica nos serviu de embasamento pois na escola urbana propomos o desenvolvimento de atividades lúdicas como forma de interpretarmos as falas, risos, choro, isolamento, silenciamento, brincadeiras, desenhos, pinturas e outras performances expressadas pelas crianças indígenas no cotidiano escolar investigado. Acreditamos que as manifestações comportamentais das crianças representam elementos do seu universo físico e/ou simbólico que geralmente é construído a partir das relações que as crianças estabelecem na família, na comunidade, na escola e em outros espaços sociais no seu cotidiano.

Na realização das atividades, cada dia eram formadas equipes e nessas equipes eram eleitos líderes que iriam conduzir e seriam responsáveis pelas diferentes brincadeiras propostas. Procurei integrar os estudantes maiores nos grupos de brincadeiras que tinham crianças menores de forma que os estudantes acima de dez anos conduzissem as regras das brincadeiras e jogos,

ficando responsáveis pelos estudantes menores. Não existia uma obrigatoriedade em relação às escolhas das brincadeiras/grupos. Ficava a critério das crianças escolher onde gostariam de brincar, pois no recreio procuramos realizar, ao mesmo tempo, três atividades diferenciadas em espaços separados.

No momento do recreio realizamos atividades lúdicas em diferentes espaços da escola: no gramado, na quadra de esportes, embaixo das árvores, no saguão e no parque de diversões. Para o desenvolvimento das atividades lúdicas foi necessário propor metodologias diferenciadas a partir do envolvimento ou não dos estudantes nas brincadeiras e jogos. Levamos em consideração as preferências de todos os estudantes nas escolhas das atividades. As principais brincadeiras e os jogos desenvolvidas no momento do recreio foram corre-cutia, batata-quente, coelho sai da toca, escravo de Jó, cai no poço, passa o anel, pega-pega, corrida no saco, caça ao tesouro, esconde-esconde, queimada, futebol, cabo de guerra, desenho e pintura de livre escolha.

Na realização das atividades foi possível contar, para além da colaboração dos estudantes maiores, com a colaboração das inspetoras de pátio, dos estagiários e dos professores de apoio, que acompanhavam alguns estudantes com necessidades especiais<sup>9</sup>. Dentre os estudantes com necessidades especiais, constatou-se a existência de um estudante indígena. Esse estudante também tem o acompanhamento de um professor de apoio nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, assim como nas atividades lúdicas, no momento das aulas de educação física e no recreio.

Os estudantes não indígenas, com idade acima de dez anos, geralmente se agrupam no pátio, em espaços onde os estudantes menores não estavam brincando. Essa era uma regra da escola imposta para os estudantes maiores já o início do ano letivo como forma de organização da escola, para evitar possíveis situações de brigas ou para evitar que os estudantes maiores machucassem os estudantes menores nas brincadeiras que, geralmente, eram brincadeiras de correr. Nesse sentido, os espaços do pátio eram subdivididos para atender as especificidades aos estudantes pequenos assim como dos estudantes acima de 10 anos de idade.

As atividades realizadas pelos estudantes acima de dez anos geralmente eram conversar em grupos, ouvir músicas ou jogar no celular. Nesses grupos, raramente, se presenciava a participação de estudantes indígenas. Os estudantes indígenas maiores, ou seja, aparentemente na fase da adolescência, na hora do recreio, ficavam nos espaços onde estavam os estudantes

---

<sup>9</sup> Estudantes com algum tipo de deficiência física ou intelectual, que necessitam de ajuda de um adulto para realização das suas atividades diárias.

indígenas menores e mesmo que eles não participassem das brincadeiras com as crianças, estavam sempre por perto dos seus irmãos, sobrinhos ou primos, observando e cuidando-os de forma bastante discreta.

Na escola assistida foi possível observar que embora os estudantes indígenas estivessem inseridos em um contexto onde os costumes e modos de vida eram culturalmente diferenciados dos seus, os elementos culturais que são transmitidos pela família e pelo seu grupo social, estão presente no seu cotidiano e são manifestados nos seus comportamentos.

Em relação às brincadeiras, chamou-me a atenção o fato dos estudantes indígenas gostarem de subir nas árvores em torno da escola (**Figura 21**). Essas brincadeiras não eram comuns entre as crianças não indígenas. Diante disso, a inspetora de pátio sempre estava cobrando dos estudantes indígenas para não brincarem de subir nas árvores, pois se fizessem isso seriam levados para conversar na coordenação pedagógica, como forma de punição.

No recreio foi possível perceber que a maioria das crianças indígenas procurava brincar nos grupos onde havia outros estudantes indígenas, como por exemplo nas brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, jogar bola, subir nas árvores e outras atividades que envolvesse principalmente a capacidade de movimento.

Quando a maioria das crianças indígenas se retirava de uma determinada brincadeira ou de um determinado espaço da escola e fosse para outro, como por exemplo da quadra de esporte para o pátio da escola, geralmente os outros indígenas também saíam desses grupos e iam para os grupos onde a maioria dos seus colegas indígenas ou parentes estivessem. Possivelmente a participação dos estudantes indígenas em grupos que tinham a presença de outros colegas indígenas se dava por eles representarem a minoria dos estudantes na escola, e, estar próximos uns dos outros, talvez transmitisse a eles confiança e proteção, visto que a maioria deles possuíam laços de parentesco por consanguinidade ou por afinidade.

Após analisar o comportamento e os discursos que aconteciam de forma espontânea entre os estudantes indígenas e não indígenas, foi possível interpretar que não havia por parte dos estudantes não indígenas uma rejeição dos estudantes indígenas nos momentos da realização das brincadeiras. No momento do recreio foi possível perceber que as crianças se comunicavam, brincavam e interagiam muito bem. Não se percebeu uma separação de grupos determinado especificamente pela condição étnica. Nas atividades lúdicas todas as crianças demonstravam muita satisfação e descontração. Ficou evidente que as particularidades culturais das crianças indígenas não representavam motivos para a não interação delas com os estudantes não indígenas nos espaços exteriores às salas de aulas.



**Figura 21.** Crianças indígenas interagindo entre si nas suas brincadeiras preferidas.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

Além das atividades lúdicas dirigidas procurei observar as crianças indígenas no cotidiano escolar em diferentes espaços da escola, de forma que eles não percebessem que estavam sendo observados, como por exemplo antes de bater o sino para o início das aulas, no momento dos intervalos de uma aula para outra, após o término das aulas, pois nestes momentos geralmente os estudantes ficavam brincando no pátio da escola.

As performances manifestadas pelos estudantes indígenas e não indígenas por meio das falas, olhares, desenhos, textos, brincadeiras, silenciamento, isolamentos, risos, choros, reclamações, acusações, brigas e outras expressões corporais e ideológicas observadas na pesquisa, foram interpretadas a partir de Foucault (1977), que faz uma análise do poder a partir das práticas de dominação utilizadas pelo Estado Nacional para se impor como poder dominante na sociedade. Para este autor, o poder é um conjunto de ações que age sobre o comportamento dos sujeitos podendo induzir, desviar, facilitar, ampliar, limitar, coagir ou impedir, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos. O Estado controla a vida das pessoas, se impondo como poder dominante a partir dos programas ditos “sociais” que estão teoricamente voltados para atender as necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos como alimento, trabalho, educação, saúde, segurança e de outros mecanismos oficiais que o Estado se utiliza para disciplinar os sujeitos de acordo com os seus interesses ideológicos, políticos, econômicos e socioculturais.

Foucault (2010), enfatiza que a dominação impõe marcas nas coisas e nos corpos. As intervenções realizadas no corpo dos indivíduos por meio do “poder disciplinar” têm como objetivo adestrar as mentes e os corpos das pessoas e, a partir daí, fabricar indivíduos obedientes para servir aos interesses da classe dominante, que é representada pelo poder do Estado. O objetivo da disciplina, como instrumento do poder disciplinar, é justamente docilizar o indivíduo, fabricando-o, do ponto de vista social, econômico e político, e assim produzir mais para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o Estado. A disciplina é um tipo de poder que torna os indivíduos meros objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos do seu próprio exercício. O poder disciplinar se manifesta de forma invisível, ou seja, exerce seu controle sobre os corpos sem ser percebido, mantendo o indivíduo disciplinado em relação às suas atitudes, vivendo socialmente.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

A partir da convivência no ambiente escolar pesquisado foi possível perceber diferentes manifestação de poder e disciplinamento dos estudantes indígenas. As práticas de poder e dominação cultural dos não indígenas sob os indígenas se manifestavam de forma implícita no processo de ensino e aprendizagem, através da negação da sua cultura, dos estereótipos presentes nos discursos dos profissionais, na invisibilidade dos estudantes indígenas frente às práticas pedagógicas, no preconceito reproduzido em relação às famílias das crianças indígenas, enfim, em diversas manifestações preconceituosas que representam o modelo de educação etnocêntrico construído e sustentado historicamente na nossa sociedade.

Para que a escola possa se construir como um espaço socializador que ofereça efetivamente oportunidades para que as crianças desenvolvam todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso, é preciso que a escola não desqualifique o modo de ser e de viver das crianças, respeitando as suas diferentes culturas. Faz-se necessário que as práticas pedagógicas articulem as diferentes linguagens que as crianças utilizam para se expressar, conviver, participar, brincar, explorar e conhecer a si e ao outro, pois através dessas ações as crianças podem ampliar as experiências e os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento

intelectual e humano. Nesta perspectiva de interculturalidade a educação escolar torna-se um processo que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

### **3.3 A interação social dos estudantes indígenas nas aulas de educação física**

Um dos principais meios utilizados pelas pessoas para se relacionarem na sociedade é o corpo. Muitas pessoas se apresentam na sociedade com um perfil de corpo que atende às exigências do modelo social vigente, ou seja, ser magro, bonito, famoso, habilidoso, forte ou ter outras características de um “corpo perfeito” - padronizado e determinado pelo modelo social europeu – que representa sucesso e realização pessoal para muitos. Ao mesmo tempo, os comportamentos manifestados de forma espontânea e natural entre as pessoas são gestos construídos em função de normas coletivas que impõem restrições ao corpo. Embora exista toda uma construção social em relação ao corpo, as imposições sociais relacionadas ao seu uso se dão de forma diferenciada na vida dos indivíduos, de acordo com as suas condições de ser e de estar no mundo.

Mauss (1974) afirma que o corpo humano se constitui matéria-prima frente às construções socioculturais. Para este autor, o ser humano é um ser constituído por elementos sociais, psicológicos e filosóficos, ou seja, não existe separação entre a parte física e a parte não física. Nas sociedades e grupos, os costumes, hábitos, desejos, jeito de ser, de pensar e de agir são incorporações construídas nas relações estabelecidas coletivamente e tais construções são manifestadas principalmente através dos gestos/movimentos do corpo.

No ideário de Merleau-Ponty (1971), o corpo é o principal meio para a consciência do nosso modo de estar no mundo pois, convivendo coletivamente em sociedade, os indivíduos não são definidos por suas características socioculturais, mas sim pelos diferentes olhares e juízos que outras pessoas fazem deles. Merleau-Ponty (1971) busca romper com a oposição entre natureza e cultura. Para ele, as percepções e as apreensões do mundo estão fundamentadas num corpo biológico, contudo, concomitantemente elas são definidas pela sociedade e pela cultura específica de cada grupo.

O corpo é um campo de trocas de experiências e conhecimentos dos indivíduos entre si e com o mundo. Através do corpo, as pessoas expressam sua forma de pensar, sentimentos, desejos, perspectivas e seus princípios morais e éticos. Só percebemos o significado da nossa existência no mundo a partir do contato que estabelecemos com os outros sujeitos sociais, sendo que o corpo é o principal veículo de mediação das relações construídas entre os sujeitos. Ele considera que o ser humano, por meio de seu corpo, aprende e expressa determinados

gestos/comportamentos que podem ser significativos ou não no contexto social específico em que ele está inserido (MERLEAU-PONTY, 1971).

Tanto para Mauss (1974) como para Merleau-Ponty (1971), o corpo é dotado de significados socialmente partilhados, é a expressão de uma dada sociedade. O ideário dos dois pensadores sobre o corpo e a corporeidade nos oferece a possibilidade de reflexões críticas em relação às percepções sobre o corpo e sobre o ser humano, nos grupos específicos, na nossa sociedade e no mundo. “Nosso contato conosco sempre se faz por meio de uma cultura, pelo menos por meio de uma linguagem que recebemos de fora e que nos orienta para o conhecimento de nós mesmos” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 49).

Durante a realização do trabalho etnográfico, além de acompanhar os estudantes indígenas nas disciplinas de português I e II, matemática I e II, história, geografia, ciências, inglês e arte, cujos professores são formados em pedagogia e também em áreas específicas, acompanhei também os indígenas nas aulas de educação física que aconteciam principalmente na quadra de esporte da escola (**Figura 22**).

**Figura 22.** Interação social das crianças indígenas e não indígenas na Educação Física.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

Nas aulas de educação física, as principais atividades propostas pelos professores estavam voltadas para regras e práticas de futebol, basquetebol, voleibol, isto com os estudantes acima de dez anos. Já com os estudantes menores, geralmente eram desenvolvidos

planejamentos envolvendo brincadeiras com bolas, bambolês, cordas, cones, pneus. Nestas brincadeiras eram trabalhadas práticas de interação, regras de convivência e respeito mútuo, competitividade, expressão corporal, alongamentos, criatividade, agilidade, concentração e outras atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento físico, motor e emocional dos estudantes

Na escola assistida, as aulas de educação física eram bem direcionadas pelos professores e os estudantes levavam muito a sério as atividades propostas, diferentemente do que se observa em muitas outras escolas, onde as aulas de educação física são vistas por muitos estudantes como aulas sem importância por eles entender que são aulas que não exigem muito em termos de conteúdos escolares e também pelo fato de serem aulas desenvolvidas de forma mais espontânea, em ambientes não fechados, como acontece com as outras disciplinas escolares que são realizadas majoritariamente nas salas de aulas.

Em relação à participação e a interação dos estudantes indígenas nas aulas de educação física, observamos que os comportamentos deles eram bastante diferenciados dos comportamentos manifestados nas salas de aulas. Nas atividades físicas foi possível observar manifestações de sorrisos, gritos, brincadeiras espontâneas, provocações, enfim, percebeu-se uma relação de afetividade, descontração, prazer e interação entre os estudantes indígenas e não indígenas.

Geralmente os estudantes indígenas se destacavam nas atividades físicas. Os professores relatam que eles são muito participativos nas aulas, são também solidários e respeitosos com os colegas, não se envolvem em brigas ou desentendimentos com outros colegas por conta das regras das brincadeiras e jogos.

Em relação à agilidade física dos estudantes indígenas, observou-se que muitos professores, carregam um ideário herdado dos colonizadores de que os indígenas são mais capacitados para o desenvolvimento de atividades físicas do que para as atividades que envolvam as capacidades intelectuais, simplesmente por serem indígenas.

No que se refere à agilidade e autonomia dos estudantes pesquisados, a partir das visitas que foram feitas na comunidade onde eles vivem, ou seja, do trajeto realizado de bicicleta juntamente com eles (as), como discutido anteriormente neste trabalho, foi possível perceber que eles (as) realizam considerado esforço físico, pois pedalam por cerca de duas horas diariamente no trajeto de ida e volta de suas moradias até a escola. Isso lhes garante um desenvolvimento físico bastante considerável.

O modo de viver dos indígenas nas suas comunidades sem os muros que lhes impedem de circular livres, correr, brincar, ter espontaneidade e autonomia na realização das atividades práticas do seu dia a dia, de certa forma tornam eles mais preparados fisicamente e ágeis no desenvolvimento de atividades práticas do que as crianças não indígenas, que geralmente vivem em casas cercadas por muros, sem muito espaço territorial.

Entretanto, devido à necessidade de as famílias não indígenas estarem inseridas no mercado de trabalho, observa-se que, cada vez mais, as crianças têm sido deixadas trancadas em suas casas, sob a responsabilidade de pessoas alheias ao seu vínculo familiar, que desempenham funções especificamente voltadas para cuidá-los. Ou seja, a lógica deste modelo de educação familiar, pode estar havendo uma mudança nos núcleos familiares indígenas por conta da participação no mundo do trabalho. Ao lado disso, há a necessidade de proteção às crianças diante dos perigos e perversidades do mundo em que elas estão inseridas.

O modo de viver das crianças não indígena, de certa forma, as priva da realização de atividades que poderiam potencializar o seu desenvolvimento físico e a sua autonomia. Percebemos que, na maioria das famílias não indígenas, as principais atividades realizadas pelas crianças no seu dia a dia são assistir televisão, jogar no celular ou acessar as redes sociais, jogar vídeo games, ou seja, são atividades que não exigem muitos movimentos e esforços físicos. Isso pode explicar o motivo das crianças indígenas se destacarem mais que as crianças não indígenas nas atividades de educação física, como afirmam os professores na escola.

Na escola pesquisada eram desenvolvidos alguns projetos que envolviam atividades lúdicas, fora das salas de aulas. Estes projetos eram nomeados como projetos interdisciplinares. Tais projetos eram desenvolvidos durante todo o ano letivo e envolviam todos os professores e estudantes do pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, esses projetos tinham como finalidade reforçar os conteúdos que eram trabalhados nas salas de aulas e, também, promover a interação social entre os estudantes que se encontram matriculados nas diversas série/turmas.

Nos projetos interdisciplinares desenvolvidos, as principais atividades contempladas eram leituras realizadas na biblioteca da escola, atividades propostas nas salas de vídeo, pesquisas realizadas na sala de informática, atividades lúdicas desenvolvidas no auditório da escola e também as atividades referentes às datas comemorativas previstas no calendário escolar, que envolviam a participação dos funcionários, dos estudantes e dos pais.

Um desses projetos era o Projeto de Leituras e Conto de Histórias, que era realizado pelas acadêmicas do curso de pedagogia da UEMS. Uma vez por semana eram realizadas

diferentes atividades lúdicas na escola com a participação dos estudantes e professores. As principais atividades desenvolvidas neste projeto eram conto de histórias, dramatização, música, dança, desenho, pintura, brincadeiras e jogos de socialização.

No momento da realização das atividades contempladas neste projeto, observei que os estudantes indígenas interagiram muito bem com os estudantes não indígenas e com as acadêmicas da UEMS. Contudo, ao retornar para as salas de aulas esses mesmos estudantes indígenas que sorriam, cantavam, brincavam e se descontraíam em espaços fora das salas de aulas, mudavam totalmente os seus comportamentos nas salas de aulas, passando a ficar em silêncio e sentados no fundo das salas de aulas, sem interagir nem mesmo com outros indígenas.

Enquanto instituição responsável por desenvolver múltiplas habilidades e aprendizagens nas crianças, o ideal seria que a escola proporcionasse práticas pedagógicas - via interculturalidade crítica - que garantisse para todos os estudantes o respeito e a valorização dos seus diferentes modos de ser e de viver, de forma que o preconceito e os estereótipos expressados através dos diversos funcionários e educandos não índios pudessem ser superados. Mas, como fazer isto se o corpo da escola em si demonstrou estar colonizado por um modelo de educação etnocêntrico que valoriza somente os artefatos da cultura ocidental?

### **3.4 A interação social das crianças indígenas no momento da merenda escolar**

Na hora da merenda, todos os estudantes seguem em fila da sala de aula até a cozinha da escola, onde ela é servida. Em seguida, os estudantes retornam para as salas de aula porque na escola não tem refeitório (**Figura 23**). Foi possível acompanhar os estudantes indígenas no momento da merenda, que são cerca de 15 minutos para cada turma.

Ao saírem das salas de aulas para irem buscar a merenda escolar na cozinha, os professores cobram dos estudantes para não ‘ficarem com brincadeiras’, não empurrarem os colegas na fila e que fiquem em silêncio.

Chamou-me a atenção o comportamento dos estudantes. As crianças não indígenas no momento da merenda escolar brincavam, conversavam, empurravam os colegas, demonstrando estarem à vontade. Os indígenas geralmente ficavam por último nas filas e se mantinham em silêncio esperando a sua vez de receber a merenda escolar. Pode ser que este silenciamento dos indígenas, também no momento da merenda escolar, possa ser algo culturalmente relacionado com o alimento. Entretanto, não conseguimos testar essas hipóteses durante a pesquisa.

Acompanhando as crianças indígenas em diferentes momentos e espaços da escola foi possível perceber que a forma como alguns professores tratavam as crianças indígenas,

causava-lhes constrangimento. Muitas vezes as crianças indígenas não entendiam o que os professores estavam lhes explicando – isso acontecia até mesmo no momento da merenda escolar - ao serem cobradas para não derrubar comida nas carteiras e para comer toda a merenda do prato, geralmente as crianças se demonstravam assustadas com as falas os professores. Diante destas e de muitas situações presenciadas, observei que as crianças indígenas nas salas de aulas geralmente permaneciam isoladas e sentadas nas suas carteiras nos fundos das salas de aulas, apenas olhando os professores com um olhar fixo, sem dizer uma só palavra.

**Figura 23.** Momento da merenda escolar.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

Na pesquisa foi possível interpretar que o comportamento dos indígenas quando estão em espaços abertos, como por exemplo no pátio da escola, é bastante diferente do comportamento que eles têm quando estão em espaços fechados, como nas salas de aulas ou em outros espaços destinados à realização de outras atividades.

No recreio, observei que as crianças indígenas sorriam e brincavam com outras crianças indígenas e também com crianças não indígenas, expressando alegria e satisfação. Entre os estudantes não indígenas que demonstravam ter mais de dez anos de idade, no pátio da escola os grupos eram formados principalmente a partir da condição de ter ou não ter um celular, pois estes estudantes costumavam compartilhar jogos, visualizar vídeos e ouvir músicas no celular no momento do recreio.

Em relação à interação social dos estudantes não indígenas, foi possível perceber que os vínculos de amizade e proximidade estabelecidas se davam principalmente em função do



que eles tinham em comum para compartilhar, ou seja, do material escolar, lanches, brinquedos, celular e outros objetos de uso pessoal e pedagógico.

Nas salas de aulas as relações estabelecidas entre a maioria dos professores com os estudantes indígenas e não indígenas era uma relação de poder na qual eles davam as ordens sobre as regras de comportamentos e sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas e os estudantes tinham que as cumprir em silêncio, de forma individual e sem muitos questionamentos, pois não havia muitos momentos de socialização.

Em relação à interação entre os estudantes indígenas e não indígenas, constatamos que geralmente eles não se agrupavam para fazer atividades pedagógicas. Quando os professores propunham atividades em grupos, geralmente os indígenas ficavam sozinhos em suas carteiras ou se agrupavam com outros colegas indígenas, não interagindo com os estudantes não indígenas. Diante destas situações, os professores demonstravam não perceber que os indígenas se sentiam excluídos dos grupos formados pelos estudantes não indígenas.

Fora das salas de aulas, a socialização dos estudantes indígenas com os não indígenas era diferente do que acontecia nas salas de aulas, pois todos interagiam em diferentes grupos. As principais brincadeiras que as crianças indígenas costumavam brincar no momento do recreio eram: pega-pega, barata, caça ao tesouro, jogo de bola e subir nas árvores. Estamos convictos de que frente às brincadeiras escolhidas pelos indígenas, expressavam elementos do seu modo de vida, pois conforme já discutimos anteriormente, as crianças Guarani e Kaiowá são ensinados desde muito cedo pelos mais velhos, a realizar as atividades através da observação e da prática no cotidiano familiar e comunitário.

As suas particularidades culturais das crianças indígenas eram manifestadas de forma espontânea nos seus comportamentos, em diferentes momentos e espaços no cotidiano escolar. Nas brincadeiras escolhidas no momento do recreio, nos cuidados que os estudantes indígenas mais velhos tinham com os mais novos na escola e no trajeto realizado para ir e vir da aldeia para escola, nas falas espontâneas através da língua materna que eles estabeleciam entre si, geralmente fora das salas de aulas, nas produções dos seus desenhos e pinturas foi possível perceber que os estudantes indígenas manifestavam diferentes elementos do seu cotidiano sociocultural.

Nos desenhos das crianças indígenas, produzidos no cotidiano escolar era comum aparecerem ilustrações de suas famílias indo para as igrejas pentecostais, assim como elas realizando diferentes atividades no seu contexto familiar e comunitário, como por exemplo cuidar de animais (cavalo, cachorro, macaco, galinha) e plantas, jogar bola os meninos e as

meninas juntos, andar de bicicleta coletivamente pelas trilhas da aldeia. Nos momentos de atividades livres principalmente no momento do recreio, nos grupos formados para brincar e/ou conversar, os estudantes indígenas estavam sempre na companhia uns dos outros, possivelmente parentes ou amigos (**Figura 24**).

**Figura 24.** Crianças indígenas interagindo entre si no momento do recreio.



**Fonte:** Escola Avani Cargnelutti Fehlauer, acervo da pesquisadora (2019).

No momento do recreio, as crianças indígenas que tinham até dez anos de idade, geralmente se associavam às outras crianças indígenas maiores ou às crianças não indígenas que aparentemente demonstravam ter condições de vida ou nível de aprendizagem semelhantes. Pelo fato dos estudantes indígenas representarem a minoria na escola, os grupos formados e as brincadeiras propostas geralmente eram liderados por estudantes não indígenas, que estabeleciam as regras para os demais estudantes que quisessem participar. No entanto, as regras dos jogos e brincadeiras eram aceitas pelos estudantes indígenas e não indígenas, tranquilamente. Todos interagiam muito bem, sem brigas, ofensas verbais ou qualquer outra forma de violência simbólica ou física.

Geralmente os conflitos que surgiam no cotidiano escolar não tinham o envolvimento dos estudantes indígenas, eram entre os estudantes não indígenas, porém isto raramente acontecia, talvez pelo fato dos estudantes estarem acostumados com a presença de funcionários nomeados inspetores de pátio, cuja função é cuidar para que os estudantes não se machuquem em determinadas brincadeiras ou não se desentendam no momento do recreio. Pode ser que a presença de um adulto constantemente observando e cuidando dos estudantes no cotidiano escolar seja o motivo de não haver muitos desentendimentos entre os estudantes, como acontece na maioria das escolas.

### 3.5 A interação social das famílias dos estudantes indígenas na escola urbana

Durante a realização do trabalho etnográfico, procurei observar como se dava a relação das famílias indígenas com os professores, gestores e demais funcionários da escola. Em função deste objetivo, diversas vezes eu me propus a chegar na escola antes de bater o sino que indica o início das aulas, assim como me propunha a ficar na escola após bater o sino do término das aulas. Nestes momentos eu procurei observar a chegada e a saída das crianças indígenas na escola para perceber quem as acompanhavam no trajeto de suas moradias até lá.

A partir da observação no cotidiano escolar foi possível perceber que as famílias indígenas não tinham muito contato com a escola. A maioria dos estudantes indígenas chegavam na escola sem a companhia de um adulto. As crianças indígenas que aparentemente demonstravam ter abaixo de dez anos de idade, geralmente chegavam na escola acompanhadas por outros estudantes indígenas – irmãos, primos, tios ou conhecidos – que estudavam na mesma escola ou em outras escolas urbanas, diferentemente das outras crianças não indígenas, que chegavam com os seus pais e estes constantemente mantinham contato com os professores e com os gestores da escola, procurando se inteirar do processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos.

Nas fichas de acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas registrava-se também que as suas famílias não têm compromisso com as tarefas e os trabalhos avaliativos propostos para casa, pois geralmente não os realizava. A partir dos discursos ouvidos na escola e dos registros dos professores em relação as famílias das crianças pesquisadas interpretamos que essas famílias eram consideradas pelos professores como irresponsáveis no processo de escolarização dos seus filhos.

Segundo relato de uma coordenadora pedagógica que trabalha na escola, as famílias dos estudantes indígenas são bem diferentes das famílias não indígenas, pois quando acontece alguma coisa com os estudantes não indígenas na escola, logo que são comunicadas, as famílias vão buscar eles na escola, porém quando os estudantes indígenas estão doentes ou se machucaram na escola, as suas famílias não se preocupam muito com eles, falando que podem mandar as crianças irem embora sozinhas. Observa-se neste discurso da coordenadora que o que pode ser um traço cultural da educação indígena, para os não indígenas parece representar uma falta de responsabilidade das mães indígenas. Ademais, seria quase impensável que uma mãe indígena deixasse sua casa e afazeres e fosse, muitas vezes caminhando, buscar as crianças na longínqua escola.

Em um momento de conversa com a secretária da escola procurei saber como era a participação das famílias indígenas no cotidiano escolar. Ela relatou que as famílias indígenas não têm muita interação com a escola. Segundo a secretária, poucas famílias indígenas mantêm uma comunicação constante no cotidiano escolar. No momento da matrícula as famílias indígenas dão poucas informações sobre os seus contextos familiares e socioculturais. Desta forma, quando a escola precisa entrar em contato com as famílias indígenas por algum motivo relacionado aos seus filhos, geralmente não consegue estabelecer a comunicação, pois o único meio de contato que as famílias indígenas deixam na escola é o número do telefone – quando tem – contudo, quase sempre as chamadas telefônicas não são atendidas pelas famílias das crianças indígenas.

A secretária da escola relatou que já houve situações em que as crianças indígenas se machucaram na escola e quando a escola ligou para as suas famílias não conseguiu contato. Dessa forma, quando se faz necessário o atendimento de saúde para as crianças indígenas, durante o período de aula, geralmente alguém que trabalha na escola leva as crianças no posto de saúde que fica próximo da escola e, nos casos graves, a escola solicita o atendimento do SAMU quando não consegue contato com as famílias das crianças indígenas.

Na escola não aconteciam muitas atividades direcionadas à interação das famílias indígenas com o ambiente escolar. Durante o ano letivo de 2019 – período que estive realizando o trabalho de campo na escola – observei que o educandário assegurava no seu calendário escolar atividades envolvendo a participação das famílias dos estudantes somente nas datas comemorativas: Páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia da família e festa de encerramento do ano letivo.

Em comemoração a estas datas, geralmente a escola promovia diferentes atividades e convidava os pais para participar e prestigiar. As principais atividades de interação realizadas na escola no ano letivo de 2019 foram palestras com a participação de profissionais da UEMS, apresentação de teatro realizados pelos estudantes, gincanas esportivas envolvendo os pais e os estudantes, apresentação de vídeos, momentos de reflexões sobre temáticas relacionadas à família e feira pedagógica com a exposição dos trabalhos bimestrais dos estudantes.

Nos dias em que estas atividades eram realizadas, a maioria das famílias indígenas não se faziam presente. Assim como os estudantes indígenas não compareciam na escola. As poucas famílias indígenas que se faziam presente na escola nos momentos da realização das atividades de interação geralmente se mantinham em silêncio juntamente com outras famílias indígenas, apenas observando os acontecimentos. Nestes momentos a escola não buscava envolver as

famílias indígenas e as não indígenas nas atividades. Observei que, entre as famílias indígenas e não indígenas, também se formavam grupos em função da condição étnica.

Em relação às atividades promovidas em prol da socialização das famílias dos estudantes no ambiente escolar, na pesquisa foi possível interpretar que não havia uma preocupação em trazer as famílias indígenas para o interior da escola. Todas as atividades eram pensadas somente para os estudantes e famílias não indígenas. Durante o ano letivo de 2019 observei a realização de apenas uma palestra que tratava especificamente da cultura indígena. Esta palestra aconteceu na semana em que no calendário escolar se comemorava o “dia do índio”.

Conversando com as coordenadoras pedagógicas sobre os projetos e as atividades desenvolvidas na escola procurei saber delas se existiam projetos visando à participação e integração das famílias indígenas no contexto escola, ou seja, projetos que pudessem proporcionar momentos de diálogos sobre a temática indígena, visto que a escola contava com a presença de 29 estudantes indígenas. Em resposta ao meu questionamento, uma das coordenadoras afirmou que na escola não existia projetos que contemplassem especificamente a questão indígena e que sobre “esta temática”, os professores trabalham no dia-a-dia nas salas de aulas. Contudo, durante o tempo que fiz o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas nas salas de aulas – durante seis meses - observei que os professores pouco problematizavam questões relacionadas à realidade histórica vivenciada pelos povos indígenas na sociedade brasileira.

O desenvolvimento das atividades que, teoricamente, eram consideradas pela escola como “projetos de interculturalidade”, não passavam de meras atividades pedagógicas propostas para cumprir com o protocolo do calendário escolar. A promoção de uma efetiva interculturalidade entre as famílias indígenas e não indígenas não era o foco principal da escola com a realização dessas atividades.

Através do acompanhamento pedagógico das crianças indígenas nas salas de aulas e também das observações realizadas em diferentes espaços da escola, foi possível perceber que os elementos culturais delas não eram levados em consideração, pois valorizavam-se somente os elementos culturais dos estudantes não indígenas. A escola cobrava das famílias indígenas um acompanhamento pedagógico padronizado sem levar em consideração que a maioria das famílias indígenas não tinha as mesmas condições de vida e de escolarização que as não indígenas. Pôde-se perceber que as famílias das crianças indígenas enfrentavam situações de

constrangimentos em função das cobranças que a escola lhes fazia em relação ao processo de escolarização dos seus filhos.

As relações interpessoais observadas no contexto escolar não indígena, demonstraram que o meio social em que a criança está inserida exerce uma forte influência no seu comportamento assim como na sua aprendizagem. O silenciamento e o isolamento das crianças indígenas e das suas famílias percebidos no ambiente escolar pesquisado pode representar uma resistência cultural frente às imposições da escola que demonstrava valorizar somente os elementos culturais não indígenas. Nesse sentido, Tardif (2005, p. 35) enfatiza que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

A partir da realização do trabalho de campo percebemos que, embora no contexto escolar os professores e gestores percebessem que as condições de vida dos estudantes indígenas e as condições pedagógicas oferecidas pela escola representam fatores que implicam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, a escola não demonstrava preocupação em promover ações pedagógicas voltadas para a superação das dificuldades de aprendizagem dos indígenas e para proporcionar a interculturalidade no ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa interpretamos que diferentes fatores educacionais e socioculturais representam implicações no processo de aprendizagem escolar e na interação social das crianças indígenas no contexto escolar não indígena assistido. O não domínio de alguns termos da língua portuguesa, as práticas pedagógicas, as formas de avaliações, as dificuldades de acesso à escola urbana pelos estudantes indígenas e a falta de ações que possibilitasse a interculturalidade entre indígenas e não indígenas são os principais fatores que implicam negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

Nas salas de aulas, o fazer pedagógico se dava principalmente através de explicações orais, registro de conteúdos na lousa e realização de atividades complementares nos livros didáticos. Poucos professores trabalhavam os conteúdos através da ludicidade que pudesse proporcionar momentos de interação cultural entre os estudantes indígenas e não indígenas.

Os indígenas eram considerados estudantes com muitas dificuldades de aprendizagem, porém, eram vistos na escola como estudantes com um admirável comportamento e disciplinamento, pelo fato deles se manterem silenciados e isolados nas salas de aulas.

Os professores consideram as faltas dos estudantes indígenas como o principal fator de implicação no seu processo de aprendizagem. Na perspectiva dos professores a maioria das famílias indígenas não tinham compromisso com processo de escolarização dos seus filhos, pois deixavam as crianças faltar nas aulas e não às ajudavam nas tarefas e trabalhos avaliativos.

No que se refere a relação estabelecida entre a escola e as famílias indígenas, foi possível perceber que durante todo o ano letivo de 2019, essas famílias só compareciam na escola quando eram convocadas pelas coordenadoras, geralmente para justificar as faltas das crianças nas aulas e/ou para conversar sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus filhos. Nas reuniões pedagógicas de entrega de notas realizadas no final de cada bimestre, a maioria das famílias não indígenas dialogava sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre a aprendizagem dos seus filhos, demonstrando suas perspectivas. As famílias indígenas geralmente estavam presentes, porém se mantinham em silêncio, ouviam o que os professores tinham para lhes dizer e iam embora. Não falavam sobre o seu contexto de vida e nem questionavam sobre a aprendizagem dos seus filhos.

Nas visitas realizadas para as famílias indígenas evidenciamos que as crianças indígenas faltavam nas aulas porque muitas vezes elas não tinham meio de condução para se deslocarem da aldeia até a escola. Por se utilizarem da bicicleta como principal meio de

condução, e por suas moradias se localizarem em locais de difícil acesso, nos dias chuvosos os indígenas não conseguem se deslocar da aldeia onde vivem à escola urbana.

Em relação à interação social no ambiente escolar, interpretamos que as crianças indígenas se comportavam de forma diferente dependendo do espaço em que estivessem e das atividades pedagógicas propostas. Nas salas de aulas, a maioria dos estudantes indígenas não interagem com os professores, conteúdos, metodologias e com os demais estudantes não indígenas. Geralmente se agrupavam somente com outros estudantes indígenas e mesmo assim, se mantinham em silêncio e sentados no fundo das salas de aulas.

Nos espaços exteriores às salas de aulas, os indígenas interagem muito bem com os estudantes não indígenas. Nas brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas, geralmente os grupos não eram formados pela condição de ser ou não ser indígena, mas sim pelos interesses nas atividades, de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Nas atividades lúdicas que foram realizadas no momento do recreio, percebemos que as crianças indígenas e não indígenas brincavam, conversavam, corriam, sorriam, ouviam música, interagindo em diferentes grupos. Em outros espaços da escola, os estudantes indígenas também demonstravam manifestações positivas frente as atividades lúdicas propostas.

Nas aulas de educação física, nos projetos interdisciplinares e nas festas referente às datas comemorativas, que envolvia atividades recreativas como música, dança, pintura, dramatização, contação de histórias, gincanas e outras atividades lúdicas, os indígenas participavam e interagem muito bem com as outras crianças.

Na realização das atividades que envolvia jogos, desenhos, pinturas, música, movimento e outras atividades lúdicas as crianças indígenas demonstravam bastante interesse em participar e interagir com os não indígenas. Geralmente elas se destacavam na realização destas atividades, contudo, isto não significa que os indígenas são mais hábeis para a realização de atividades práticas e menos hábeis para a aprendizagem intelectual, como ouvimos constantemente tal estereótipo nas escolas urbanas, discurso este que é uma herança do ideário preconceituoso dos colonizadores em relação aos povos indígenas. A forma como os professores propunham as práticas pedagógicas, influenciava de forma significativa no envolvimento ou não envolvimento das crianças indígenas no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos fatores que influenciam na decisão das famílias indígenas de matricular as suas crianças nas escolas urbanas, interpretamos que os motivos são diferenciados entre as famílias assistidas, contudo estes fatores estão relacionados com as transformações ocorridas



no modo de viver dessas famílias. O principal motivo identificado, foi o fato dos pais dessas crianças trabalharem na zona urbana da cidade e a escola onde seus filhos estudam estar localizada no caminho dos seus trabalhos.

Outro fator apontado pelas famílias indígenas, seria as diversas formas de violências físicas que acontecem no interior da aldeia (Bororó), violências estas, que segundo afirmação de algumas mães, também se faz presente nas escolas indígenas da comunidade onde vivem. Algumas mães relataram que levam os seus filhos para as escolas urbanas, pois seria uma forma de protegê-los, durante o momento em que elas estão trabalhando na cidade. Na perspectiva de algumas das famílias indígenas assistidas, o aprendizado oferecido nas escolas urbanas poderá possibilitar aos seus filhos, futuramente, oportunidade de ingresso no mercado de trabalho ocidental e de terem melhores condições de vida.

A escola buscava padronizar o comportamento e a aprendizagem dos estudantes indígenas, tendo como parâmetro o modelo de vida não indígena. Na visão dos professores, os estudantes indígenas precisavam se adequar ao modelo de educação que lhes era oferecido na escola não indígena, ou tinham que estudar nas escolas localizados nas aldeias. As relações pessoais construídas no ambiente escolar, as práticas pedagógicas, os discursos ouvidos em relação aos indígenas, os recursos didáticos utilizados e as formas de avaliações priorizadas, nos levou a interpretar que a interculturalidade contemplada no ambiente escolar, se identifica com o modelo de interculturalidade funcional.

No cotidiano escolar não percebemos a efetivação de práticas pedagógicas que possibilitasse aos educandos indígenas e não indígenas, momentos de diálogos, trocas de experiências acadêmicas e culturais. Uma das formas de se trabalhar via interculturalidade crítica, seria a escola pensar no que os não indígenas poderiam aprender com os estudantes kaiowá e Guarani e efetivamente oportunizar um aprendizado coletivo, valorizando todos os estudantes. Os momentos de interação cultural e trocas de conhecimentos, poderiam potencializar as crianças indígenas a expressarem suas habilidades culturais e intelectuais, como por exemplo a exposição dos seus desenhos, pinturas, música, dança, artesanato, relatos de suas histórias de vida, enfim, oferecer oportunidades para que eles pudessem se sentirem valorizados e respeitados em relação aos seus modos de ser e de viver. Desta forma, efetivamente a escola estaria propiciando uma interculturalidade de mão dupla - valorizando todas as culturas - e não uma interculturalidade de mão única, onde somente os estudantes indígenas teriam que se adequarem ao modelo de educacional e de vida dos não indígenas.

O respeito às diferenças se constitui uma prática educativa emancipatória. Olhar criticamente para as situações vivenciadas pelos indígenas, estudando nas escolas não indígenas, representa um ato de dignidade humana. O nosso grande desafio enquanto educadores e pesquisadores é contribuir - através de pesquisas, reflexões e debates - para que as instituições educacionais se transformem em espaços efetivamente interculturais, que ofereçam a todos os estudantes novas formas de ensinar, aprender, respeitar e interagir socialmente. Somente através da efetivação de um modelo de educação escolar via interculturalidade crítica, é que poderemos pensar na possibilidade de transformação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BERGAMASCHI, M. A. **Nembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/ Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Porto Alegre, RS: PUC/RS, 1997.
- \_\_\_\_\_, Antonio J. A criança kaiowá e guarani em contexto de rápidas mudanças –Uma abordagem histórica. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et all (Org). **Criança indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. MEC/CEB/CED. **Programa de formação para professores em exercício na Educação Infantil**. Módulo IV, Unidade 5, vol. 2. Brasília: MEC/CEB/CED, 2006. (Coleção Proinfantil).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília Secretaria de Educação Básica, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. **Apresentação dos temas transversais e Ética**. Volume 8. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática - **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenal**.

\_\_\_\_\_. Parecer Orientativo nº 131/2005-CEE/MS Parecer Orientativo para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e indígena**”. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 10 maio. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB, nº 5 de 17 de dezembro de 2009: diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: [www.seduc.ro.gov.br/portal/legislação/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislação/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 10 maio. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP, nº. 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP N 3/2004. 2004.

CANAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, 2002.

CARIAGA, D. E. **As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te' Yekue (1950-2009)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS, 2012, 215 p.

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

COLMAN, R.S. **Guarani retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas/SP, 2015, 240 p.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. 3ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

D'ANGELIS, R. W. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Editora Curt Nimuendajú, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 29 nov. 2019.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2001.

ESCOLA MUNICIPAL PROF<sup>a</sup> AVANI CARGNELUTTI FEHLAUER. Projeto Político Pedagógico. Organizado por Marta dos Santos de Melo. Dourados-MS. 2017. 135p.

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar. Organizado por Marta dos Santos de Melo. Aprovado pela Portaria nº 001/2017. Dourados-MS. 2018. 63p.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da Silva, A.; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso** In: Pesquisa etnográfica e educação, XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Setembro de 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro, Vozes. 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 131-143, dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

GOMES, J. C.; NASCIMENTO, A. C. A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62, p. 335-354, 2017.

GRUPIONI, L. D. B. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 77 p. 409-437, mai/ago 1996.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil Indígena**. 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

LANDA, B. dos S. Crianças Guarani: atividades, usos de espaço e a formação do registro arqueológico, In: NASCIMENTO, A. C. *et al.* (Orgs.). Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, p. 7-26, 2009.

MAUSS, M. **Uma categoria do Espírito Humano: a noção de pessoa, a noção do ‘eu’**. IN: Sociologia e Antropologia. V. II. São Paulo: Edusp, 1974.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **A arte e o mundo percebido**. Merleau-Ponty M. Conversas–1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MINAYO, M. C. de S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant**, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.

NASCIMENTO, **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB. Coleção teses e dissertações em educação, v. 2, 2004

\_\_\_\_\_, A. C.; BRAND, A. J.; AGULERA URQUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. **Reunião da ANPED Anped, Caxambú**, 2006.

NOVAIS, F. A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. *In.*: MOTA, C. G (Org.). **Brasil em perspectiva**. 9 ed. São Paulo: DIFEL, 1977.

OLIVEIRA, J. P.; ROCHA FREIRE, C. A. **A presença indígena na formação do Brasil**. col. Educação Para Todos. Brasília / MEC. 2006.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

\_\_\_\_\_, R. C. de. Preliminares de uma pesquisa sobre a assimilação dos Terena. *In.*: Estudo de áreas de fricção interétnica do Brasil (Projeto de Pesquisa). **América Latina**, v. 5, n. 3, 1962.

OLIVEIRA, T. S. de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, 2003.

PEREIRA, L. M. **Imagens kaiowá do Sistema social e seu entorno**. Tese de doutorado em antropologia social. Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_, L. M. **A Reserva Indígena de Dourados: A atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas**. In: Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

\_\_\_\_\_, L. M. **No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá.** In: Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. LOPES, A. S. NUNES, A. MACEDO, A. V. L. (Orgs.). São Paulo: Global, 2002.

PINHEIRO, R.; MARTINS, P. H. **Elementos teóricos e metodológicos da pesquisa multicêntrica.** In: Avaliação em saúde na perspectiva do usuário: abordagem multicêntrica. Rio de Janeiro: Cepesc, 2009.

PINTO, C. L. **O lúdico na aprendizagem:** aprender e aprender. Revista da Católica, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf> Acesso em: 14 fev. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, 2005.

RAMOS, A. D.; KNAPP, C. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. In: TEDESCHI, L. A. (Org.). **Leituras de gênero e interculturalidade.** Dourados: UFGD, 2013. p. 523-543.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000. p. 19-54.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000. p. 376-406.

SANTOS, L. de C. P.; LOPES, J. de S. M. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo.** In: MOREIRA, Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas/SP: Papirus, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, In: **Encuentro continental de educadores agustinos.** Lima, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In: **surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.