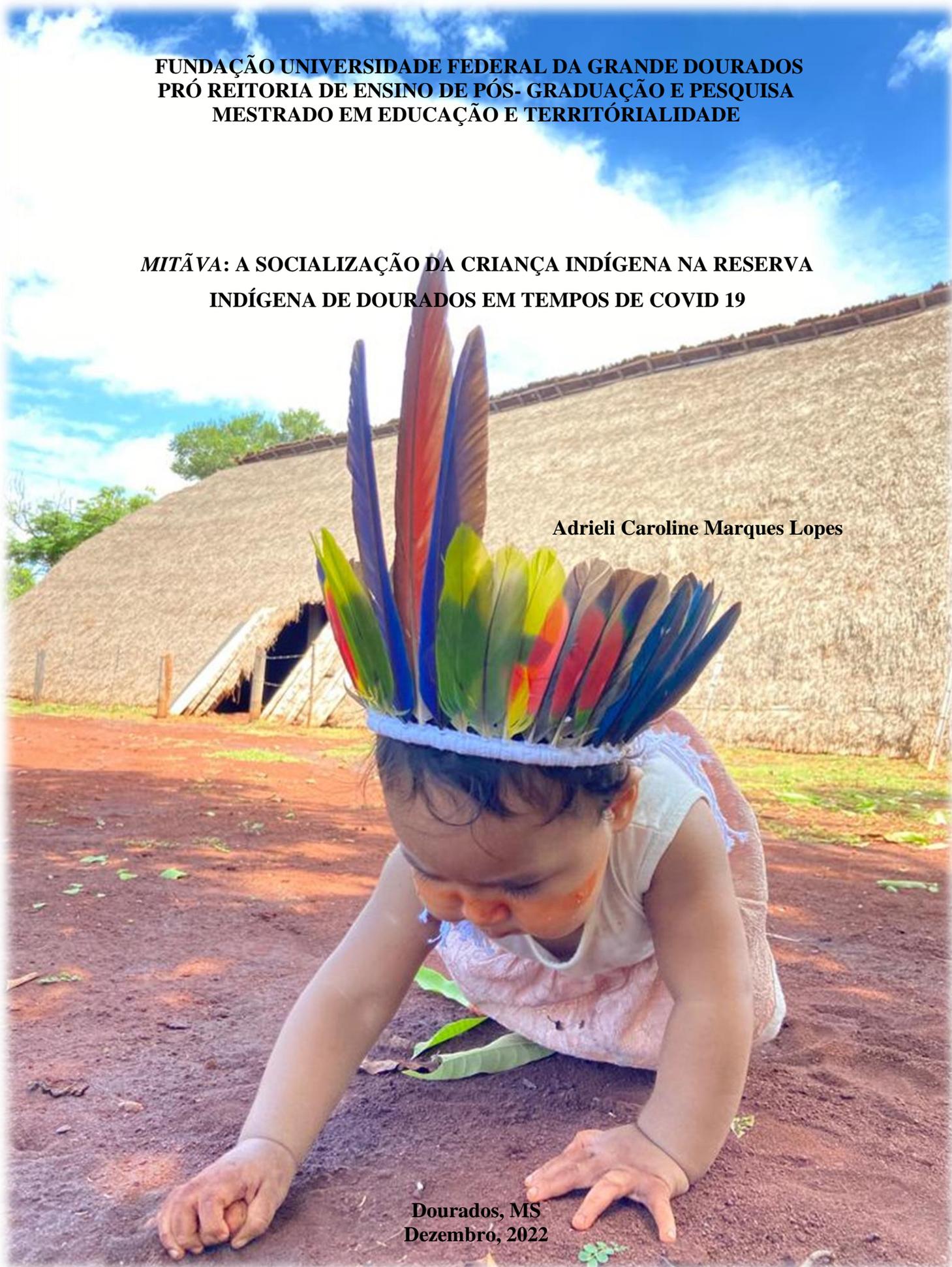


**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
PRÓ REITORIA DE ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**

**MITÁVA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA NA RESERVA  
INDÍGENA DE DOURADOS EM TEMPOS DE COVID 19**

**Adrieli Caroline Marques Lopes**

**Dourados, MS  
Dezembro, 2022**



**Adrieli Caroline Marques Lopes**



**MITÃVA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA NA RESERVA  
INDÍGENA DE DOURADOS EM TEMPOS DE COVID 19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade-PPGET, Faculdade Intercultural Indígena-FAIND/UFGD, como parte dos pré-requisitos para a obtenção do título de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Territorialidade

**Área de concentração:**  
Desenvolvimento e Políticas Públicas

**Orientadora:** Profª Drª Andréia Sangalli  
Co-orientador: Prof. Dr. Cássio Knapp

**Dourados, MS  
Dezembro, 2022**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
TERRITORIALIDADE



## ADRIELI CAROLINE MARQUES LOPES

*MITÁVA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA NA RESERVA  
INDÍGENA DE DOURADOS EM TEMPOS DE COVID 19.*

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 15 de dezembro de 2022.

### BANCA EXAMINADORA

  
**Prof. Dr. Andreia Sangalli**  
**Orientadora/PPGET/UFGD**

SILVANA JESUS DO NASCIMENTO:02461409170  
70  
Assinado de forma digital por  
SILVANA JESUS DO NASCIMENTO:02461409170  
Dados: 2022.12.22 07:23:56 -03'00'  
**Prof. Dr. Silvana Jesus do Nascimento**  
**Membro titular externo/ UFRGS**

  
**Prof. Dr. Levi Marques Pereira**  
**Membro Titular Interno /PPGET/UFGD**

Documento assinado digitalmente  
 DANIEL VALERIO MARTINS  
Data: 07/06/2023 17:03:08-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Daniel Valério Martins**  
**Membro Titular Interno /PPGET/UFGD**

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade  
(67) 3410-2626/2627 - E-mail: [faind\\_ppget@ufgd.edu.br](mailto:faind_ppget@ufgd.edu.br)  
Rodovia Dourados/Itahum, km 12 – Cidade Universitária – CEP: 79804-970 – Dourados/MS

*À beleza do modo de ser criança indígena, e aos meus pais que me possibilitaram ser  
uma criança cheia de coragem.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao final desta caminhada, gostaria de agradecer às pessoas que fazem parte da minha história e que contribuíram para a concretização deste trabalho; assim, agradeço tanto àquelas que me proporcionaram contribuições acadêmicas como também àquelas sem as quais a vida não teria sentido.*

*Quero agradecer, imensamente, ao meu povo Guarani e Kaiowá, pois sinto que em minhas veias a força do sangue que corre sobre meu corpo é de pessoas que foram guerreiras.*

*Com imenso carinho agradeço a minha querida Orientadora Andreia Sangalli, que foi também uma amiga e parceira que não deixou desistir deste sonho de criança. Obrigado pela orientação, paciência e pela confiança que depositou em mim, sem elas eu não chegaria até aqui. A todas as vezes que durante as minhas lutas, fez questão de segurar firme em minhas mãos, mesmo que em distanciamento, estávamos sempre juntas em nossas escritas.*

*Agradeço ao professor Cassio Knapp, que foi uma grande referência na realização desta pesquisa e por ter aceitado participar da concretização deste projeto contribuindo com seus conhecimentos e orientações.*

*Agradeço aos professores doutores Marta Coelho Castro Troquez e Daniel Valério Martins pelas contribuições apresentadas durante a banca de qualificação de minha pesquisa.*

*Preciso agradecer também aos queridos professores da Universidade Federal da Grande Dourados por me iniciar no prazeroso e complexo mundo da ciência, e por terem sido, além de professores, amigos e bons exemplos durante a graduação. Em nome do Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elis Regina Viegas, a qual no momento mais difícil da minha vida, se fez presente e me presenteou com conhecimento, agradeço a todos os professores da FAED-UFGD pelo aporte no meu processo acadêmico, seja por meio das disciplinas ministradas ou pelas importantes conversas informais. E ao meu Mestrado PPGET, agradeço a cada professor, que tiveram forças para enfrentar um período de pandemia e nos dar aulas, os dias foram cansativos, mas valeram a pena. A cada um de vocês, minha Gratidão.*

*Agradeço ao trabalho da Adriana Fiori, da secretaria do Programa de Pós Graduação – PPGET- FAIND-UFGD, pela colaboração e paciência e a todos os*

*funcionários administrativos que contribuem para uma Universidade cada vez mais ética.*

*Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa.*

*Quero agradecer também a minha melhor amiga, que Deus me deu de exemplo de pessoa a ser seguido na Ciência Indígena, Kellen Natalice, obrigada por mesmo sem perceber me dar forças para continuar.*

*Aos meus pais Adilson e Jussara, obrigada pelo cuidado e educação que vocês me deram, eles me possibilitaram chegar até aqui, amo os dois! Aos meus irmãos Judson, Izabella e Benjamim, o fardo de ser irmã mais velha e ter vocês comigo me faz ser forte e não temer nada neste mundo.*

*E por último e jamais menos importante a minha família, João Vitor, o meu amor, aquele que faz meus dias serem mais felizes, e me encoraja sempre a prosseguir mesmo sem forças, seu abraço me carregou nos dias difíceis. E a minha filha, Sollara, você é o meu sol, a minha luz, sem você eu não teria chegado até aqui. Tenho muito amor por vocês! Gratidão por tudo!*

## GLOSSÁRIO LÍNGUA GUARANI

<i>ARA</i>	Dia
<i>ARAPORÁ</i>	Dia Bonito
<i>ARAMI</i>	Pequeno dia
<i>ARANDU</i>	Sabedoria
<i>ATY</i>	Reunião
<i>CAVAJU</i>	Cavalo
<i>GUASSU</i>	Grande
<i>HENDY</i>	Incendiar
<i>KARAÍ</i>	Não-Indígena
<i>KUATIA</i>	Papel
<i>KUNHA</i>	Mulher
<i>JAGUAPIRU</i>	Cachorro magro
<i>JAITY</i>	Derrubar
<i>JEHEKA</i>	Coletar
<i>MBARAKA</i>	Chocalho
<i>MITA KUERA</i>	Crianças
<i>MITÃ AVA</i>	Criança indígena
<i>MITÃVA</i>	Criança indígena (termo abreviado)
<i>NHANDERU</i>	Nosso Deus
<i>NHANDESY</i>	Nossa mãe
<i>OGA</i>	Casa
<i>OKARA</i>	Para fora
<i>OMOSÊ</i>	Lutou
<i>RESA</i>	Olho
<i>PYSY</i>	Resa
<i>XIRU</i>	Cruz
<i>TEKOHÁ</i>	Nosso lugar

## LISTA DE SIGLAS

AMID	Associação de Mulheres Indígenas de Dourados
ATY	Aty Guassu
CASAI	Casa de Saúde Indígena
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
COCTEKD	Comissão dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul
DASI	Departamento de Atenção à Saúde Indígena
DSESI	Departamento de Saneamento e Edificações de Saúde Indígena
DGESI	Departamento de Gestão da Saúde Indígena
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
ENEI	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FAED	Faculdade de Educação
GEPRAFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NAIN	Núcleo de Assuntos Indígenas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
REME	Rede Municipal de Ensino
RID	Reserva Indígena de Dourados
SASI	Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESAI	Secretaria Especial De Saúde Indígena
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SUSA	Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>11</b>
<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: Do objeto aos métodos de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
1. Introdução .....	20
2. Objetivos da Pesquisa.....	21
2.1. Geral.....	21
2.2. Específicos.....	22
3. Lócus da pesquisa e metodologias.....	22
3.1 A Reserva Indígena de Dourados (RID) .....	22
3.2 Métodos aplicados.....	26
<b>CAPÍTULO II: Território Mitã Kuera: o cenário multiétnico do ser criança indígena.....</b>	<b>29</b>
Resumo.....	29
Introdução.....	30
Lócus da pesquisa e metodologias.....	32
A infância na Reserva Indígena de Dourados.....	34
A infância indígena em tempos de COVID 19.....	38
A criança indígena e a educação escolar.....	42
Impasses e alternativas da educação escolar indígena em tempos de COVID 19.....	46
Considerações Finais.....	51
Referências.....	52
<b>CAPÍTULO III. Socialização infantil: impactos da pandemia por COVID 19 na educação e na saúde das crianças indígenas.....</b>	<b>57</b>
1. As crianças indígenas e a socialização através das escolas da RID .....	57
2. A socialização e a saúde das crianças indígenas na RID durante a COVID 19.....	80
<b>CAPÍTULO IV-Considerações Finais.....</b>	<b>101</b>
<b>SÍNTESE.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Número de Docentes atuantes na Rede Municipal de Ensino- 2022.	<b>64</b>
<b>Quadro 2-6-</b> Quantitativos de alunos matriculados em ensino presencial, remoto e os que não compareceram à escola no ano de 2021 (Para as escolas estudadas).	<b>111</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Localização da RID no município de Dourados.	<b>21</b>
<b>Figura 2.</b> Ocupação do solo na RID.	<b>22</b>
<b>Figura 3. Crianças Indígenas sobre árvores</b>	<b>36</b>
<b>Figura 4.</b> Criança brincando com sua bicicleta e com uma arara-azul	<b>36</b>
<b>Figura 5.</b> Criança brincando com um bebê macaco encontrado em fragmentos de mata presente na aldeia	<b>37</b>
<b>Figura 6.</b> Kit de atividades pedagógicas não presenciais.	<b>44</b>
<b>Figura 7.</b> Escola Municipal Indígena Tenguatú Marangatú, Aldeia Jaguapiru	<b>60</b>
<b>Figura 8.</b> Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Aldeia Jaguapiru.	<b>61</b>
<b>Figura 9.</b> Escola Municipal Indígena Agostinho, Aldeia Bororó	<b>62</b>
<b>Figura 10.</b> Escola Municipal Indígena Araporã, Aldeia Bororó	<b>63</b>
<b>Figura 11.</b> Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard, Aldeia Bororó,	<b>64</b>
<b>Figura 12.</b> Criança indígena em retorno as aulas presenciais	<b>67</b>
<b>Figura 13</b> Gibi Arami: luta contra o coronavírus	<b>69</b>
<b>Figura 14.</b> Criança indígena desenvolvendo APN em casa.	<b>69</b>
<b>Figura 15.</b> Vila Olímpica Indígena da Reserva Indígena de Dourados.	<b>76</b>
<b>Figura 16.</b> Crianças indígenas brincando na lagoa	<b>76</b>
<b>Figura 17.</b> Localização dos DSEI a partir de sua proposta de criação	<b>80</b>
<b>Figura 18.</b> Foto, folder distribuídos a população nos postos de saúde	<b>85</b>
<b>Figura 19.</b> Boletins iniciais (maio de 2020) da COVID 19 no MS	<b>86</b>
<b>Figura 20.</b> Boletim de outubro de 2021 da COVID 19 no MS	<b>87</b>
<b>Figura 21.</b> Organização de pais - EMI Ramão Martins e cestas alimentares	<b>88</b>
<b>Figura 22.</b> Cestas alimentares que foram entregues durante o período de 2020 na RID,	<b>89</b>
<b>Figura 23.</b> Integrantes do Grupo de Mulheres Arandu Kunha entregando alimentos e produtos de limpeza na aldeia Jaguapiru	<b>90</b>
<b>Figura 24.</b> Foto profissionais da saúde em atuação na linha de frente ao enfrentamento da COVID 19.	<b>91</b>
<b>Figura 25.</b> Foto lideranças indígenas homens e mulheres na atuação de barreiras sanitárias na aldeia Bororó	<b>91</b>
<b>Figura 26.</b> Desenvolvimento de roças com mandioca e hortaliças na RID.	<b>93</b>
<b>Figura 27.</b> Casos confirmados de COVID 19 por faixa etária nas aldeias	<b>95</b>

indígenas de Mato Grosso do Sul em outubro de 2021

## **MITÁVA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS EM TEMPOS DE COVID-19**

**Resumo:** Essa pesquisa foi realizada durante um cenário mundial vivenciado desde o início de 2020, que exigiu mudanças em comportamentos e atitudes em busca de sobreviver uma pandemia resultante da COVID 19. Nesse contexto, delimitou-se como foco de estudo a criança indígena tendo como objetivo central de investigação a caracterização do modo de ser e viver das crianças indígenas Guarani e Kaiowá, no que se refere ao tempo e espaço durante a Pandemia por Coronavírus (COVID 19), elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar das crianças indígenas diante do cenário pandêmico e do isolamento social decretado. Durante esse percurso, elencou-se o panorama atual das escolas indígenas existentes no território da Reserva Indígena de Dourados, quanto à oferta da educação básica e atendimento de alunos indígenas, descrevendo sobre as adaptações necessárias para a realização do ensino formal em função da suspensão das atividades presenciais nas escolas indígenas. Acredita-se que problematizar os impactos da pandemia na vida dessas crianças das etnias Guarani e Kaiowá, e investigar os possíveis conhecimentos decorrentes da pandemia por coronavírus podem instigar reflexões e práticas favoráveis à educação e à saúde das referidas crianças indígenas, trazendo demandas e argumentos que possam contribuir para um melhor acolhimento e bem viver delas na Reserva Indígena de Dourados (RID) e na sociedade douradense. A partir das considerações, o desenvolvimento da pesquisa pautou-se em diferentes estratégias que se inserem na abordagem qualitativa, dentre elas, a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo (nesse momento restrita a visitas *in loco* nas escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados). Para o momento, a investigação traz contribuições no sentido de reafirmar que as crianças indígenas experienciam, vivenciam e transmitem suas culturas e seus saberes entre si e com os adultos que convivem. Ao considerar o atual cenário, as crianças indígenas buscaram adaptar-se às condições de isolamento social, sem perder a essência do brincar e do ser criança. E no processo de educação escolar, é de suma importância enaltecer a criança indígena na transmissão da cultura indígena para a escola e da escola para a casa.

**Palavras-chave:** Crianças Indígenas; Território; Educação; Bem Viver.

## **MITÃVA: THE SOCIALIZATION OF INDIGENOUS CHILDREN IN THE INDIGENOUS RESERVE OF DOURADOS IN TIMES OF COVID 19**

**ABSTRACT:** This research was conducted during a world scenario experienced since the beginning of 2020, which required changes in behaviors and attitudes in order to survive a pandemic resulting from COVID 19. In this context, the focus of study was the indigenous child with the central objective of investigation the characterization of the way of being and living of indigenous children Guarani and Kaiowá, with regard to time and space during the Coronavirus Pandemic (COVID 19) changes in the individual and family way of living of indigenous children in the face of pandemic scenario and social isolation decreed. During this route, it was listed the current panorama of indigenous schools in the territory of the Indigenous Reserve of Dourados, as the offer of basic education and attendance of indigenous students, Describing the adaptations necessary to carry out formal education due to the suspension of face-to-face activities in indigenous schools. It is believed that problematize the impacts of the pandemic on the lives of these children of the Guarani and Kaiowá ethnicities, and investigate the possible knowledge arising from the coronavirus pandemic can instigate reflections and practices favorable to the education and health of these indigenous children, bringing demands and arguments that can contribute to a better reception and well-being of them in the Indigenous Reserve of Dourados (RID) and in Douradense society. From the considerations, the development of the research was based on different strategies that are part of the qualitative approach, among them, the literature review, documentary research and field research (at this time restricted to on-site visits to the municipal indigenous schools of the Dourados Indigenous Reserve). For the moment, the research brings contributions to reaffirm that indigenous children experience, experience and transmit their cultures and their knowledge among themselves and with the adults who live together. When considering the current scenario, indigenous children sought to adapt to the conditions of social isolation, without losing the essence of play and being a child. And in the process of school education, it is of paramount importance to praise the indigenous child in the transmission of indigenous culture to school and school to home.

**KEY-WORDS:** Indigenous Children; Territory; Education; Living Well.

**MITÁVA: MITÁ REKOVE TEKÓ JOJA COVID19 OIKO JAVE PE RESERVA  
INDÍGENA DE DOURADOS**

**MBYKY MBO`E:** Ko jeha`ireka onhepyru akue ha ojejapo va`ekue pe arare 2020 ojehe va`ekue peteî mba`asy vai ou oiko ojahapa herava Pandemia COVID-19, ha upe`a ojehegui oiko va`ekue peteî ojeheguera umî rekomba`e. Ha upeixa jave ojejapo peteî onhenbo`e ha mitáva rehegua ojehecha haguã mbaichapa oimê va`ekue umî mitáva reko Guarani ha Kaiowá, mba`erepa opyta arare há hekore`pe Pandemia reheve Coronavírus(COVID-19), ojechuka va`ekue umî mba`e reko ha`enho pe mitáva ha reko nhu`ã upe`a ojehegui ha ndaikatui osê mamorupi. Ha upe`a ojehejave ojechuka vae`kue mba`eichapa opyta umî mitáva mbo`eroi eyre. Ha ojechuka va`eku mba`eichapa opyta umî mbo`eroi oime upe Tekoha ava rehegua Dourados pegua, ha upe nhembo`e vae`kue mitá upyta va`ekue, ha onhemombe`e umî ojeheva ojehe hagua jeha`ireka upe jave mdaikatu mave`ape oho mbo`e roype. Tekoteve ojeihuka va`ekue umî ojehe va`ekue mitáva chaque ha`ekuera ndohoi voi mboeroype ha mba`e ojehe umî mitáva Guarani ha Kaiowá rekove pandemia ojehejave coronavirus, ha ochuka ave umî iporáva inharandu ha tesá avei, upe`are ojeheguera ha ojehecha mitáva rekove. Há reko upe tekoha ava rehegua Dourados pe há umî karaipe ave. Ojechuka haguã mba`eichapa iporá há ojejapo porá upe jeha`ikera ha`e peteî kuatia rehegua, há ojehe avei osê ojehecha haguã umî mbo`eroi oî Rekohare(RID). Ha upeicha ra`e ojehecha porá umî mitáva há ojeheguera avei ochuka hagua há`e kura rekogui ojeheko porá, ojejapo porá avei há ojehasa chuguikera umî mba`e poráguie ojeheko pa guie umî hu havere. Umî mitáva há`ekuera guie oheka va`ekue rekogui oiko porá haguã ha`enho oiko hikuaí enterova, há`e kuera orekeguie Reko porá rekombó`e há`e kuera oiko mitacha ndojuhui vaíre mba`eve. Ha umî mitáva onhembo`e va`ekue há`ekuera ojeheha há ojeheguera mbo`eroi umî reko porá reko mbo`e hogare ha hogagui mbo`eroi.

**NHE`ENGA:** Mitáva: Rekohare; Inharanduha; Teko porá.

## **MITÃVA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA EM TEMPOS DE COVID 19 NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS - MS**

### **TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA**

Sinto orgulho em me apresentar como Pesquisadora Indígena da etnia Guarani, filha de professora e de trabalhador da área da saúde, moradora na Reserva Indígena do Brasil (RID), e segundo a SIASI/SESAI, (Terras Indígenas no Brasil, 2014), a população neste território é de 15.023 mil indígenas. Neste território encontramos-nos reunidos em duas aldeias, a Aldeia Indígena Jaguapiru e Aldeia Indígena Bororó.

A minha aldeia é a Aldeia Jaguapiru, local onde qual cresci, aprendi ser quem eu sou, e é ali o meu lugar. Aprendemos em nossa trajetória acadêmica a estudar, nos aperfeiçoar e voltar a nossa casa para ajudar nosso povo, voltar para nossa base, pois para chegar a qualquer lugar que seja, nós indígenas guarani fomos moldados pelo conhecimento de nossos pais, avós, tios e irmãos.

Hoje sou pesquisadora e protagonista desta dissertação graças a minha base, pois meus pais, antes de poder me sustentar para cursar uma faculdade, passaram muita necessidade para poder me alimentar e garantir a escola fundamental, tiveram que abrir mão de muitas coisas, principalmente da dignidade humana.

Meu pai, Adilson Lopes, antes de hoje ser motorista de caminhonete de ambulância da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) foi cortador de cana, e lá sofreu as mais terríveis atrocidades que um ser humano pode sofrer, e neste tempo eu crescia e usufruía de minha infância sem meu pai, sentia falta e perguntava por ele nos dias em que precisava de uma figura paterna. Nesse meio termo, minha mãe Jussara Marques, que era a responsável pelos serviços do lar, tentava conciliar os estudos e a figura de ser mãe sem um pai por perto, visto que meu pai, ficava de quarenta a setenta dias longe de casa. Quando ela resolveu voltar aos estudos e ingressou na faculdade e nos deixava com meus avós maternos para estudar na primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena- Habilitação em Ciências da Natureza, no entanto uma mãe indígena guarani não deixa seus filhos para trás, ela em certo momento nos carregou nos braços durante a faculdade, ou seja, eu e meu irmão passamos parte de nossa infância nos corredores da UFGD, conhecíamos cada canto daqueles prédios, e nos amávamos estar naquele lugar, era uma aventura que mal sabia eu que mais tarde,

ia me ajudar quando estivesse em uma faculdade (neste tempo não havia o Centro de Educação Infantil da universidade, e minha mãe me pedia para cuidar de meu irmão mais novo, no período o qual ela estava em aula).

O fato é que meu pai, quando voltava do tempo na roça, sentia-se inseguro em minha mãe fazer faculdade, e pelos diversos problema que a temporada no corte e plantio da cana de açúcar lhe causavam, entregava-se ao alcoolismo. Nesse tempo minha mãe sofria muita violência doméstica, e em inúmeras vezes me vi em situação de pedir socorro a meus avós e vizinhos. Mas nesta corrida, a qual não se tratava de uma corrida de lazer, nem de brincadeira, nem de longe uma maratona, eu pensava “um dia eu vou crescer, vou estudar, ganhar bastante dinheiro para que meu pai saia da fazenda e estude com minha mãe”. Com isso, ao longo de meu desenvolvimento, minhas dores, meus sofrimentos tornaram-se alavanca para ajudar meus pais.

De longe ouvia meus pais em conversas particulares a qual se viam em reconciliação, após minha mãe negar-se a fazer qualquer denúncia pela violência sofrida; ela se colocava em situação de compreensão em relação ao estado precário de meu pai. Ela sempre o incentivava a buscar novos caminhos na profissão e o alertava sobre um possível fim do serviço de corte e plantio de cana-de-açúcar. Lembro-me que ela dizia “um dia as maquinas vão tomar lugar das mãos dos trabalhadores, e não serão mais necessários os serviços manufaturados dos povos indígenas, e meu pai em tom de risos, dizia que isso nunca ia existir. O tempo foi passando e os indígenas em minha aldeia foram ouvindo rumores de encerramento das atividades e começaram a investir nos estudos, visto que, ao meu ver não era só minha mãe que tinha esse discurso que servia de alerta para esses trabalhadores.

No entanto, inúmeras vezes que meus pais viam-se em situação precária, eu saia a “marretar” com minha avó Severina Garcia, a mulher que me ensinou a andar na cidade. Cerca de horas da manhã, eu estava acordada, ansiosa para montar a carroça de minha avó, a qual passava perto de minha casa, para me esperar, em meio a “trieiros” de mata e saia correndo ao seu encontro, e iam para a cidade vender produtos, tais como: mandioca, banana, limão, milho verde e batata doce, e saia aos redores do BNH a gritar “Olha a mandioca nova!”.

Como me divertia e as melhores notas na escola serviam na hora de vender os produtos, saber que dois por cinco significava que a mandioca era R\$2,50. E foram inúmeras as vezes que ligava o interfone para perguntar se tinha pão velho ou brinquedos para dar. E quando ganhava, era uma festa esplendida, e quer ver quando

se ganhava comida congelada, significava que aquele dia se comeria um esquentado bem gostoso ao findar da tarde. As vezes eu ganhava ossinhos de frango (os quais, hoje, eu gosto de pensar porque o indivíduo usava a carne para fazer um frango desfiado e guardava os ossinhos? para nos dar? mas sabemos que nem sempre é isso, afinal para que se guarda ossinhos de frango?) mas mesmo sendo ossinhos, significava que à noite teria mistura para comer.

Ao findar da tarde, quando as mercadorias já estavam todas vendidas, acontecia a parte mais legal, minha avó nos dava dinheiro para ir até o supermercado comprar pucheiro e tomate, nos dava o dinheiro e dizia para não mexer em nada que não fosse os tomates e pedir o pucheiro: - não meçam em nada- dizia ela, se vocês pegarem alguma coisa que não podem pagar levam vocês para o quartinho. Na verdade não sei bem o que ela queria dizer com isso, mas que nos voltávamos com o tomate e o pucheiro era a certeza que tudo tinha dado certo. Hoje penso que uma infância assim minha filha Solara (*Ara* na língua indígena guarani significa Dia, assim o significado é uma junção da língua portuguesa com o guarani, que fica *Sol Ara*, ou seja, Dia de Sol), não irá vivenciar mas quero que ela saiba dessas histórias.

Mas crianças crescem e mudam. Na escola a qual fiz meu ensino fundamental inteiro, Escola Municipal Francisco Meireles, por inúmeras vezes sofri *bullying*, por conta de minha situação de vulnerabilidade social. Meus colegas satirizavam por meu pai ser um cortador de cana, e eu por ser circulante na cidade, mas em parte me respeitavam por ter as melhores notas na escola. Também diziam: é filha de professora ... E até que um dia, na adolescência, me vi desanimada e envergonhada de minha situação e deixei de acompanhar minha avó nas idas até a cidade, encerrando essa parte de minha infância a qual eu me orgulho até hoje.

Me orgulho por terem sido momentos de ensinamentos que me servem até hoje, não so por ampliar os conhecimentos sobre a geografia espacial e conhecer principalmente os bairros ao lado norte da Avenida Marcelino Pires, que sinalizava a linha de chegada para nossas vendas, mas por ter maior dimensão dos enfrentamentos e dificuldades que viver entremeio ao urbano e ao Tekohá, apresentaria a mim anos depois, no que se refere a convivência e a sobrevivência.

Anos mais tarde, em 2011, estaria entrando para o ensino médio, na Escola Estadual Presidente Vargas, que no momento se localizada temporariamente no bairro Jardim Europa, visto que, o prédio localizado no centro urbano de Dourados, estava em reformas. Foram três difíceis anos, a adaptação deu-se por volta do segundo

bimestre do 2º ano do Ensino Médio e no último ano, ano de vestibular, tendo em vista as dificuldades sofridas com meus pais, avós, e a situação de vulnerabilidade socioeconômica, me via sonhando diariamente em cursar Medicina, por objetivo totalmente financeiro e porque acreditava que para uma adolescente indígena e pobre, uma formação na área de Ciências da Saúde era a única saída.

Com o desejo de estudar em outra cidade (tentar cursar Medicina), o ano seguinte à conclusão do EM foi um ano de dedicação ao vestibular, mas pela nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em coloquei em primeira opção Medicina (em Campo Grande) e em segunda opção Bacharelado em Ciências Biológicas, acabei sendo aprovada para Bacharelado em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Com esse resultado, não precisava mais sair da cidade mas cursei um ano apenas, pois optei por desistir para focar nos estudos para Medicina.

Eu me vi estudando diariamente para algo que, hoje, entendo que *Nhandejary*, não queria que eu fizesse, era uma sugadora de apostilas usadas dos colégios Anglo e Poliedro, que ganhava ou recolhíamos os descartes. Final de 2014 viajei para São Carlos fazer o vestibular específico para povos indígenas, ficando em 5º lugar nacional, mas me vi obrigada a ter um plano B, pois não tinha condições financeiras de ir para lá, e precisava cursar uma faculdade que me garantisse sobreviver e ajudar meus pais, pelo menos com as despesas diárias.

Assim, resolvi apostar na Pedagogia, uma porta que eu sabia que ia abrir e talvez eu nunca sairia dela, pensando eu que horizontes distantes seriam inalcançáveis com este curso, mas eu estava enganada. Em 2015 comecei a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e consegui ajudar meus pais por receber uma Bolsa Permanência de R\$900,00 (novecentos reais), bolsa concedida a Povos Indígenas e Quilombolas, de valor consideravelmente alto para quem estava entrando na faculdade. Ao mesmo tempo pude trabalhar como estagiária na Escola Municipal Indígena Ramão Martins como monitora de pátio, e em diversas vezes me via ajudando as cozinheiras na cozinha da escola quando faltava alguma funcionária. Com isso minha renda aumentava consideravelmente, e podia ajudar meus pais, principalmente meu pai que ouvindo os conselhos de minha mãe, começou a estudar e terminando ensino fundamental conseguiu a vaga de motorista. Nesse período ele tomou uma nova postura e já não embriagava-se; entendendo a situação, deixou desaparecer a violência doméstica na minha casa.

Ainda, através da universidade pude realizar dois sonhos de infância,

conhecer o mar e viajar de avião de forma gratuita pela faculdade através da participação em eventos científicos. No decorrer dos anos da faculdade, decidida a dedicar-me apenas a faculdade, deixei de trabalhar e consegui uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por 3 anos. Desenvolvi os seguintes Planos de Trabalho ao longo desses anos: “O acesso da população negra nos cursos de graduação da UFGD de 2013 a 2016: as possibilidades de êxito acadêmico” (2016) e “Políticas afirmativas e acesso da população negra nos cursos de graduação da UFGD de 2013 a 2016” (2018).

A minha formação na Universidade só foi possível, devido às Políticas Afirmativas de Inclusão efetivadas na UFGD. Uma delas, a política de cotas, a qual me possibilitou cursar a Faculdade de Educação (FAED) – que conta com a atuação de excelentes profissionais da educação, que marcaram minha carreira como professora indígena.

Durante esta jornada acadêmica, o foco sempre foi me tornar uma representante do meu povo na educação, e para chegar até aqui meu primeiro passo no mundo da pesquisa só se tornou possível por meio do Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN), naquele momento coordenado pela Professora Mestre Adriana Oliveira de Sales, grande apoiadora das causas indígenas. Foi através de um evento do NAIN que recorri a ela, contei meu sonho de um dia me tornar mestre e, assim, em poucos dias já estava dentro da sala do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e me vi envolvida no campo da pesquisa com o PIBIC.

Sendo assim, desde o ano de 2016 fui orientanda da Professora Doutora Eugenia Portela de Siqueira Marques, tendo entrado neste período para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE), com o qual me identifiquei e compreendi que ali seria meu lugar junto com mestres e doutores, uma pesquisadora indígena.

Ao longo de minha trajetória da UFGD consegui, com a ajuda de outros acadêmicos indígenas, demarcar nosso território, através da organização de vários eventos na Universidade, bem como realizar, em 2018, o “Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” (ENEI) em nossa aldeia. Também abrimos espaços para expor outras visões e contribuições para nosso povo, com o apoio de nossas lideranças e de movimentos indígenas. Hoje posso dizer que este foi um dos maiores eventos já realizados por jovens indígenas e universitários na nossa terra indígena.

Ainda durante essa jornada acadêmica, eu pude trabalhar na minha aldeia com

as crianças e ensiná-las tudo que aprendi. No ano de 2018, já graduada, trabalhei na Escola Indígena Araporã, em uma sala de Educação Infantil na aldeia Bororó e percebi que meu lugar era ali com aquelas crianças. Mas eu precisava fazer mais por elas, ainda não sou uma cientista completa, posso ter demarcado meu espaço na minha comunidade, na minha aldeia, mas preciso demarcar meu lugar na sociedade.

Assim, ao término de meus estudos no ensino superior, consegui entrar através das cotas para indígenas, no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). Obtive êxito graças a todo conhecimento que foi me dado ao longo de minha trajetória e obtive uma chance de estudar novamente na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desta vez, no mestrado, e somente através da magnificência do PPGET houve uma organização para que nós estudantes pudéssemos estudar diante do cenário que se vivenciou no início de 2020, um cenário pandêmico, um cenário incerto. Mas neste tempo pude estudar e vivenciar o que seria um dos maiores desafios de minha vida.

Além de todos os enfrentamentos que vivenciei até esse período da história de minha vida, no início de 2020, os povos indígenas e todos os povos do mundo tiveram sua paz assaltada por um vírus causador da COVID 19. As mudanças bruscas ocasionadas por essa situação pandêmica e o experimentar esse processo despertou-me um sentimento como de obrigação em registrar como tem sido a vivência das crianças indígenas no período de Pandemia por SARS-CoV-2, e como a COVID 19 foi e está sendo enfrentada pelos povos indígenas no Brasil, com foco, na infância indígena das aldeias Jaguapiru e Bororó, localizadas em Dourados, e quais significados tem esse tempo para os povos nativos, em contexto de Educação e Saúde.

Apresentando análises e reflexões sobre essa questão e ponderando seus contornos e consequências para o bem viver da criança indígena, considerei essencial relatar qual o comportamento da população indígena, principalmente as crianças residentes na Reserva Indígena de Dourados – Mato Grosso do Sul, antes e durante a pandemia e no processo de “isolamento social”. Procurei problematizar os impactos da pandemia na vida dessas crianças das etnias Guarani e Kaiowá, bem como, investiguei que possíveis conhecimentos decorrentes da pandemia do Coronavírus que podem instigar reflexões e práticas favoráveis à educação e a saúde das referidas crianças indígenas, trazendo assim demandas e argumentos que possam contribuir para um melhor acolhimento e bem viver das crianças pequenas na sociedade brasileira.

A partir do exposto, o texto de Dissertação apresentado, está estruturado no seguinte formato:

### **Capítulo I: Do objeto aos métodos de pesquisa**

No I Capítulo foi realizada a caracterização do espaço amostral - Reserva Indígena de Dourados (RID) e apresentada as metodologias e ferramentas que permearam todas as fases da pesquisa.

### **Capítulo II. Território Mitã Kuera: o cenário multiétnico do ser criança indígena**

No II Capítulo, o foco central está na caracterização do universo das crianças indígenas Guarani e Kaiowá, na Reserva Indígena de Dourados (RID), durante o período de pandemia por COVID 19, elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar das crianças indígenas em situação de isolamento social. O capítulo foi organizado e publicado integralmente como Artigo Científico na Revista **Educação e Contemporaneidade** -Publicado em: **Revista** - Revista da FAEEBA, v. 31, n. 67 - jul./set. 2022. p. ISSN: 2358-0194, p.268-287. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/14416>

### **Capítulo III. Socialização infantil: impactos da pandemia por COVID 19 na educação e na saúde das crianças indígenas**

No III Capítulo, buscou-se ampliar a discussão sobre os espaços de circulação e socialização das crianças indígenas na RID: as escola da RID e os desafios enfrentados para a realização do ensino escolar; os espaços de promoção de saúde e os enfrentamentos para o atendimento durante a pandemia; os espaços de cultura, lazer e diversão e a presença das organizações comunitárias indígenas para a superação dos impactos resultantes do isolamento social.

### **Capítulo IV-Considerações Finais**

Realizou-se uma síntese dos dados elencados a través da pesquisa e propôs-se reflexões sobre o ser criança indígena durante o espaço-tempo em que ocorreu a pandemia por COVID 19.

# CAPÍTULO I

## DO OBJETO AOS MÉTODOS DE PESQUISA

### 1. Introdução

A pesquisa foi elaborada a partir de um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão dos Povos Indígenas e da Cultura Infantil indígena, especificamente trazendo para o centro das discussões as crianças Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados (RID) na Aldeia Jaguapiru, localizada na Rodovia Estadual – 156 - Mato Grosso do Sul – entre as cidades de Itaporã e perímetro urbano de Dourados. Este é um trabalho de registro das sutilezas e espontaneidade do território das crianças indígenas o ato de ser, existir, brincar. Faremos aqui então uma definição de território, que de acordo com Rogério Haesbaert (2020, p.76),

[...] vai muito além da clássica associação à escala e/ou à lógica estatal e se expande, transitando por diversas escalas, mas com um eixo na questão da defesa da própria vida, da existência ou de uma ontologia terrena/territorial, vinculada à herança de um modelo capitalista extrativista moderno-colonial de devastação e genocídio que, até hoje, coloca em xeque a existência dos grupos subalternos, especialmente os povos originários.

O território o qual a criança indígena Guarani e Kaiowá das Aldeias Jaguapiru e Bororó estão inseridas refere-se ao espaço de vida. Hoje a educação infantil indígena divide espaço com a escola, bem como os meios urbanos e tecnológicos. E a escola deve ter o papel de trabalhar as especificidades da criança indígena e enaltecer a criança indígena na transmissão da cultura indígena para escola e da escola para a casa. Compreende-se também, que para melhor atender as demandas das crianças indígenas, no espaço escolar e fora dele, faz-se fulcral entender qual é o papel social das crianças e como elas o desenvolvem no mundo indígena.

E é neste ponto que este estudo se estabelece: onde se abrigaram as crianças indígenas nessa tempestade de medo e incertezas.

“A incerteza quanto à evolução da pandemia e a suspensão de todas as atividades nas instituições educativas têm levantado uma série de questionamentos, pressões e desafios para educadores(as), gestores(as) e outros(as) profissionais da educação, bem como para as crianças e suas famílias” (ANJOS; PEREIRA, p.04, 2021).

Deste modo, faz-se necessário escutar essas crianças, principalmente aquelas que estão vivendo em condições de vulnerabilidade, negligenciadas e desassistidas pelo

Estado. É fundamental nos questionarmos se estas ações nas aldeias e terras indígenas estão sendo consideradas colocando a criança como protagonista. Quais pedagogias construiremos de maneira a que elas não passem este tempo sem adquirir o conhecimento? Como a educação escolar está se fazendo presente em tempo de suspensão das aulas presenciais? As crianças têm encontrado seu bem viver nas comunidades indígenas?

Lançar o olhar para as crianças indígenas a partir dessa nova situação de vida em que a população mundial foi submetida e oportuniza compreender como se materializou o cotidiano da criança na comunidade e seu território da infância no que se refere as atitudes, brincadeiras, ações e modos de ser e viver.

Considerando o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (COVID 19), há de se destacar que nesse meio catastrófico estavam as crianças indígenas, sendo importante que elas sejam notadas, pois também souberam de alguma forma se adaptarem a este tempo seja em casa, na escola e em seu contexto de vivência diária.

Em tempos de pandemia, a RID perdeu grandes sábios da cultura indígena, tanto Guarani, Kaiowa e Terena, mas antes de serem arrebatados por essa doença, embelezaram o caminhar daqueles que souberam ouvir seus cantos, suas histórias e suas rezas.

E este tempo estava previsto; desde os primórdios nossos ancestrais diziam que o dia em que nossa natureza fosse destruída ela iria se revoltar contra nós seres humanos, aqueles os quais deviam protegê-la, pois ela é mais forte que nós. Esse saber foi transmitido a nós através dos nossos antepassados, em momentos de troca de conhecimento que ocorrem nas rodas de conversas. E este é o intuito de nosso estudo: evidenciar formas de corrigir nossos erros com a natureza, iniciando através da observação do modo de ser e viver das crianças e refletir sobre quais e como os conhecimentos tem sido transmitidos às gerações futuras.

## **2. Objetivos da Pesquisa**

### **2.1. Geral:**

- Caracterizar o modo de ser e viver das crianças indígenas Guarani e Kaiowá no que se refere aos tempos e espaços no antes e durante a Pandemia por Coronavírus (COVID 19).

## **2.2. Específicos:**

- Elencar as mudanças no modo de viver individual e familiar das crianças indígenas diante do cenário pandêmico e do isolamento social decretado.
- Apresentar o panorama atual das escolas indígenas existentes no território da Reserva Indígena de Dourados, quanto à oferta da educação básica e atendimento de alunos indígenas e como a educação escolar fez-se presente em tempo de suspensão das aulas presenciais.
- Apresentar o panorama atual do setor de saúde indígena na Reserva Indígena de Dourados, com foco aos programas de atendimento às crianças e dos impactos na saúde infante indígena durante a pandemia por Coronavírus.
- Descrever sobre as adaptações necessárias para a realização do ensino formal em função da suspensão das atividades presenciais nas escolas indígenas durante o período pandêmico, evidenciando se ocorreu o desenvolvimento de novas pedagogias a partir dos enfrentamentos educacionais durante a pandemia.
- Problematizar e provocar reflexões acerca dos impactos da pandemia do Coronavírus na vivência dos Povos indígenas Guarani e Kaiowá, especificamente das crianças indígenas na primeira infância, residentes na Reserva Indígena de Dourados (RID) e de como elas tem buscado o bem viver nas comunidades indígenas após esse período de reorganização educacional, socioeconômica e cultural.

## **3. Lócus da pesquisa e metodologias**

### **3.1 A Reserva Indígena de Dourados (RID)**

As transformações ocorridas no território ocupado pelos grupos indígenas Guarani e Kaiowá, começaram a se intensificar no século XIX, tempo em que esse território começou a ser notado por pessoas oriundas de outras regiões do Brasil, e nessa época haviam debates que colocavam em evidência se era melhor: exterminar os povos indígenas, catequiza-los ou miscigena-los. Como ressalta Cavalcante (2019, p. 23),

[...] optou-se pela construção de uma nação branca tributária dos valores da cultura europeia, logo, os indígenas e os negros eram elementos que não tinham lugar nessa pretensa construção identitária. O lugar dos indígenas foi objeto de muito debate, mas todos tinham a certeza de que estavam fadados a desaparecer enquanto coletividade etnicamente distinta. O que diferenciava debatedores eram os métodos a que se deveria recorrer para alcançar o objetivo da assimilação. (CAVALCANTE, 2019, p. 23)

Assim, após as ocorrências como a Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, bem como a guerra com a vitória bélica do Brasil, da Argentina e do Uruguai, uma das incumbências do Coroa Brasileira foi de povoar, ou seja, nacionalizar a fronteira mesmo que esses espaços já estivessem ocupados, ou seja, não era um espaço vazio pois já estava ocupado pelos Povos Indígenas Tradicionais Guarani e Kaiowá, e por outras etnias, mas para este estado colonial era uma zona a ser contestada e povoada por não indígenas.

Como aponta Fernandes (2008), os movimentos a partir das relações sociais estabelecidas nos territórios apresentam-se em diferentes intensidades e impactam de alguma forma a natureza e os recursos naturais e a própria natureza humana.

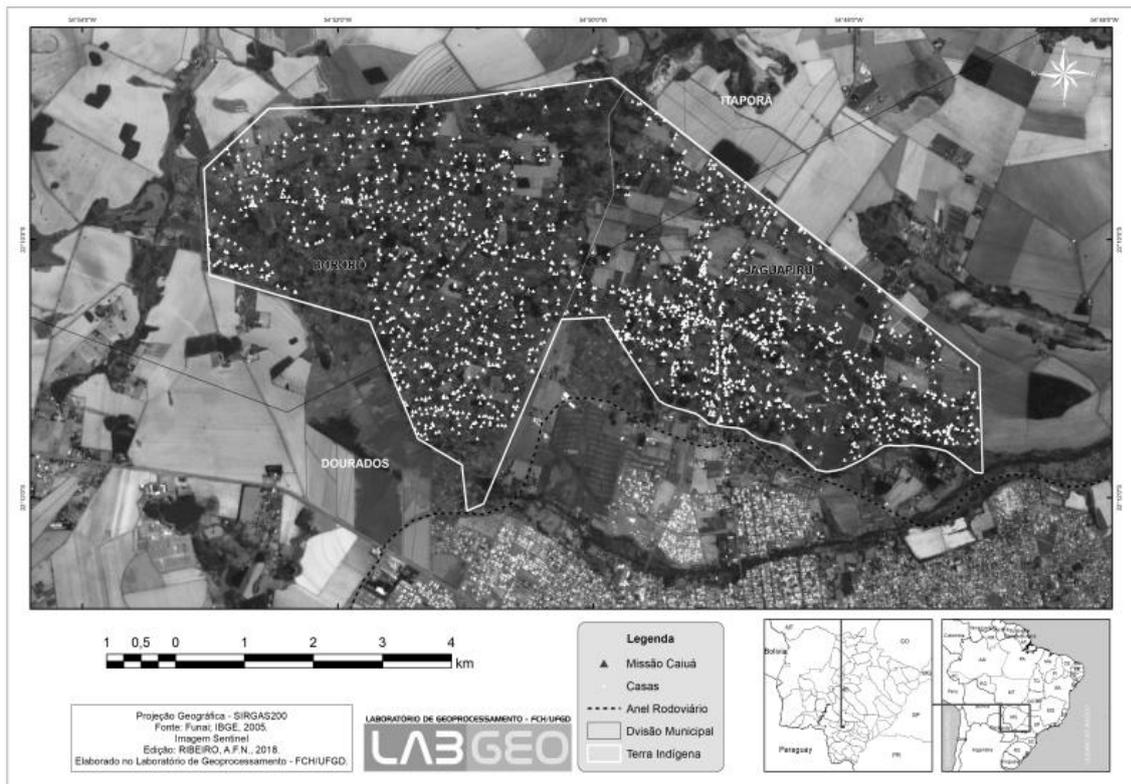
Os objetos naturais ou elementos naturais também transformam o espaço, mas são as relações sociais que impactam o espaço com maior intensidade. Os sistemas de ações e os sistemas de objetos são indissociáveis, todavia é possível analisar as distintas intensidades de seus movimentos. A técnica e a tecnologia dinamizaram os sistemas de ações, impactando a natureza com maior intensidade. A formação de territórios é sempre um processo de fragmentação do espaço. (FERNANDES, 2008, p. 03)

Ao ser criada esta nação branca houve avanço no extermínio dos povos nativos e a invasão por essa população trouxe consigo valores e culturas europeias, que foram ocupando os espaços. Assim os indígenas e os negros não tinham lugar nessa construção, sendo excluídos aos poucos e destinados a desaparecer, mas isso não ocorreu: houve resistência...vivemos, re-existimos.

Partindo desse princípio, a construção de nosso espaço indígena, foi impactado ao longo do tempo através dessas relações e hoje encontra-se nesse estado de territorialização precária o qual, existe um debate teórico sobre o conceito de confinamento proposto por Brand (1993 e 1997) que prefere utilizar a expressão áreas de acomodação. Já em um debate sobre a territorialização, MOTA (2011) defende as reservas como espaços de “territorialização precária”.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN foi criado em 1910, como parte do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC. Sua criação não deve ser entendida meramente como o triunfo das teses positivistas para a integração dos indígenas à comunhão nacional, mas como um elemento constitutivo da criação de um aparelho estatal destinado a gerir serviços que até então estavam dispersos no âmbito do Estado brasileiro. (CAVALCANTE, 2019, p. 25)

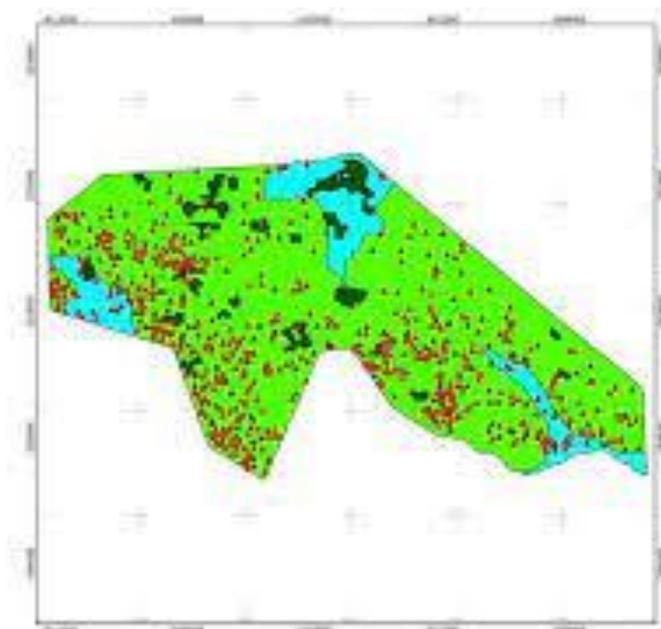
A Reserva Indígena é constituída das Aldeias Jaguapiru e Bororó e está localizada no município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul (MS) [Figura 1]. Em 2014 o número de habitantes era de 15.023 indígenas pertencentes, em maior representação, às etnias Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva (Família linguística Tupi Guarani) e Terena (Família linguística Aruak) (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021), além de outras etnias, de representantes da Venezuela e do Paraguai e os não indígenas.



**Figura 1.** Localização da Reserva Indígenas de Dourados (Mato Grosso do Sul). Fonte: Mota e Cavalcante, 2019, p.8.

A área oficial da RID é de 3.475 ha, tendo como cobertura vegetal a Floresta Estacional Semidecidual, sob domínio da Mata Atlântica e Bacia do Rio Paraná. (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021). As áreas de ocupação do solo são apresentadas na Figura 2, e as áreas de uso econômico são descritas por Soares e Pereira (2015, p. 8) como:

As áreas de uso econômico são locais já consolidados pelo processo de ocupação, onde se verificam o predomínio de moradias associadas a atividades econômicas de subsistência (agricultura, pastagem e pomares) e infraestrutura diversas. As áreas úmidas compreendem as áreas de várzea associadas às nascentes e que acompanham os fundos de vale ao longo dos cursos d'água... Os Fragmentos florestais são constituídos por remanescentes da formação florestal original, representada pela Floresta Estacional Semidecidual.



**Figura 2.** Ocupação do solo na RID. Fonte: Soares; Pereira (2015). Áreas de uso econômico (cor verde claro); Áreas úmidas (cor azul); Fragmentos Florestais (cor verde escuro); Residências (cor vermelha).

A distância dessa Reserva Indígena do centro urbano da cidade de Dourados – MS é de 05 quilômetros, e a população indígena está sempre em redor deste centro, seja para fins de trabalho, estudos ou no comércio local, sendo esse um dos principais fatores que contribui para a entrada de hábitos e doenças oriundas dos povos não-indígenas, dentre elas a COVID 19, a qual adentrou-se a RID por meio de um frigorífico localizado no município de Dourados, e no qual uma mulher indígena, ao buscar seu sustento nesse local, foi uma das primeiras indígenas contagiadas na cidade de Dourados-MS. Assim como outras áreas indígenas, os trabalhos nos frigoríficos foram os primeiros espaços de disseminação do novo Coronavírus.

Sobre as organizações e/ou associações sociais indígenas, estão presentes na RID: Igrejas, escolas equipes de futebol, bem como associações, são elas Associação de Mulheres Indígenas de Dourados (AMID); a Associação Indígena Guateká; o Aty Guasu (ATY); o Centro Organizacional da Cultura Tradicional da Etnia Kaiowá de Dourados e a Comissão dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul (COCTEKD). (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021).

Em relação à pesquisa, o foco territorial a ser investigado, foi a Aldeia Jaguapiru, localizada entre a Rodovia Estadual 156 – Mato Grosso do Sul e a Missão Evangélica Caiuá. Nessa parte do território da Reserva Indígena existe uma escola a qual é denominada Escola Municipal Indígena Ramão Martins e um Posto de Saúde – “Guateka”. As crianças indígenas que se encontram nesse lado da aldeia, pertencem, em

sua maioria, às etnias Guarani, Kaiowá e Terena, mas há crianças das etnias Guató, Xavante e Ofaié, além de haver a circulação de crianças não indígenas.

No entanto, para que haja uma melhor descrição das crianças, ou seja, da situação das Crianças Indígenas na Reserva Indígena de Dourados, foi necessário considerar o panorama atual das escolas presentes na Aldeia Jaguapiru e Aldeia Bororó, que somam um total de seis escolas no âmbito da Rede Municipal de Ensino (REME), sendo: Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnarde, Escola Municipal Indígena Araporã, Escola Municipal Indígena Agustinho e a Escola Municipal Francisco Meireles, que embora esteja localizada na Missão Kaiowá, atende crianças indígenas em maior número em relação a crianças não indígenas, e oferece o ensino médio e Ensino para Jovens e Adultos. As escolas da REME atendem crianças no período matutino e vespertino. Há também a Escola Estadual Intercultural GUATEKA-Marçal de Souza, que oferta o Ensino Médio, atendendo adolescentes, jovens e adultos no período matutino, vespertino e noturno.

### **3.2 Métodos aplicados**

Quanto aos métodos para o desenvolvimento da pesquisa, reuniu-se diferentes estratégias que se inserem na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa proporciona “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.21-22).

Dentre as alternativas investigativas que compõe o universo das pesquisas qualitativas está a metodologia etnográfica, que possibilita uma análise pautada na vivência das situações problema pois,

[...] se baseia na observação, no registro do diário de campo, nas conversas e entrevistas. O pesquisador fica imerso no ambiente a ser pesquisado por um tempo determinado [meses ou anos]. Procedimentos básicos de olhar, ouvir e escrever são fundamentais. Faz-se necessário ouvir e não apenas olhar para poder chegar a um resultado no qual, de fato, encontre o modo de pensar de um povo ou uma comunidade, para isso é importante que se ouça e se faça ouvir, a fim de possibilitar a interação entre pesquisador e campo de pesquisa. (OLIVEIRA, 1994, p. 25)

Para compreender melhor o campo das investigações com crianças indígenas, foi realizada revisão bibliográfica durante todo o processo de construção da dissertação. Para expandir as discussões sobre as crianças indígenas como sujeitos relevantes na sociedade, utilizou-se dos aportes teóricos de Pereira (2016), Grubits; Freire; Noriega (2009), Gutierrez (2015), e Aquino (2012). Para abordar o mundo e o protagonismo das crianças indígenas, o embasamento teórico ancorou-se em Arroyo (2018); Franco; Nogueira; Prata (2021), Machado (2016) e Troquez (2006). E para enriquecer os debates sobre a importância do bem viver infantil utilizou-se como referências literárias os autores: Anjos; Pereira (2021), Canavieira (2021) e Santos (2020).

Para ampliar os conhecimentos sobre a situação educacional nas escolas indígenas no município de Dourados durante o período da pandemia por Coronavírus, realizou-se análise documental, sendo esse um método de pesquisa que abarca “fontes diversificadas e sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, fotografias...” (FONSECA, 2002, p. 32). Considerou-se assim, os dados disponibilizados nas legislações e diretrizes municipais publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Dourados), bem como das orientações escolares aos estudantes durante a suspensão das aulas e no processo de retorno (no segundo semestre de 2021). Considerando que a pesquisa foi realizada durante a suspensão de atividades presenciais, recorreu-se ao envio de Ofícios para os gestores da SEMED-Dourados para que fosse possível coletar dados quantitativos referentes às escolas indígenas.

A Pesquisa de Campo foi outro método utilizado na busca de registrar maiores detalhes sobre a organização das escolas para atender aos alunos e aos pais e desenvolver as atividades pedagógicas, principalmente no período pandêmico, e ter elementos para compreender como transcorreu esse processo de materialização no ensino escolar. Um dos principais recursos utilizados para a Pesquisa de Campo foram os diálogos com os gestores escolares. Há que se ressaltar que os diálogos com gestores escolares foram orientados por roteiros com questões direcionadas a compreender a funcionalidade dos métodos aplicados ao atendimento pedagógico, sobre o retorno presencial, de quando e como seria, de quantos alunos retornariam para as escolas, de como garantir as regras de biossegurança para evitar o contágio entre os alunos.

Para as questões relacionadas ao atendimento em saúde às crianças indígenas durante o período mais intenso da pandemia, recorreu-se ao estudo documental, a partir da análise de legislações, relatórios, planilhas e informativos disponibilizados no site

do Ministério da Saúde relacionados a saúde indígena. Também foi realizada Pesquisa de Campo através de diálogos com gestores em saúde e solicitação de dados quantitativos sobre a saúde das crianças indígenas através de envio de Ofícios para os setores responsáveis da Secretaria Municipal de Saúde de Dourados, mas houve dificuldade de acessar esses dados.

É importante salientar em nossos estudos nossas dificuldades de acolhimento dentro da pesquisa indígena em território indígena. Há uma certa dificuldade em adentrar-se no campo da pesquisa que ocorre principalmente nas escolas indígenas. O sentimento é que os patrícios sentem emulação, como se o pesquisador da pós-graduação, principalmente em programas de mestrado, estivessem ali para tomar seu lugar. Essa é uma especificidade que deve ser aqui notada para que não ocorra com demais pesquisadores, empenhados em fazer a diferença na pesquisa indígena.

É necessário também salientar sobre a dificuldade que foi encontrada durante a realização da pesquisa devido ao Decreto que fazia com que as pessoas ficassem em casa (isolamento social). Esse período foi de muitos desafios para a vida de estudante, em todos os níveis. Especificamente para a pós-graduação, foi necessária a adaptação quanto ao método de aulas remotas e houve necessidade de repensar e readaptar as etapas da pesquisa, de forma a preservar nossas vidas e as vidas daqueles que faziam parte da pesquisa no campo, bem como dos responsáveis pelas escolas e demais participantes da pesquisa nos diversos espaços das aldeias.

Tendo em vista o momento a qual iniciou-se a pesquisa de campo foi necessárias diversas adaptações devido a disseminação do vírus covid-19, na RID o estudo foi feito de forma remota e visita em locais como escola sempre mantendo o distanciamento social.

Considerando que inicialmente foi feito o contato direto com gestores da Escola via internet, foi realizado um agendamento prévio para um encontro no local da escola, mantendo o distanciamento social e também foi preciso fazer uso de máscara de proteção individual. Embora o isolamento fosse necessário, encontrava-se nos corredores das escolas, professores que enfrentaram os medos para entregar ou recolher atividades para as crianças que seguiam a educação escolar de forma remota. Passado o tempo mais crítico, o retorno das aulas continuou exigindo muitos cuidados por parte de todos, e por um longo período, luvas, máscaras de proteção individual e álcool em gel fizeram parte do kit diário para seguir lutando no combate ao novo Coronavírus.

## CAPÍTULO II

### TERRITÓRIO MITÃ KUERA: O CENÁRIO MULTIÉTNICO DO SER CRIANÇA INDÍGENA

#### RESUMO

O território Mitã Kuera, território da criança indígena, foi afetado pelo cenário mundial vivenciado desde o início de 2020, tendo que adaptar-se às mudanças resultantes da pandemia por COVID 19. Nesse contexto, o objetivo central de investigação foi a caracterização do universo das crianças indígenas Guarani e Kaiowá, na Reserva Indígena de Dourados (RID), durante esse período, elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar das crianças indígenas em situação de isolamento social. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se em diferentes estratégias que se inserem na abordagem qualitativa, dentre elas a revisão bibliográfica, a pesquisa etnográfica e a pesquisa de campo (nesse momento restrita a visitas *in loco* nas escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados). Para o momento, a investigação traz contribuições no sentido de reafirmar que as crianças indígenas experienciam, vivenciam e transmitem suas culturas e também seus saberes entre si e com os adultos que convivem. Ao considerar o atual cenário, as crianças indígenas buscaram adaptar-se às condições de isolamento social, sem perder a essência do brincar e do ser criança. Quanto ao processo de educação escolar, as práticas educativas tradicionais constituem movimentos pedagógicos que vão se desenvolvendo ao longo das fases de crescimento das crianças indígenas e revelam saberes necessários para a formação da cultura e da identidade.

**Palavras-chave:** infância indígena; educação escolar indígena; interculturalidade.

#### ABSTRACT

#### TERRITORY MITÃ KUERA: THE MULTIETHNIC SETTING OF BEING AN INDIGENOUS CHILD

The Mitã Kuera territory, the territory of the indigenous child, was affected by the world scenario experienced since the beginning of 2020, having to adapt the changes resulting from the pandemic by COVID 19. In this context, the central objective of the investigation was the characterization of the universe of the Guarani and Kaiowá indigenous children, in the Dourados Indigenous Reserve (RID) during this period, listing the changes in the individual and family way of life of indigenous children in situations of social isolation. The development of the research was based on different strategies that are part of the qualitative approach, among them, bibliographic review, ethnographic research and field research (at this time restricted to *in loco* visits to the municipal indigenous schools of the Dourados Indigenous Reserve). For the moment, the research brings contributions to reaffirm that indigenous children experience, experience and transmit their cultures and also their knowledge among themselves and with the adults they live with. When considering the current scenario, the indigenous children sought to adapt to the conditions of social isolation, without losing the essence of play and being a child. As for the school education process, traditional educational practices are pedagogical movements that are developing throughout the growth phases

of indigenous children and reveal knowledge necessary for the formation of culture and identity.

**Keywords:** indigenous childhood; indigenous school education; interculturality.

## RESUMEN

### TERRITORIO MITÕN KUERA: EL ESCENARIO MULTIÉTNICO DEL SER NIÑO INDÍGENA

El territorio Mitã Kuera, territorio del niño indígena, fue afectado por el escenario mundial vivido desde el inicio de 2020, teniendo que adaptarse a los cambios resultantes de la pandemia por COVID 19. En ese contexto, el objetivo central de investigación fue la caracterización del universo de los niños indígenas guaraníes y kaiowá, en la Reserva Indígena de Dourados (RID) durante ese período, enumerando los cambios en el modo de vivir individual y familiar de los niños indígenas en situación de aislamiento social. El desarrollo de la investigación se desarrolló en diferentes estrategias que se insertan en el abordaje cualitativo, entre ellas, la revisión bibliográfica, la investigación etnográfica y la investigación de campo (en ese momento restringida a visitas *in loco* en las escuelas indígenas municipales de la Reserva Indígena de Dourados). Por el momento, la investigación aporta contribuciones en el sentido de reafirmar que los niños indígenas experimentan, vivencian y transmiten sus culturas y también sus saberes entre sí y con los adultos que conviven. Al considerar el actual escenario, los niños indígenas buscaron adaptarse a las condiciones de aislamiento social, sin perder la esencia del juego y del ser niño. En cuanto al proceso de educación escolar, las prácticas educativas tradicionales constituyen movimientos pedagógicos que se van desarrollando a lo largo de las fases de crecimiento de los niños indígenas y revelan saberes necesarios para la formación de la cultura y de la identidad.

**Palabras-clave:** infancia indígena; educación escolar indígena; interculturalidad.

## 1. Introdução

Esta pesquisa foi realizada durante o cenário mundial vivenciado desde o início de 2020, que exigiu mudanças em comportamentos e atitudes em busca de sobreviver a uma pandemia resultante da COVID 19. Nesse contexto, delimitou-se como foco de estudo a criança indígena, tendo como objetivo central de investigação a caracterização do modo de ser e viver das crianças indígenas Guarani e Kaiowá na Reserva Indígena de Dourados (RID) no que se refere ao tempo e espaço<sup>1</sup> durante a Pandemia por

---

<sup>1</sup> Para melhor apresentar o conceito de tempo e espaço aqui discutido, apoiamo-nos em Mota (2011, p. 25): “[...] consideramos que se existe uma espacialidade produzida pelas gentes que se movem no mundo, traçando suas territorialidades, este ir e vir é marcado pelo tempo, fazendo e desfazendo-se de distintas formas, já que o tempo não se faz da mesma forma em todas as sociedades. [...] Neste contexto, as temporalidades não são vividas da mesma forma em todas as sociedades, e que nem todas têm no controle do relógio e do calendário as mesmas formas de perceber a realidade em que vivem, viveram

Coronavírus (COVID 19), elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar sem desconsiderar, contudo, que este é um território sócio-historicamente construído pelo Estado e que também afeta os modos de viver destas crianças. A compreensão do território pelas crianças indígenas vai de encontro ao que propõe Fernandes (2008, p. 3):

Ao analisarmos o espaço não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais. Desde esse ponto de vista, o ponto de partida contém o ponto de chegada e vice-versa, porque o espaço e as relações sociais estão em pleno movimento no tempo, construindo a história. Este movimento ininterrupto é o processo de produção do espaço e de territórios.

A intencionalidade de registrar algumas mudanças espaciais e temporais no Território da criança indígena na Reserva Indígena de Dourados, está na garantia de assegurar maior número de produções em relação aos saberes e fazeres da cultura indígena Guarani e Kaiowá, sobretudo, do modo de ser e viver da criança indígena. No que se refere a estudos sobre a Criança Indígena, “é primordial que se inicie a partir do espaço em que as crianças vivem, é importante levar em conta seus valores, costumes, rituais, crenças e enfim, o modo de ser Guarani e Kaiowá o ‘ñande Reko’” (MACHADO, 2016, p. 17).

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. (MORAIS, 2020, p. 33).

A educação infantil indígena se constitui em diversos espaços formativos: a família, o espaço escolar, os meios de comunicação, as relações com seu povo, e com os *karai*, para os indígenas Guarani e Kaiowá, os “outros”, isso é, os não Guarani e/ou Kaiowá. Ao concordar com Kramer (2007, p. 16) que “a cultura infantil é, pois, produção e criação e que as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”, é necessário lançar o olhar para as crianças indígenas a partir das novas situações de vida.

Dentre as situações, tem-se a intenção de aprofundar o debate sobre a educação escolar indígena na busca de evidenciar como a escola indígena tem lidado com o tempo

---

ou poderão viver, considerando que a configuração espaço-tempo se faz correlacionada e interdependente entre si.”

e o espaço infantil, ao considerar que, anteriormente, a presença da escola, os conhecimentos e o processo educativo se fundamentavam na transmissão dos saberes dos pais aos filhos. E apoiados em Knapp (2020) também é preciso estar atento aos padrões escolares estabelecidos nos territórios, pois as escolas devem pautar uma pedagogia própria, baseada em seu contexto territorial.

Ao debater a construção de uma escola indígena que leve em conta a pedagogia indígena para a interculturalidade efetiva, não se pode esquecer de que cada escola faz parte de uma realidade distinta, e isso se acentua quando se comparam escolas indígenas de povos diferentes. (KNAPP, 2020, p. 86).

Dessa proposição surge então uma questão inicial: como a escola tem contemplado as especificidades da criança indígena e contribuído para a garantia da transmissão das culturas indígenas que circulam no espaço escolar? Como tentativa de responder essa indagação, buscou-se caracterizar o panorama atual das escolas indígenas existentes no território da Reserva Indígena de Dourados, quanto à oferta da educação básica e atendimento de estudantes indígenas.

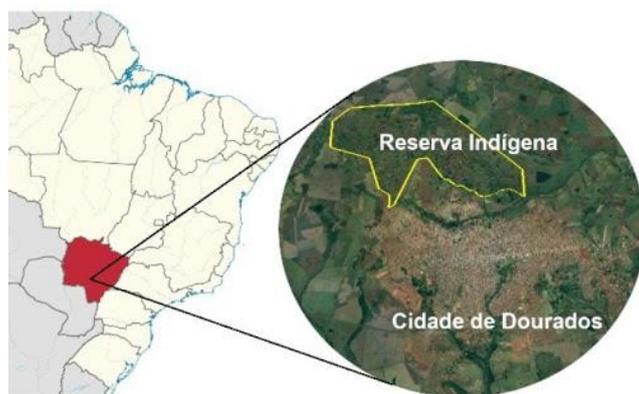
Outro marco existencial, e que impactou o desenvolvimento infantil e o processo educativo, está na pandemia por COVID 19. Em vista dessa nova situação de vida, este estudo busca compreender como se materializou o cotidiano da criança na comunidade no que se refere ao modo de ser e viver em família, das brincadeiras de criança, e das adaptações necessárias para a realização do ensino formal em razão da suspensão das atividades presenciais nas escolas indígenas durante o período pandêmico.

## **2. Lócus da pesquisa e metodologias**

A Reserva Indígena de Dourados (RID) foi criada em 1917 pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), dentre uma das 8 reservas demarcadas para reunir os indígenas que viviam no atual sul do estado de Mato Grosso do Sul no contexto da expansão agropastoril, para ocupação do espaço pela colonização não indígena. Esta reserva é constituída das aldeias Jaguapiru e Bororó, com área oficial de 3.475ha, e está localizada no município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul (Figura 1). Em 2014, o número de indígenas era de 15.023, pertencentes às etnias Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva<sup>2</sup> (Família linguística Tupi-Guarani) e Terena (Família linguística Aruak).

---

<sup>2</sup> A literatura reconhece a existência de três etnias no Brasil culturalmente e linguisticamente aparentadas: os Guarani Mbyá (que se fixam em sua maioria, desde o Rio Grande do Sul, percorrendo o litoral



**Figura 1** – Localização da RID no município de Dourados

**Fonte:** Folha de Dourados (2012).

Dentre as alternativas investigativas que compõem o universo das pesquisas qualitativas está a metodologia etnográfica, que possibilita uma análise pautada na vivência das situações- problema, pois “se baseia na observação, no registro do diário de campo, nas conversas e entrevistas. O pesquisador fica imerso no ambiente a ser pesquisado por um tempo determinado [meses ou anos]” (OLIVEIRA, 1994, p. 25).

Para abordar o território e o protagonismo das crianças indígenas, o embasamento teórico ancorou-se em pesquisadores indígenas: Aquino (2012), Machado (2016), João (2011), Lescano (2016) e Morais (2020); e pesquisadores não indígenas que promovem debates sobre o território, territorialidades, educação intercultural sob uma ótica externa, dentre eles: Fernandes (2008), Knapp (2020), Castro (2017) e Martins (2018).

As mudanças bruscas ocasionadas por essa situação pandêmica e o experienciar esse processo despertou um sentimento como de obrigação em registrar a vida das crianças indígenas e as adequações necessárias para esse tempo, principalmente no contexto educacional nas aldeias indígenas de Dourados. Para aprofundar as análises e reflexões sobre esse tema, realizou-se estudo documental a partir das legislações e diretrizes municipais, bem como das orientações escolares aos estudantes durante a suspensão das aulas, que perdurou entre março de 2020 a dezembro de 2021, e no processo de planejamento do retorno às atividades presenciais (iniciado no segundo semestre de 2021).

---

brasileiro até o estado do Espírito Santo), os Guarani Kaiowá e os Guarani Nandéva ou Nhandéva (vivendo principalmente no Mato Grosso do Sul). Estes últimos, contudo, se denominam apenas como Kaiowá ou Guarani, assim, a partir de então, este texto reconhecerá a autodenominação destas etnias.

E, para diagnosticar a real situação das escolas indígenas durante o período pandêmico, foram realizadas visitas *in loco* a cinco escolas na área da Reserva Indígena, entre os meses de agosto e outubro de 2021. Nesse período, somente os gestores e professores se faziam presentes nas escolas, seguindo escala de revezamento, pois as aulas permaneciam suspensas. Assim, buscou-se, através do diálogo com os gestores, colher informações acerca do modo pelo qual as escolas estavam se organizando para atender aos alunos e aos pais e desenvolver as atividades pedagógicas. Há que se ressaltar que os diálogos foram permeados de incertezas na funcionalidade dos métodos aplicados ao atendimento pedagógico, e de inseguranças sobre o retorno presencial, de quando e como seria, de quantos alunos retornariam para as escolas, de como garantir as regras de biossegurança para evitar o contágio entre os alunos.

Ancorados nos dados disponibilizados pelos gestores escolares e nas informações recolhidas no estudo documental, os resultados estruturam-se sobre a análise de duas categorias: a infância e a criança indígena. A abordagem sobre a infância enfatiza o território de vida da criança indígena e as readaptações necessárias em tempos de COVID 19. E, no intuito de evidenciar o cenário de retorno dos alunos indígenas para as escolas após um longo período de ensino escolar não presencial, discorreu-se sobre a educação escolar indígena antes e durante a pandemia, enfatizando os impasses e alternativas encontradas para a manutenção da oferta do ensino escolar para as crianças indígenas.

### **3. A infância na Reserva Indígena de Dourados**

Na Reserva Indígena de Dourados há um processo contínuo de alteração do espaço, o que reflete na transformação do desenvolvimento das crianças indígenas. Fala-se muito em questões territoriais desta reserva indígena, ou seja, de uma realidade a qual é necessário ampliar o olhar, principalmente em relação às crianças indígenas que vivem em um espaço de territorialização precária, compreendido por Mota (2011, p. 160) como

[...] a recriação e reprodução do modo de vida destas sociedades nos preceitos do *Tekoyma*, considerando que a reserva é fundamentalmente a expressão do modo incorreto de viver (*Teko Vai*). A precariedade de viver na RID implica em redimensionamentos territoriais que constituem outras territorialidades e multiterritorialidades Guarani e Kaiowá. Implica, também, na construção de novas fronteiras de encontro e desencontro com o outro, novas formas de imaginar os outros, de ser e estar no mundo.

Dado o contexto de adensamento populacional, essa Reserva Indígena, a qual chamamos de lar, passa por um agravamento do processo de precarização descrito por Mota (2011). Nosso povo indígena sofre com a falta de recursos naturais: falta água potável, não temos matas e o pouco que resta de solo nem sempre está apto à produção, sendo esses fatores relevantes para a sustentabilidade dos povos indígenas. Atualmente, muitas famílias indígenas praticam a agricultura de subsistência, embora essa prática não fizesse parte da cultura indígena; mas hoje se faz necessária, visto que a população enfrenta dificuldades quanto à alimentação.

Quando nos referimos às crianças, sabemos que elas se encontram vivenciando um processo de transformações de seu modo tradicional de viver, por conta de que cada uma delas sabe que num futuro bem próximo, quando forem constituir sua família, estarão em terras menores ainda, então vemos que precisamos ampliar nossos territórios e sair do que Brand (2008, p. 25) caracteriza como confinamento.

Essa população passou por um amplo processo de confinamento, com a perda do território e comprometimento de recursos naturais relevantes para a sua sustentabilidade. O confinamento espacial criou, ainda, dificuldades especiais para a organização social dessa população e sua autonomia. O processo de confinamento territorial veio acompanhado pela imposição do sistema escolar nacional, não-indígena, que desempenhou, historicamente, papel importante nas políticas de integração dos índios à sociedade nacional.<sup>3</sup>

Entende-se que a cultura Guarani e Kaiowá passou por mudanças e ressignificações influenciadas por questões históricas. Os processos para manter suas tradições, bem como sua língua, foram aspectos cruciais a serem considerados no histórico deste povo indígena, mas o Estado brasileiro, ao ter em vista o índio como categoria transitória, sentiu-se/sente-se no direito de expropriar sua terra, separá-lo da natureza.

O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso – como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil –, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em ‘trabalhadores nacionais’. Cristianizá-los, ‘vesti-los’ [...] acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre,

---

<sup>3</sup> Em que se pese a existência de um debate profícuo sobre a adoção do conceito de confinamento ao sugerir uma noção de imobilidade cultural, aqui nos respaldamos do relato de Brand (2008) para demonstrar a vasta diminuição do *tekoha guassu*, isso é, do território ancestral no qual viviam os Guarani e Kaiowá respeitando o *nande reko*, o “nosso jeito de viver”

naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. (CASTRO, 2017, p. 5).

Dessa forma, considerando as mudanças no jeito de ser Guarani e Kaiowá também se transformou o modo de ser criança na RID, fato que, por vezes não é nem compreendido internamente, pois algumas atitudes passam a ser entendidas como mesmo por lideranças como atos de rebeldia. Nas reflexões de Lescano (2016, p. 51),

É preciso pensar a cultura e teko que formam a identidade atual como elementos de resistência, a apropriação e conhecimento desses dois campos de força é importantíssimo para continuar mantendo e construindo a proteção cultural. Hoje, os valores internos e externos já se conhecem e se transformam constantemente, que também cria o modo de ser do povo pobre, desorganizado, confuso, despreparado. Os elementos culturais dos Kaiowá foram abalados e muitos já substituídos, por outros valores, que os omba'ekuaáva – rezadores e mais velhos – chamam de ha'e raanga falso, que não é mais verdadeiro. Os conhecimentos das comunidades já sofreram e ainda sofrem bombardeio constante de informações que estão em todos os lugares, por meios mecânicos e imateriais, de fora, que já não são mais de fora, ambos se misturam para continuar a se estabilizar.

Retomando as origens culturais das crianças, a compreensão dessas especificidades por parte das lideranças indígenas seria um caminho para o estabelecimento de ações efetivas para a melhor compreensão da infância. Para tanto seria necessário um olhar urgente para todas as formas de violência e exploração a que são submetidas muitas das crianças, além do preconceito que já sofrem por serem indígenas. Como aponta Fernandes (2008, p. 5), as lideranças podem contribuir e muito:

Cada instituição, organização, sujeito etc., constrói o seu território e o conteúdo de seu conceito, desde que tenha poder político para mantê-los. Esses criadores de territórios exploram somente uma ou algumas de suas dimensões. Isto também é uma decisão política. Todavia, ao explorar uma dimensão do território, ele atinge todas as outras por causa dos princípios da totalidade, da multiescalaridade e da multidimensionalidade. A compreensão de cada tipo de território como totalidade com sua multidimensionalidade e organizado em diferentes escalas, a partir de seus diferentes usos, nos possibilita entender o conceito de multiterritorialidade. Considerando que cada tipo de território tem sua territorialidade, as relações e interações dos tipos nos mostram as múltiplas territorialidades. É por essa razão que as políticas executadas no território como propriedade atingem o território como espaço de governança e vice-versa.

As crianças, ainda que pequenas, entendem que o território da Reserva Indígena de Dourados tem sido afetado e degradado pela proximidade ao centro urbano da cidade de Dourados. Há fatos em que evidenciam quão necessário é o agir, e muitas vezes serão as crianças que irão participar, para avançar ou para adquirir seus direitos. Na Figura 2 registrou-se um incêndio na Aldeia Jaguapiru e a ação das crianças, que com muita

coragem foram apagar o fogo para que não chegasse até a mata ao lado. O instigante é que as crianças indígenas Guarani e Kaiowá não paralisaram pelo medo das chamas, mas entendendo o mal que o fogo faria para a aldeia, organizaram-se como possível para apagar o fogo. Em situações como essa as crianças agem com instinto de defesa à preservação da vida na Terra, caracterizada em sua ancestralidade.



**Figura 2** – Crianças Guarani e Kaiowá apagando fogo na Reserva Indígena de Dourados.

**Fonte:** Acervo da pesquisa de campo.

Cada criança tem sua própria maneira de observar, de aprender, sendo moldada de acordo com o local de vivência, com as tradições e costumes experienciados no espaço familiar, pois, como aponta Gallois (2006), o espaço e o tempo existentes não são mais os mesmos que no passado. As mudanças sociais apontam a situação atual. As crianças trazem consigo saberes que são passados de geração em geração, nas rodas de conversa, na hora das brincadeiras e nas horas de ajudar os pais; e esses são saberes atualizados ou ressignificados e dão a continuidade identitária às culturas. Essas identidades, como descreve (MOTA, 2011, p. 253),

[...] vão se fazendo e se desfazendo nos imbricamentos das territorialidades vivenciadas, no trânsito do viver entre fronteiras, logo, entre múltiplos territórios, permitindo diversas formas de identificação com o espaço e com as gentes dos/nos espaços vividos, assim como possibilitam a participação de territorialidades múltiplas, já que há a intensificação dos encontros com o outro, até então desconhecidos.

Esses processos têm sido experienciados pelas crianças indígenas, que participam e ocupam diversos espaços. No cantinho das rodas dos *Aty Guassu* (Grandes Assembleias dos Guarani e Kaiowá), elas estavam lá, atentas a ouvir e aprender. Conforme destaca Bhabha (2010, p. 21):

Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’ [...], realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. Mesmo com as dificuldades de salvaguardar os costumes e crenças por meio a tanta transformação, sabemos que as crianças são os únicos que podem levar adiante os conhecimentos.

#### **4. A infância indígena em tempos de COVID 19**

Ao considerar as diversas realidades existências dos povos indígenas brasileiros, desde sempre eles vivem em constantes conflitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Na RID esses conflitos incluem questões relacionadas à organização social, à saúde indígena, à escola indígena, à falta de infraestrutura, com destaque ao saneamento básico. Para além desses enfrentamentos, em 2020 o futuro de nossas gerações indígenas foi transpassado por uma nova realidade de natureza sanitária, decorrente do novo coronavírus (COVID 19), que escancarou ainda mais as desigualdades socioculturais existentes e ampliou as mazelas nas comunidades indígenas.

Os Guarani e Kaiowá entendem o coronavírus como um reflexo do mundo atual em que vivemos, sendo o resultado anunciado do desrespeito humano e que gera o desequilíbrio na natureza. Recordar-se do pranto, das lágrimas de nossa *Nhandesy* Alda Silva, quando sua *Oga Pysy* (Casa de Reza) foi criminalmente queimada em julho de 2019 na RID. E lá, em grande clamor, expressava a tentativa de, junto com seu esposo *Nhanderu* Getúlio Juca, salvar o *Xiru* – um altar com significado espiritual, o qual é o espaço onde o diálogo com o sagrado acontece. Por não ter conseguido salvá-lo, eles lamentavam: “Não há o que fazer, virão muitas coisas terríveis para a humanidade, principalmente doenças e a fome.” E esse tempo chegou, menos de um ano depois.

E, nesse momento, as crianças indígenas também souberam de alguma forma se adaptar a esse tempo, seja em casa, na escola e/ou em seu contexto de vivência diária. Em outros tempos, quando as áreas naturais da RID estavam preservadas, as crianças indígenas encontravam-se para brincar em cima de árvores, para tomar banho nos rios. Atualmente as crianças Guarani e Kaiowá já não dispõem de muitos espaços com recursos naturais para a diversão. Por essa razão, dentre as brincadeiras que realizam, individuais ou coletivas, estão o brincar no topo de árvores, passear de bicicleta nas estradas da RID e brincadeiras com animais silvestres (Figuras 3, 4 e 5).

Aquino (2012), ao observar o processo de desenvolvimento das crianças Guarani e Kaiowá na Reserva Amambai, um cenário semelhante à RID, descreve as brincadeiras como mecanismos de aprendizagem:

O aprendizado acontece por meio de brincadeiras, imitação, observação e de diversas maneiras, uma escola informal sem regras, elas vão aprendendo e complementando para sanar suas necessidades, vai assimilando os jeitos reais de cada fase de sua vida, cumprindo os rituais de cada fases de passagens que cada povo tem. O mundo infantil e muito interessante, são mistérios que eles repassam aos adultos e preciso decodificar as mensagens que os pequenos nos dão. (AQUINO, 2012, p. 93).



**Figura 3** – Crianças Indígenas sobre árvores  
Fonte: Acervo da pesquisa de campo.



**Figura 4** – Criança brincando com sua bicicleta e com uma arara-azul  
Fonte: Acervo da pesquisa de campo.



**Figura 5** – Criança brincando com um bebê macaco encontrado em fragmentos de mata presente na aldeia

**Fonte:** Acervo da pesquisa de campo.

Esses registros demonstram a vivência da criança Guarani e Kaiowá e as relações que estabelece com a natureza em seu território. Nisso se fundamenta a importância de entender o universo atual em que a infância se desenvolve, as relações que estabelecem com a família, e as experiências vividas, pois esses aspectos são essenciais para a construção da identidade e para as escolhas que elas farão (MACHADO, 2016). E, “ao conviverem e exercitarem os valores de sua cultura também relativizam as coisas, o sentido de propriedade e valorizam os aspectos brincantes e coletivos... Os brinquedos, na maioria das vezes colhidos da natureza, não precisam ser guardados, limpos, conservados, disputados” NOAL, 2006, p. 16).

Na RID as crianças Guarani e Kaiowá estão constantemente em volta dos adultos e sempre buscam participar das atividades coletivas, ou das conversas, ouvir as contações de histórias. O aprender com as crianças, e também ensiná-las, tem um significado de preservação da vida, pois é através desses momentos, juntamente com a comunidade, escola e a família, que se desenvolvem estratégias de manutenção da biodiversidade natural dos distintos ecossistemas terrestres e aquáticos presentes nos territórios indígenas, mesmo diante das inúmeras interferências a que são submetidas, como aponta Machado (2016, p. 21):

As famílias buscam salvaguardar a cosmologia, a espiritualidade e as crenças que ainda conhecem e que são repassadas pelos mais velhos. Entretanto, é importante destacar que a transmissão da cultura original e tradicional sofreu interferências das políticas advindas do processo colonizador e políticas do estado. Os conhecimentos ancestrais e rituais espirituais foram sendo cada vez menos transmitidos para as novas gerações, por restrições ou mesmo por esquecimento. Todavia, mesmo com tantas mudanças sociais e interferências o povo Guarani e Kaiowá ainda busca viver o 'ñande reko' ou seja, o modo de vida indígena.

Como parte da cultura, a criança indígena está sempre ao lado dos seus pais e de seus avós, mas quando é necessário que fique sozinha ou cuide de seus irmãos, ela faz o papel de autoridade no meio de outras crianças. Assim, as crianças experienciam, vivenciam e transmitem suas culturas e também seus saberes entre si e com os adultos que convivem (GUTIERREZ, 2016, p. 24).

No caso da cultura Guarani e Kaiowá, as crianças são consideradas seres pensantes e reprodutores de conhecimentos e quando um adulto não está por perto é a criança mais velha que assume o papel do adulto, cuidando e protegendo as crianças menores com a mesma responsabilidade do adulto. (AQUINO, 2012, p. 47).

Faz-se necessário inserir nesse debate os rituais presentes na cultura Guarani e Kaiowá. As crianças indígenas, desde o nascimento, passam por uma série de rituais, que são necessários ao seu desenvolvimento, ou seja, para seu bem viver.

As fases de desenvolvimento são passagens que ocorrem ao longo da vida do Guarani, como processo de crescimento e maturidade. Trata-se da formação da pessoa, conforme o *ñande reko* - jeito próprio de ser para se tornar um bom Guarani ou Kaiowá, bem como para a afirmação da coletividade, a construção e o fortalecimento contínuo da identidade como povo diferenciado, mantendo o funcionamento da engrenagem dos saberes, a partir de elementos culturais já pressupostos. (LESCANO, 2016, p. 37).

Esses rituais visam um desenvolvimento mais saudável, dentro do entendimento de que para os Guarani e Kaiowá o corpo é salvaguardado dos males, isso é, ao passar por estes rituais o corpo ficará protegido, com maior resistência às doenças. Este seria um dos motivos pelos quais as crianças indígenas da RID tenham sido menos acometidas pelos males causados pela COVID 19.

Esta situação permite refletir sobre o fato de a criança kaiowá ser considerada um pequeno habitante da terra e, conseqüentemente, correr maior risco de ser afetado por espíritos maléficos. Para proteger o corpo e a alma do recém-nascido, é necessário, por exemplo, que a criança seja submetida a um ritual específico, o qual é extremamente focado no aspecto da sua alma. Após esta alma se fixar no corpo da criança, o que se dá com mais segurança através da reza, o xamã instrui a mãe dando inúmeras orientações básicas sobre os cuidados com o recém-nascido. Ocorre que se ela for bem cuidada, terá bom

comportamento quando atingir idade adulta, respeitando as regras sociais da sociedade e das divindades dos Kaiowá. (JOÃO, 2011, p. 25).

Assim, a territorialidade, a espacialidade e a temporalidade da criança indígena se expressam através do conhecimento das árvores, conhecimento de formas da natureza, das águas, do que é essencial à vida indígena. E “mesmo sob condições adversas de vida, as crianças Guarani e Kaiowá recebem ensinamentos da cultura para uma construção de identidade étnica e também aprendem a conviver em diferentes espaços com as outras etnias e com os não-indígenas” (MACHADO, 2016, p. 21), e exercem a transmissão dos conhecimentos, tradições e culturas de seu povo, inclusive no ato de brincar.

## **5. A criança indígena e a educação escolar**

Ao considerar o formato de consolidação da RID, que não se trata de um único *Tekoha* tradicional, mas múltiplos *Tekoha kuera* ocupados por várias parentelas, incluindo diferentes etnias, houve, ao longo dos anos, o estabelecimento de escolas para o atendimento da demanda local. Na aldeia Bororó estão localizadas a Escola Municipal Indígena Agustinho, a Escola Municipal Indígena Araporã e a Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnarde. Na Aldeia Jaguapiru estão localizadas a Escola Municipal Indígena Polo Tengatuí Marangatu, a Escola Municipal Indígena Ramão Martins e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Integral Guateka – Marçal de Souza. Há uma sétima escola, a Escola Municipal Francisco Meireles, que se situa no limite da área da RID, mais especificamente na Missão Kaiowá, mas é reconhecida como escola indígena por atender prioritariamente crianças e adolescentes indígenas.

Considerando a presença desse quantitativo de escolas indígenas na RID poder-se-ia afirmar que há um atendimento peculiar garantido às crianças, adolescentes e jovens indígenas, e de acordo com as especificidades culturais das etnias presentes nesses espaços escolares. Entretanto, como constatado por diversos outros pesquisadores, com destaque para Machado (2016, p. 18), “[...] a educação escolarizada faz também parte da vida dessas crianças na aldeia, e traz um modelo padrão da escola urbana. O desafio do tempo presente é encontrar propostas e um diálogo entre a educação ancestral e a escolarizada”.

Mesmo trilhando caminhos para a oferta de escolas que se organizem para atender o tempo e o espaço indígena e que proporcionem o diálogo entre as culturas presentes nesse território, as diretrizes organizacionais, calendários letivos, conteúdos e

práticas pedagógicas, ainda são estabelecidos a partir do que é proposto para as escolas urbanas. A ausência de investimentos e de qualificação através de formação continuada também é uma realidade.

Historicizando brevemente o processo de consolidação da educação escolar indígena, desde a Constituição Federal promulgada em 1988, foi oficialmente reconhecido às comunidades indígenas o direito de oferta de uma educação escolar própria:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

No final da década de 1990, foram publicados: o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; e a Resolução CEB nº 3, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999).

Em 2002, a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu a inclusão da diversidade cultural como tema fundamental na educação escolar e na formação de professores, como é verificado nas Linhas gerais 7 e 8 do Plano de Ação, em que se deve:

7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes. 8. Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002, p. 7).

Em 2009, o Decreto nº 6.861/2009 instituiu a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, definindo que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

E no ano de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica foram sancionadas através do Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 (BRASIL, 2012a), e da Resolução CNE/CEB nº 5, em de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b). Um dos destaques está no Artigo 9º, Parágrafo 1º, em que “O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias” (BRASIL 2012b).

Acompanhando as normativas para a Educação Escolar Indígena, e no intuito de atender as demandas das escolas quanto à oferta de formação específica para professores indígenas, o Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 (BRASIL, 2014) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Assim, tem-se o entendimento de que o desafio não seria mais legislativo, uma vez que dentro do que expomos aqui, já existe um aporte importante sobre o reconhecimento de um processo de escolarização que incorpora o respeito às línguas e culturas dos povos indígenas no Brasil. Soma-se a este cenário que, a partir de 2018, a Educação Básica passou a ter como documento norteador e unificador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao verificar quais as propostas que garantem as especificidades das escolas indígenas, constatou-se que a BNCC propõe:

Assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e UNESCO sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Investigando qual a recomendação que a BNCC estabelece sobre a oferta do ensino intercultural, apenas há menção dessa oferta na disciplina de Artes:

A complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania são características a serem desenvolvidas para o Ensino Fundamental, no componente curricular de Arte que inclui as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. (BRASIL, 2018, p. 193).

Apesar desses dois destaques ressaltarem a importância da educação intercultural, a BNCC enfatiza a efetivação da interculturalidade apenas na relação entre o aprendizado de outras línguas, e, nesse caso, a língua inglesa. E embora a proposição referente à dimensão intercultural faça menção à interação entre as culturas contemporâneas, as culturas tradicionais indígenas brasileiras permanecem na invisibilidade.

A proposição do eixo dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. (BRASIL, 2018, p. 245).

Nesse dinâmico processo, a escola indígena de hoje ainda está em busca de atender os objetivos estabelecidos no passado, que preconizam:

[...] a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. (BRASIL, 1994, p. 12).

Mesmo diante do direito à uma educação escolar própria, Machado (2016, p. 18) aponta que a educação das crianças indígenas Guarani e Kaiowá na região de Dourados ocorre, de certa maneira, pela forma tradicional desses povos, transmitida de geração em geração pelas famílias, mas muitas vezes a escola desmerece os conhecimentos tradicionais, como se não houvesse valor no saber e ser indígena, tendo como resultado uma educação escolar indígena negligenciada.

A realidade atual, portanto, continua repetindo o contexto de tempos anteriores, em que há uma dicotomia na formação da criança indígena durante o período escolar: ela entra em contato com o saber da sociedade ocidental, mas ao retornar para o convívio

familiar experimenta os saberes tradicionais, que fazem parte de seu cotidiano. Assim, nessa dicotomia, a cultura indígena continua sendo negada e sobreposta pela cultura eurocêntrica, impedindo que a intraculturalidade ideal aconteça.

A intraculturalidade consiste em um processo social que parte da conscientização, pelos indígenas, que surge com a tomada das rédeas da sua própria História, desde os registros mais remotos de suas memórias históricas e sua ancestralidade, buscando uma aprendizagem nas lutas e resistência contra toda forma de discriminação, opressão e integração forçada. Trata-se da conjugação de dois fatores: um interno (tradição) e outro externo (modernidade), situação característica da sociedade indígena brasileira e latino-americana. (MARTINS, 2018, p. 58).

Vislumbra-se, a partir do exposto por Martins (2018), um caminho para a escola indígena, através do exercício da intraculturalidade, que permite um trabalho coletivo e integrado entre professores, gestores e a comunidade escolar, e de reconhecimento dos saberes ancestrais indígenas que circulam nesses espaços, visto que pode consistir em uma prática pedagógica de valorização do sujeito e de seu território.

## **6. Impasses e alternativas da educação escolar indígena em tempos de COVID 19**

Com o advento da pandemia por COVID 19, a suspensão oficial das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Dourados ocorreu em março de 2020, e a regulamentação das atividades pedagógicas não presenciais, a partir da Resolução nº 51, de 22 de maio de 2020 (DOURADOS 2020). A partir dessa normativa, as Escolas Indígenas buscaram várias formas de chegar até seus alunos, mas muitas das famílias encontravam-se, e ainda se encontram, em situação de vulnerabilidade extrema, ficando inacessíveis via instrumentos tecnológicos para dar continuidade ao calendário escolar.

A educação brasileira como um todo precisou organizar ações a fim de manter os vínculos de estudantes e famílias com as instituições educacionais e isso acentuou o debate na primeira etapa da Educação Básica. Determinados grupos e agentes educacionais têm se levantado em defesa do uso de recursos tecnológicos também para o trabalho com crianças na Educação Infantil, a exemplo do que tem sido feito em outras etapas da Educação Básica e no Ensino Superior. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 127).

Seffner (2021) analisa alguns impactos da pandemia de COVID 19 no campo educacional público brasileiro, ao se debruçar sobre os efeitos do prolongado período de isolamento. Sobre a escola e os processos de escolarização, observa-se que os discursos sobre a Educação a Distância (EaD) como alternativa, ou mesmo o ensino híbrido, tornaram precário o processo de aprendizado dos estudantes, ainda que, até o

momento, seja difícil quantificar os prejuízos que o afastamento das aulas presenciais causou no processo educativo. Somamos a percepção de Seffner (2021, p. 47) ao afirmar que “não existe condição de aprendizado escolar na Educação Básica desvinculado do entorno da cultura escolar e do cotidiano escolar”. Esse mesmo entendimento torna-se ainda mais importante ao reportar as escolas indígenas.

Em contato com as adversidades do cenário, diretores, coordenadores, gestores da educação da RID viram-se obrigados a se adaptar às novas práticas. E verificando que a maioria das famílias indígenas não tinha possibilidade de garantir aos filhos o acompanhamento das aulas remotas/virtuais em razão da carência de acesso a celulares, notebooks ou rede de internet, a alternativa viável para aquele momento foi a organização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) de forma impressa (*Kuatiá* – papel, na Língua Indígena Guarani), que foram entregues aos pais das crianças e adolescentes para que pudessem dar continuidade às atividades escolares em suas casas (Figura 6).



**Figura 6** – Kit de atividades pedagógicas não presenciais

**Fonte:** Acervo da pesquisa de campo.

Nas duas aldeias indígenas da RID, os professores que trabalham sob responsabilidade do município de Dourados foram orientados a se organizar, de forma que aqueles que pertenciam ao grupo de risco não iriam trabalhar presencialmente, enquanto os outros profissionais, que se apresentavam fora do quadro de risco, deveriam trabalhar em forma de escalonamento para atender as demandas da escola, de entrega e recolhimento das APNP. Nessa dinâmica, alguns professores foram diagnosticados com COVID 19 e passaram a ter outra preocupação para além da dificuldade educacional.

Os que continuaram desenvolvendo as atividades no formato on-line relataram dificuldades relacionadas ao sinal de internet no território indígena e a falta de recursos tecnológicos. Por fim, ampliou-se as dificuldades de garantir a escolarização nesse período, e muitas crianças e adolescentes ficaram desassistidos.

Outras situações ocorreram nesse contexto; muitos pais ou responsáveis por alunos indígenas não foram até a escola para buscar as APNP. Então os professores e gestores pedagógicos assumiram mais uma função: a de sair à procura das crianças a partir de busca ativa para a entrega e/ou recolhimento das APNP. Observou-se nesse processo muitas dificuldades, havendo pouco ou nenhum retorno durante todo o período da pandemia no ano de 2020. Por muitas vezes, durante a busca ativa, os professores se depararam com as crianças brincando e em seu momento de lazer. Ao indagarem a ausência dos pais na escola para a retirada das APNP, estes justificavam que não foram buscá-las por simplesmente acreditarem que esse tempo de pandemia não era tempo de estar preocupado com a escola, mas sim com a vida.

A preocupação expressa pelos pais indígenas, em ser um momento de preocupar-se com a vida, está intimamente relacionada a outras tantas dificuldades enfrentadas pelas famílias indígenas, e ultrapassaram as questões educacionais, sendo uma delas a escassez de alimentos. Por essa razão, as escolas também passaram a distribuir quinzenalmente cesta de alimentos às famílias indígenas. Nesse sentido, é perceptível a necessidade de repensar as precariedades nas estruturas de ensino e, ao mesmo tempo, como a escola e seus agentes buscaram tentativas de superar as situações aprofundadas com a COVID 19.

Diante das dificuldades apontadas anteriormente, de como as escolas indígenas ainda repetem um ensino das escolas urbanas, e então da dificuldade de efetivamente colocar em prática suas especificidades e diferenças, é importante considerar que a escola se constitui um lugar privilegiado no qual existe constante processo de desconstrução e de trocas de experiências, sendo espaço de compartilhar o ser e os saberes tradicionais indígenas. Tem-se assim um espaço de intra, inter e transculturalidade, desde que sejam preconizados:

[...] a autoaceitação e o autorreconhecimento para atingir um desenvolvimento interno pessoal ou comunitário- intraculturalidade, busca, sobretudo, uma autorrealização do sujeito. O meio de se alcançá-la, nada mais é que o reconhecimento e interação com o outro, com base no respeito e na tolerância, negando-se preconceitos muitas vezes camuflados. (MARTINS, 2018, p. 58).

No que se refere às crianças, reafirma-se a necessidade de considerá-las responsáveis de toda a sociedade na qual estão inseridas, principalmente se tratando de tempos difíceis como estes.

Falamos em infâncias, diante da existência de uma pluralidade de realidades em movimento e em confronto. As crianças produzem as tramas cotidianas nos espaços tempos de suas geografias existenciais, por isso, precisam ser compreendidas em seus contextos sociais e culturais. As crianças são marcadas interseccionalmente por suas dimensões de classe, etnia, nacionalidade, gênero e classe social, ou seja, por diversos fatores políticos, econômicos, culturais, geográficos e sociais, que nos impedem de pensá-las no singular. As diferentes experiências de infância, suas formas de viver e resistir nestes tempos estão a interrogar a Educação Infantil. (SANTOS, 2020, p. 86-87).

No que se refere a esse período de retorno das aulas, a partir de outubro de 2021, houve diferentes compreensões sobre a segurança ao retorno das aulas presenciais pelas famílias indígenas, de tal forma que muitos alunos permaneceram em ensino remoto. Os dados sistematizados sobre o retorno das atividades presenciais por escola indígena estão apresentados na Tabela 1.

A partir dos números, constatou-se que a Escola Municipal Indígena (EMI) Araporã é a que apresenta maior permanência (74,7%) de alunos matriculados em ensino remoto. A EMI Tengatú Marangatu também teve número expressivo de alunos que permaneceram em ensino remoto (53%) para o ano letivo de 2021. Também observou-se que para o segundo semestre de 2021 havia bastante insegurança em relação ao retorno das atividades escolares presenciais por parte das famílias indígenas.

No que se refere a alunos que não compareceram (retornaram) nas escolas, a EMI Araporã teve o maior esvaziamento no quantitativo de alunos, quando comparada às demais escolas, apresentando uma taxa de 9,5% de evasão. Esse é um fator preocupante, sendo necessário buscar informações quanto aos motivos que levaram esses alunos a evadirem da escola.

A EMI Agustinho e a EMI Lacuí Roque Isnarde mostraram-se sem alunos em situação de evasão escolar, ou seja, 100% dos alunos retornaram para a escola, mesmo que mais de 50% tenham permanecido em ensino remoto durante o ano de 2021. Pode-se notar também que a EMI Agustinho é a escola que mais tem alunos em ensino presencial, e por esse motivo desenvolveu um protocolo de segurança mais rigoroso quando comparado aos protocolos de segurança das outras escolas.

Não foi possível acessar informações quanto à situação dos alunos matriculados na Escola Estadual Indígena de ensino Médio Integral Guateka- Marçal de Souza e na Escola Municipal Francisco Meireles, por isso não há registros sobre elas na Tabela 1.

**Tabela 1** – Relação das escolas indígenas na RID em ensino presencial e remoto no ano escolar de 2021.

SITUAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS								
NOME DA ESCOLA	Total de AM <sup>(1)</sup>	Alunos EP <sup>(2)</sup>	% de alunos EP	Alunos em ER <sup>(3)</sup>	% de alunos ER	AA <sup>(4)</sup>	% AA	Local
EMI Tengatuí-Marangatu	681	232	34.1	431	63,3	18	2.6	Aldeia Jaguapiru
EMI Ramão Martins	411	183	44.5	204	49.7	24	5.8	Aldeia Jaguapiru
EMI Araporã	685	108	15.8	512	74.7	65	9.5	Aldeia Bororó
EMI Agustinho	645	362	56.1	283	43.9	0	0	Aldeia Bororó
EMI Lacuí Roque Isnarde	148	101	68.2	47	31.8	0	0	Aldeia Bororó
<b>Total</b>	<b>2.570</b>	<b>986</b>		<b>1.477</b>		<b>107</b>		-

**Fonte:** Elaborada pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

(1) AM - Alunos matriculados

(2) EP- Ensino Presencial

(3) ER- Ensino Remoto

(4) AA- Alunos ausentes – que não retornaram às aulas presenciais nem às aulas remotas em 2021.

Tecendo considerações sobre a evasão escolar, é necessário recordar as barreiras socioeconômicas, culturais e infraestruturais já enfrentadas pelas famílias indígenas, estabelecidas anteriormente à COVID 19 e ampliadas por ela. No que tange ao acesso escolar, Morais (2020, p. 30) descreve as dificuldades encontradas:

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.

Os enfrentamentos anteriormente pontuados, entre outros tantos impasses, dificultam a efetivação de uma escola indígena promotora da educação intra, inter e transcultural. Tanto as crianças indígenas como a escola indígena exercem um papel central na manutenção dos saberes tradicionais indígenas, mas a interação entre os costumes e o conhecimento sistematizado requer “oportunidade de desenvolver capacidades que lhes permitam entender e lidar com o mundo moderno, adquirindo ferramentas que lhes possibilitem obter e assimilar conhecimentos acumulados pela humanidade, integrando-os aos conhecimentos construídos pelos antepassados” (AQUINO, 2012, p. 100).

Por essa razão faz-se necessário que essa escola esteja atenta às necessidades de suas comunidades, promovendo a construção de conhecimentos que favoreçam a troca e a articulação de novas alternativas para a sociedade indígena, rompendo com o atual cenário de dificuldades e desigualdades socioeconômicas presentes nos territórios, preparando as crianças do hoje para continuarem a re-existência de suas culturas no amanhã.

## **7. Considerações finais**

O território *Mitã Kuera* Guarani Kaiowá se estabelece pelo protagonismo do modo de ser e viver da criança indígena nas diversas fases de desenvolvimento. E mesmo estando esse território marcado por inúmeras dificuldades socioeconômicas, infraestruturais, sanitárias e educacionais que já existiam e que foram ampliadas com a COVID 19, ele se constitui como espaço-tempo de construções pessoais e coletivas intra, inter e multiculturais.

Defende-se, assim, que uma escola construída para atender a Educação Escolar Indígena deve respeitar as particularidades de cada uma dessas crianças e, nesse sentido, reforçar a compreensão do ser indígena, bem como possibilitar a participação das comunidades indígenas em construir uma pedagogia específica que dialoga com as características socioculturais e ambientais do território indígena Guarani e Kaiowá, seja na educação infantil ou nas demais instâncias de ensino escolar, pois, como corrobora Aquino (2012, p. 23):

[...] cada povo tem sua forma tradicional de ensinar os outros, é variado de acordo com o seu grupo étnico que define seus objetivos de vida desde sua gestação, cada grupo tem seu jeito de educar e cuidar de suas crianças e

também das pessoas do entorno, de acordo com seus princípios da divindade e moral recebidos dos *ñanderu*.

As práticas educativas tradicionais constituem movimentos pedagógicos que vão se desenvolvendo ao longo das fases de crescimento das crianças indígenas e revelam saberes que permitem compreendermos as temporalidades de ensino-aprendizagem nos espaços de formação da cultura e da identidade, sendo que “esses saberes são constituídos com uma teia de valores e costumes culturais que representam as fases do desenvolvimento humano da infância que podem subsidiar a organização didática e pedagógica da educação escolar indígena” (GOMES; NASCIMENTO, 2017, p. 350).

Por fim, compreendemos que o cenário resultante da COVID 19 ampliou sobremaneira as dificuldades de garantir o bem viver nos territórios indígenas, impactando, em menor ou maior amplitude, os processos de desenvolvimento infantil. Contudo, é imprescindível reconhecer que as crianças indígenas carregam uma cultura própria que vai se modelando no contato constante com “culturas outras”, constituídas entre as etnias circulantes em seus territórios. Estabelecer o diálogo entre essas culturas em espaços de educação formal é uma alternativa promissora para que haja reconhecimento das diferenças, aceitação da diversidade e valorização das identidades.

## 8. Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e7900.7>. Acesso em: 18 nov. 2020.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. 2012.118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MT, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRAND, Antonio. Educação Escolar e sustentabilidade indígena: possibilidades e desafios. **Ciência e Cultura** [online], São Paulo, v. 60, n. 4, p. 25-28, out. 2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000400012](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400012). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/F3D00026.pdf>. Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012, de 10 de maio de 2012**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os involuntários da pátria: reprodução de aula pública realizada durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro 20/04/2016. **ARACÊ** – Direitos Humanos em Revista, São Paulo, ano 4, n. 5, p. 187-193, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4865765/mod\\_resource/content/1/140-257-1-SM.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4865765/mod_resource/content/1/140-257-1-SM.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

DOURADOS. Prefeitura Municipal de Dourados. Resolução nº 51, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação das atividades pedagógicas não presenciais. **Diário Oficial do Município de Dourados**: ano XXII, n. 5.169, p. 1, Suplementar, Dourados, MS, 22 maio 2020. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/22-05-2020-SUPL.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campesinato e território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 373-302. Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

FOLHA DE DOURADOS. **Mapa da Reserva Indígena de Dourados**. 2012. Disponível em: <https://www.folhadedourados.com.br/wp-content/uploads/2021/07/x-113.jpg>. Acesso em: 11 fev. 2022.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e Norte do Pará**. São Paulo: IEPÉ, 2006. Disponível em: [https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro\\_patrimonio\\_cultural\\_imaterial\\_e\\_povos\\_indigenas-baixa\\_resolucao.pdf](https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

GOMES, João Carlos; NASCIMENTO, Adir Casaro. A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 335-354, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4998>. Acesso em: 23 out. 2021.

GUTIERREZ, José Paulo. **A circularidade das crianças Kaiowá na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MT, 2016. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/22853-jose-paulo-gutierrez-compressed.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

JOÃO, Izaque. **Jakaira reko nheypyry marangatu mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2011.

Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Izaque-Jo%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KNAPP, Cássio. **Educação Escolar Indígena: e ensino bilíngue e os Guarani e Kaiowá**. Curitiba: CRV, 2020.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. 2016. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/claudemiro-pereira-lescano-tavytera-reko-rokyta-os-pilares-da-educao-guarani-ka>. Acesso em: 23 out. 2021.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1346>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARTINS, Daniel Valério. Conceitos de contatos culturais e de intervenção social que incidem na sociedade latinoamericana do século XXI: intra, multi, inter, trans e sobreculturalidade. **Pluri**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 55-66, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/download/33/52/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MORAIS, Clotildes Martins. **Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS**. 2020, 135 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4128>. Acesso em: 9 out. 2021.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade**. 2011. 406 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/375>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani\Kaiowá: o mita reko na aldeia Pirakua/MS**. 2006. 386 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em:

[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhoAntropologo.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhoAntropologo.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

SEFFNER, Fernando. A escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, Dourados, MS, v. 2, n.2, p. 38-63, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14475>. Acesso em: 11 fev. 2022.

### CAPÍTULO III

## SOCIALIZAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS DA PANDEMIA POR COVID 19 NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE DAS CRIANÇAS INDÍGENAS

### 1. As crianças indígenas e a socialização através das escolas da RID

No território geográfico da Reserva Indígena de Dourados, não há muros, que as dividem do centro urbano da cidade de Dourados, mas há uma negação aos povos indígenas que estão presentes nesse espaço geográfico muito antes da delimitação do município. Na cidade de Dourados é fato que muitas crianças são encontradas em meio as casas de diversos bairros fazendo a *Jeheka*, a coleta. Mas o *Jeheka* tem sido interpretado como mendicância por grande parte da população Douradense, a qual muitas reage fazendo comentários odiosos, maldizendo os indígenas e fomentando incitações a violência. O cenário que muitas crianças indígenas vivenciam corriqueiramente é expresso no poema de Emmanuel Marinho (1994):

[...]tem pão velho?  
Não, criança  
temos asfalto, água encanada  
super mercados, edifícios  
temos pátria, pinga, prisões  
armas e ofícios  
mas não temos pão.  
tem pão velho?  
Não, criança  
tem sua fome travestida de trapos  
nas calçadas  
que tragam seus pezinhos  
de anjo faminto e frágil  
pedindo pão velho pela vida  
temos luzes sem alma pelas avenidas  
temos índias suicidas  
mas não temos pão velho[...]

Mas o fato dessas crianças circularem e realizarem o *Jeheka*, não representa que essas crianças estejam fazendo mendicância, mas revela características do ser Guarani e Kaiowá. O desenvolvimento das crianças Guarani e Kaiowá tem como característica a independência, ou seja, um desenvolvimento livre, quase que independente dos pais e os pais respeitam esse modo de ser, para que a criança desenvolva sua personalidade, sendo esse um processo educativo que contribui para a formação do sujeito indígena. Assim, uma das primeiras formas de socialização é o *Okará* “espaço da porta da casa para o horizonte, ou seja, o exterior, para fora ... a criança indígena ao sair de sua casa está aberta a novos conhecimentos, mas também é

necessário afirmar sua identidade” (GODOY, 2011 apud KNAPP, 2016 p. 102). Nesse processo de construção da identidade indígena,

As crianças kaiowá e guarani, como de costume, acompanham as mães em todos os lugares, desde reuniões públicas a conversas informais, nas visitas aos familiares, na coleta de lenha, na busca de água, as meninas ajudam nos afazeres da casa e os meninos nas roças. Ou seja, as crianças são parte integrante do universo adulto. Quando as crianças estão maiores, passam a perambular sozinhas pelos espaços que conheceram junto com a mãe, como ir à casa dos parentes, seguindo as trilhas (tape po’i), até o momento em que chega à idade escolar. Para os Kaiowá, essa idade parece variar entre os sete e oito anos. (PEREIRA, 2020, p. 85).

Esse modo de ser deve ser considerado, respeitado e ser pautado nos debates entre as lideranças indígenas tradicionais, lideranças comunitárias, e com toda a comunidade indígena, para que as crianças tenham direito pleno de crescerem em liberdade, sem medo, sem fome, sem violência e de serem crianças. Nisso se fundamenta a importância de entender o universo das crianças indígenas;

[...] é importante que o adulto entenda o universo atual em que elas estão inseridas, uma vez que ele está cada vez mais complexo e é nele que as crianças aprendem e se desenvolvem. As relações com as pessoas da família extensa, o jeito de aprender e adquirir o conhecimento, as experiências vividas na primeira infância, entre outros aspectos, são essenciais para a construção da identidade e escolhas que essas crianças farão na vida. (MACHADO, 2016, p.67)

Na RID, o número de crianças somado ao número de adolescentes, é equitativo ao número de adultos segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>4</sup>. Reafirma-se assim a necessidade de compreender melhor o que é ser criança indígena, em qual espaço e qual tempo essas crianças estão inseridas, e como elas têm protagonizando seu papel na comunidade, pois “[...] o espaço e o tempo existentes não são mais os mesmos que no passado. As mudanças sociais ... apontam a situação atual” (GALLOIS, 2006) e a presença de diferentes tipos de *Okará* na formação dessa criança, sendo a escola um desses espaços.

Buscando entender o que é ser criança indígena, para as/os anciãs/anciãos há três momentos pelo qual as crianças passam, de acordo com o modo tradicional indígena Guarani e Kaiowá: *Mitã ipyti’aregua*, *Mitã iku’aregua* e *Mitã ipopegua*. No primeiro momento, *Mitã ipyti’aregua*, o bebê é criança que fica no peito da mãe. Essa criança convive no espaço Kaiowá e não se relaciona muito com o ambiente que vive, ainda que

---

4 Nota-se a falta de atualização do número de indígenas nas reservas indígenas e nas aldeias.

é neste momento que a criança sente o clima, o ar, o vento e a vibração do espaço - *yvytu, andu ha ayvu*. O segundo momento, *Mitã iku'aregua*, é quando a criança começa a conviver intensamente com o espaço, com as pessoas se encarregando de cuidá-la e deixando-a livre para circular por todo o espaço da casa, mas sempre sob cuidado; sua experiência, nesse momento, se amplia, com ela mexendo e interagindo com os objetos da casa: sentar na cadeira, tocar no galho das árvores, ficar curioso olhando nos insetos, os animais que compõem o espaço de convivência familiar; se tiver um pequeno riacho perto de casa, as irmãs a levam para tocar, sentir e interagir com o rio. O terceiro momento, *Mitã ipopegua*, é quando a criança começa a andar. Então, ela passa a ser acompanhada somente pelo responsável, começa a caminhar nos arredores da casa, nos trilhos que tem perto de casa, em interação com o mundo interno e externo dos Kaiowá, o que torna mais complexa a sua convivência. (CHAMORRO, 2017, p.78)

Em 2020, Nascimento realizou uma pesquisa intitulada “Circulação de crianças guarani e kaiowá: entre políticas e moralidades”. Ao descrever sobre a circulação da criança indígena, Nascimento se referiu não somente ao estudo da criança e da infância, mas buscou abordar vários outros campos, sendo o principal o estudo da política no processo de retirada e a adoção de crianças indígenas. Nessa vertente, Nascimento (2020) destaca que “a atenção às crianças guarani é um recorte privilegiado para a compreensão do “problema da cultura” para a garantia de direitos diferenciados às crianças indígenas. Essa cultura se apresenta em inúmeros enredos e na teia sobre a vida, a ciência indígena compreende que,

[...] a vida guarani começa com o elemento celeste ñe'ẽ/ayvu (traduzido pelos kaiowá como alma ou pássaro) que toma assento – *apyka* – no corpo da pessoa durante o processo de gestação. Ñe'ẽ, nos patamares do cosmo, tem a forma de pássaro; esse pássaro é enviado por Ñanderu para viver com os humanos e tornar-se *ava* – gente, pessoa, humano – por meio das relações com os seus parentes. Os cantos, as rezas, a alimentação, as massagens medicinais são consideradas fundamentais para o desenvolvimento e o nascimento correto dos bebês. [...] as crianças já nascem com “cultura”, porque, na barriga, escutam a mãe rezar e aprendem. [...] O rezador é quem identifica sua origem celestial e, durante a cerimônia de *mitã mongarai* (batismo da criança), entrega seu nome que é utilizado na comunicação entre as divindades e o fogo doméstico (*lar*) escolhido. O ñe'ẽ pode estranhar a terra e sentir saudades do seu lugar celeste de origem. Assim, o ñe'ẽ deve ser convencido, estimulado e alegrado para constituir vínculos afetivos com o seu fogo doméstico, a parentela (*te'ýi*) e a comunidade (*tekoha*) que o recebeu. (NASCIMENTO, 2021, p. 50-51).

Em pesquisa sobre a “Concepção de criança entre os Kaiowá e Guarani, Valiente & Palma (2021), contemplam informações sobre como a criança indígena deve ser cuidada, segundo os saberes das anciãs indígenas Guarani e Kaiowá:

Quem cuida, acompanha e é responsável por tudo que o *Mitã Ipyti'arenga* faz é a mãe ou a avó, que já tem experiência com crianças recém nascidas. [...] o *Mitã*, deve ter mais atenção da família, pois a criança é ainda algo a ser construída, *Mitã ha'e ipyrate eteri*. Já o *Mitã iku'aregua* é a criança que começa a andar e, daqui a um tempo, fica reconhecendo o lugar, mas ainda sob a observação e o cuidado dos responsáveis. Agora, o *Mitã Ipopegua*, como o próprio termo já explica, é quando a criança já fica mais afastada do seu responsável e, às vezes, se arrisca a ter sua experiência própria. Segundo Fidelia, no momento em que a criança começa a ganhar equilíbrio e firmeza no corpo, é necessário que os pais ofereçam autonomia para ela, deixando-a fortalecer e desenvolver mais rapidamente as habilidades. No caso do desenvolvimento da fala, os Kaiowá e Guarani usam uma espécie de fruta, produzida por uma planta denominada de *ñe'êngatuja*<sup>5</sup>. (Valiente & Palma, 2021, p. 19)

Os autores também destacam rituais considerados pelas anciãs como fundamentais para preparar a criança indígena para as fases seguintes do desenvolvimento humano:

[...] esses dois rituais são marcos divisores do ser criança Kaiowá. Logo, depois desses rituais, a criança parte para o mundo adulto (Kaiowá): “*Upe Kunumi Pepy ha Chamiri Jegua, ha'e kuera ojejapo oñemboheko porã hagua Mitã Kaiowá*”. A fala da Narcisa mostra bem que, no ritual, a criança é preparada, recebe suporte, equipamentos e instrumentos para ir ao mundo dos adultos. Assim, os principais objetivos do Kunumi Pepy e Chamiri Jegua são preparar a criança para viver no *Teko Porã* e *Teko Marangatu*; viver bem e viver com sabedoria, algo que se faz a partir das regras e normas utilizadas durante o ritual - e as principais são o resguardo, evitando o *Jepota do Reko Vai* (isto é, não ser corrompido pelo caminho do mau), e a perfuração do lábio inferior do menino Kaiowá, no caso do *Kunumi Pepy*. (Valiente & Palma, 2021, p. 21).

Pereira (2020), em suas investigações sobre “As políticas públicas para a saúde indígena e a política de saúde das mulheres kaiowá da reserva de Amambai, MS: aproximações e impasses” faz menção a instrumentos que são utilizados como objetos ritualísticos durante as cerimônias tradicionais bem como para os cuidados com a saúde das crianças e de toda a comunidade, sendo eles: *mbaraka* (chocalho), *takuapu* (instrumento de bambu para percussão), *mimby* (flauta), *chiru* (cruz).

Estes instrumentos, assim como os trajes - *nhemondeha*, são os mais importantes na atuação dos cuidados, que também são utilizados para remediar os doentes: o *mbaraka* para fazer o *jehovasa* (para espantar o mau espírito); o *mimby*, tocado para espantar as tempestades fortes, que vêm com relâmpagos e trovões, para acalmar as tempestades; a *takuára* utilizada pelas mulheres na dança (*takuapu*) também usada para remediar o umbigo das crianças novas. O pó preto como e conhecido que é feita de bambu, as mães o utilizam para colocar no umbigo de criança. O *chiru* é utilizado para alívio da dor de dente, picada de cobra, febre - os rezadores colocam na água e oferecem para os doentes, sempre acompanhado com a reza. (PEREIRA, 2020, p. 38-39)

---

<sup>5</sup> *Ñe'êngatuja*- espécie vegetal conhecida na língua portuguesa como crotalária e de nome científico *Crotalaria juncea* L. da família das Fabaceae.

Retomando a discussão sobre os direitos da criança indígena, é importante ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não faz discriminação entre crianças, sejam brancas, negras, indígenas, pardas ou de qualquer outra raça ou cultura. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 regulamentou artigo 227 da Constituição Federal de 1988, foi formulado no contexto da redemocratização no Brasil e condecorado pelas Nações Unidas, ou seja, é reconhecido internacionalmente como um dos mais avançados Diplomas Legais dedicados à garantia dos direitos da população infanto-juvenil. Entende-se que, a criança indígena, é um sujeito de direitos, e a compreensão desses direitos é extremamente relevante, sendo um caminho para o estabelecimento de ações efetivas para a melhoria da infância dessas crianças.

Faz-se necessário um olhar urgente para todas as formas de violência e exploração a que são submetidas muitas das crianças, para além do preconceito que já sofrem por serem indígenas. E fazendo uma análise minuciosa dos textos referentes a criança indígena e de textos que configuram lei, constata-se um constante processo de atualização dos registros na tentativa do cumprimento, “cada vez mais e melhor, da promessa de proteção integral a todas as crianças e adolescentes brasileiros” (DIGIÁCOMO, 2017, p. 1), embora nem sempre isso ocorra na prática.

O ECA, dispõe, no Art. 28, inciso 6.º que, “em se tratando de criança ou adolescente indígena ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo, é ainda obrigatório: I – que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal; II – que a colocação familiar ocorra prioritariamente no seio de sua comunidade ou junto a membros da mesma etnia; III – a intervenção e oitiva de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, no caso de crianças e adolescentes indígenas, e de antropólogos, perante a equipe interprofissional ou multidisciplinar que irá acompanhar o caso (NUCCI, 2021).

Entende-se que o ECA em seus artigos discorre sobre os povos indígenas, e assegura a proteção a elas, e aos seus costumes, ou seja, está posto no Estatuto, garantias aos direitos das crianças e adolescentes indígenas, no entanto, é necessário questionar continuamente como e em que medida esse dispositivo tem sido aplicado. Em função disso, apresentar o ECA às comunidades indígenas mostra-se como uma oportunidade

profícua para “propor reflexões sobre a sua aplicação às crianças e aos adolescentes indígenas bem como para colocar em destaque a necessidade de um olhar atento aos sujeitos que vivem num contexto de violação de direitos” (ORZECOWSKI, 2020, p.3).

É considerado na visão pedagógica, que a criança deve ter sua própria maneira de observar, aprender e viver. No caso da criança indígena, há um jeito peculiar, de ser moldada, com a sua família, com o local de vivência e com sua cultura. Elas trazem consigo saberes que são passados de geração em geração, nas rodas de conversa, nas horas das brincadeiras e nas horas de ajudar os pais, e esses são saberes atualizados ou ressignificados e dão a continuidade identitária às culturas.

É fundamental a intervenção de todos no sentido da existência de políticas públicas capazes de fazer das crianças indígenas efetivamente sujeitos de direito, garantindo-se a plena efetivação de seus direitos fundamentais dentro e fora de seus territórios de origem, sendo a escola um desses espaços.

A criança indígena ao ser inserida na vida escolar encontra-se em um espaço totalmente novo, espaço por qual as crianças não estavam acostumadas. Ao serem inseridas na escola, elas encontram diferentes tipos de *Okará*, e esse espaço escolar traz desafios, que são a socialização e o aprendizado junto a essas novas interações. Assim, esse novo espaço escolar deve proporcionar uma aprendizagem que contribua para a resistência indígena, nas lutas contra toda forma de discriminação e opressão aos povos tradicionais. (Godoy, 2011 apud KNAPP, 2016 p. 102) e para o exercício e manutenção dos valores culturais. Corroborando com Noal (2006, p. 16),

As crianças ... ao conviverem e exercitarem os valores de sua cultura também relativizam as coisas, o sentido de propriedade e valorizam os aspectos brincantes e coletivos. Ficam próximas umas das outras e dos adultos porque esse contato lhes dá prazer, oferece trocas, oportuniza momentos de brincadeira e de ludicidade. Uma brincadeira pode durar o dia inteiro, pode ser iniciada e interrompida várias vezes, pode terminar quando não oferecer mais desafios. Os brinquedos, na maioria das vezes colhidos da natureza, não precisam ser guardados, limpos, conservados, disputados.

Faz-se necessário então aprofundar um pouco mais as discussões sobre esse novo espaço de socialização em que as crianças indígenas passaram a circular. Como informado resumidamente no Capítulo anteriormente, no território da RID, a oferta da Educação Básica é realizada por 6 escolas de Ensino Fundamental e uma escola de Ensino Médio. Essas escolas são espaços de ampla circulação de crianças, adolescentes, jovens, adultos, pais, e da comunidade indígena. Por essa razão, compreende-se a

importância de trazer dados mais específicos sobre a organização desses espaços de socialização.

A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu (Figura 7) foi criada pelo Decreto nº 013 de 13 de fevereiro de 1992, tornou-se escola indígena pelo Decreto nº 4.167 de 14 de março de 2007. Esta escola é a maior escola indígena do Mato Grosso do Sul e em 2021 havia um total de 681 estudantes matriculados pertencentes as etnias Guarani, Kaiowá e Terena, oriundos das Aldeias Jaguapiru e Bororó.

Sob Código INEP 50016245, oferta as modalidades de Ensino Infantil e Ensino Fundamental e em relação à Infraestrutura, nas dependências da escola há, além das salas de aula, sanitários, biblioteca, cozinha, Laboratório de Informática (com 22 computadores para alunos e internet disponível), sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores e Sala de Atendimento Especial ou Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Sobre os serviços, há água tratada, energia (rede pública), esgoto (fossa séptica) e coleta periódica dos resíduos pela prefeitura. A sala de tecnologia conta com impressora, copiadora, TV, retroprojetor/projetor. Há dependências com acessibilidade (Censo Escolar INEP, 2021).

A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu segue modelo diferenciado bilíngue, com professores que ensinam a língua Guarani e Kaiowá como língua materna. Essa escola possui como documentos orientadores o Projeto Político Pedagógico (PPP), e as decisões são tomadas a partir de reuniões do Conselho Didático Pedagógico, que é formado por professores, funcionários administrativos, pais e lideranças indígenas.



**Figura 7-** Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, Aldeia Jaguapiru, Reserva Indígena de Dourados, MS.

Na Aldeia Jaguapiru, também está presente a Escola Municipal Indígena Ramão Martins (Figura 8). Criada pelo Decreto nº 185, de 27 de abril de 2009, atende, atualmente, 498 crianças das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, da aldeia Jaguapiru e também da aldeia Bororó, ofertando o Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Esta escola foi inaugurada em abril de 2009, com alunos levados da escola Francisco Hibiapina, ao oeste da Rodovia MS – 156, que fora condenada, por serviços do Corpo de Bombeiros da cidade de Dourados. No atual momento, a escola não possui PPP, e funciona, desde a sua criação, com um projeto experimental, porém as decisões são tomadas após consulta ao Conselho Didático Pedagógico e ao Conselho Escolar.

A escola está cadastrada no INEP com o Código 50060007 e quanto à infraestrutura física, além das salas de aula, sanitários, biblioteca, cozinha, Laboratório de Informática (sem computadores disponíveis para alunos), sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores e Sala de Atendimento Especial. Sobre os serviços, há água filtrada de poço artesiano, energia (rede pública), esgoto (fossa séptica), coleta periódica do resíduo pela prefeitura. Equipamentos disponíveis: DVD, Retroprojeto/Projeto e TV. Há internet banda larga. Não há dependências com acessibilidade e o atendimento aos alunos é realizado por 17 funcionários, sendo 14 deles professores. (Censo Escolar INEP, 2021)



**Figura 8** - Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Aldeia Jaguapiru, Reserva Indígena de Dourados, MS.

No que se refere a Escola Municipal Indígena Agostinho (Figura 9), esta foi criada em 1984. Em 1992, a escola foi fechada por conta da inauguração de uma escola maior (Escola Tengatui), que tinha por objetivo atender toda a comunidade escolar das

extensões que foram criadas anteriormente. Porém, a comunidade organizou-se e para que a escola continuasse a oferta, mesmo que fosse como extensão, e o pedido que acabou sendo aceito (BARBOSA, 2013, p. 56). A escola conta com um número significativo de professores não indígenas, contudo, aos poucos o quadro de professores tem recebido indígenas recém formados e oferta as etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental. O corpo discente, segundo o PPP da escola, é formado por crianças bilíngues (Terená, Guarani e Kaiowá), falantes da língua materna e da língua portuguesa.

Com Código INEP 50030043, além das salas de aula, a escola dispõe de sanitários (com acessibilidade), cozinha, Laboratório de Informática (com Internet, Banda Larga e dois computadores para alunos) e Sala de Atendimento Especial. Quanto à equipamentos, há Aparelho de DVD, Impressora/Copiadora, Retroprojeto/Projeto e TV. Há água tratada proveniente de poço artesiano, anergia elétrica, coleta de resíduos periódica realizada pela prefeitura e esgoto (fossa). E o atendimento aos estudantes é realizado por 12 funcionários (Censo Escolar INEP, 2021).



**Figura 9** - Escola Municipal Indígena Agustinho, Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados, MS.

De acordo com Saratto (2007, p. 65) entre meados de 1984 a 1986, foram construídas as escolas denominadas Francisco Ibiapina e Escola Araporã. Em 2004, as escolas Agustinho e Araporã passaram a ser reconhecidas como Escola Municipais Indígenas, através do Decreto Municipal nº 2442/04 que criou a categoria de escola indígena no Sistema Municipal de Educação de Dourados/MS. A Escola Municipal

Indígena Araporã (Figura 10) hoje é uma escola organizada, plural e atende as crianças da aldeia Bororó.



**Figura 10** - Escola Municipal Indígena Araporã, Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados, MS.

A Escola Araporã está registrada no INEP através do Código 50030426, ofertando as etapas de Ensino Infantil e Fundamental. Em 2021, haviam 685 alunos matriculados, sendo atendidos por 12 professores. Quanto à estrutura física há, banheiros (sem acessibilidade), salas de aula, sala de professores, sala de Atendimento Especial, Laboratório de Informática (com Internet, banda Larga e 4 computadores para alunos). Quanto aos serviços, há água filtrada proveniente de poço artesiano, energia elétrica (rede pública), esgoto (rede pública) e os resíduos são coletados periodicamente (pelo caminhão da prefeitura). Quanto à equipamentos, há Aparelho de DVD, impressora/copiadora, retroprojektor/projetor e TV. (Censo Escolar INEP, 2021)

A Escola Municipal Lacui Roque Isnard (Figura 11) está localizada na divisa da aldeia com a cidade de Itaporã-MS, e dispõe como base pedagógica, o ensino bilíngue e funciona com apenas três salas, atendendo seis turmas de Ensino Infantil o (Pré II) até o 5º ano do Ensino Fundamental.



**Figura 11** - Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard, Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados, MS.

A escola Municipal Francisco Meireles, localizada na Missão Evangélica Caioua, Registro INEP 50016130, oferta as etapas de Ensino Infantil e Fundamental. Em relação à Infraestrutura, além das salas de aula, sanitários (com acessibilidade), biblioteca, cozinha, Laboratório de Informática (com internet, banda larga e 1 computador para alunos), sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores e Sala de Atendimento Especial. Sobre os serviços, há água tratada, energia (rede pública), esgoto (fossa séptica), coleta periódica dos resíduos pela prefeitura. A sala de tecnologia conta com impressora, copiadora, TV, retroprojetor/projetor e parabólica. Há dependências com acessibilidade. (Censo Escolar INEP, 2021)

Apesar da presença das escolas indígenas na Reserva Indígena de Dourados anteceder ao ano 2000, a Educação Escolar Indígena na esfera municipal foi instituída e regulamentada pela Lei de nº 3.619, de 12 de setembro de 2012, e reforçou a implementação das escolas indígenas como sendo específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, com a finalidade de garantir aos povos indígenas uma educação escolar de qualidade no âmbito municipal (SEMED, 2020, p.66). Para buscar suprir a demanda de escolas específicas, diferenciadas, interculturais e multilíngues, o corpo docente atuante nessas escolas tem sido, majoritariamente, professores indígenas, como pode ser verificado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Número de Docentes atuantes na Rede Municipal de Ensino no que se refere as escolas municipais indígenas Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados -MS disponibilizados via ofício referentes ao ano 2022.

<b>Professores Indígenas atuantes na Rede Municipal de Ensino (REME) de Escolas Indígenas</b>		
	Indígenas	Não Indígenas
Convocados (Contratados)	104	34
Efetivos (Concursados)	55	09
Total de Professores	159	43

**Fonte:** Organizado pela autora a partir de dados disponíveis na SEMED.

Desde que a educação escolar Indígena foi regulamentada no município, as escolas tem trabalhado na tentativa de valorar a realidade multiétnica presente na RID, e essa prerrogativa está garantida no Documento Orientador sobre o Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Dourados (2020), que reconhece a necessidade da educação bilíngue e das especificidades culturais no ensino escolar,

[...] tanto para preservar os direitos e as características desses povos originários, como para instrumentalizá-los para a vida cotidiana, a fim de que possam com autonomia estudar, se comunicar, negociar, trabalhar e interagir com a cultura moderna circundante, marcadamente ocidental, constituindo-se, portanto, um desafio atual (SEMED, 2020, p.86).

Mas o fato de haver documentos que reconhecem a essencialidade do ensino bilíngue e que em certa medida, haja garantias de sua oferta, para a efetivação dessa modalidade de ensino bilíngue, há ainda muitas barreiras a serem vencidas. E uma delas é a compreensão de que para as crianças indígenas, maior público das escolas de educação básica na RID, o tempo e o espaço da construção dos saberes vão transformando-se continuamente através das relações sociais e de saberes do ensino ocidental que confluem com o modo de ser e viver indígena.

Então, ofertar um ensino bilíngue não é apenas traduzir conteúdos ocidentais para a língua materna. Faz-se necessário buscar a essencialidade da ciência indígena em cada conteúdo e colocar essas ciências (ocidental e indígena) em debate. Esse é um processo complexo de ensino e que se tornou ainda intrincado com o contexto vivenciado a partir de 2020, como contextualizado anteriormente.

No início de 2020, as escolas retornaram as aulas presenciais, após o período de férias, mas de forma abrupta precisaram buscar estratégias de ofertar o ensino escolar de forma que não houvesse encontro entre professores, alunos, ou seja, não seria possível reunir alunos, professores, gestores e outros profissionais no espaço escolar para tentar frear a disseminação do Coronavírus.

A interrupção das aulas na Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME) foi decretada no Art. 2º do Decreto nº 2.463 de 16 de março de 2020, que suspendeu as aulas na REME por prazo indeterminado (PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS, 2020a, p.2).

Art. 2º Ficam suspensas as aulas na Rede Municipal de Ensino a partir do dia 18 de março de 2020, por prazo indeterminado, até ulterior manifestação do Comitê de Gerenciamento. § 1º As unidades de ensino permanecerão abertas até o dia 20 de março para orientação dos pais. § 2º Os ajustes necessários para o cumprimento do calendário escolar serão estabelecidos pela SEMED, após o retorno das aulas.

A regulamentação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais ocorreu através da Resolução nº 51 de 22 de maio de 2020, com destaque ao Artigo 2º (PREFEITURA DE DOURADOS, 2020b, p.2), em que:

Art. 2º. A retomada as aulas de 2020, enquanto durar o período de pandemia, será efetuada pelas unidades escolares da REME, por meio de atividades pedagógicas não presenciais. § 1º. A Atividade Pedagógica Não Presencial é definida como conjunto de atividades escolares (impresa ou por meios virtuais) vinculadas às habilidades previstas no Currículo de Dourados para o Ensino Fundamental, e Vivências e Experiências para a Educação Infantil, que serão previamente planejadas e elaboradas pelo docente, sob orientação da gestão pedagógica, para ser realizada pelo estudante fora do ambiente escolar. § 2º. As Atividades Pedagógicas Não Presenciais poderão acontecer por meios digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros) e ainda pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas e leituras, projetos, pesquisas, e prioritariamente as atividades e exercícios indicados nos livros didáticos escolhidos pela unidade para uso dos alunos.

E através do Decreto N° 2.614, de 25 de maio de 2020, as escolas da Rede de Ensino de Dourados, foram orientadas a retomar as aulas e adotar medidas de atendimento aos estudantes e pais, de forma a dar continuidade no ensino escolar no formato não presencial, exceto para as escolas indígenas.

Art. 1º. Fica determinado o retorno dos Profissionais do Magistério Municipal, efetivos e contratados, a partir de 1º de junho de 2020. §1º: O retorno dos profissionais para as atividades se dará presencialmente ou por meio de trabalho home-office, organizado pelo gestor escolar por meios digitais. §2º As aulas serão ministradas por meio de Atividades pedagógicas não presenciais, até a suspensão do isolamento social pelas autoridades competentes.

Art. 2º Permanecem suspensas as atividades nas unidades escolares situadas nas áreas indígenas, até deliberação da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Comitê de Gerenciamento da Emergência de Saúde Pública, decorrente do coronavírus – COVID 19. (PREFEITURA DE DOURADOS, 2020c, p.2)

Outros documentos regulatórios que orientaram as atividades nas escolas da REME Dourados, foram: o Decreto nº 2.630, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a oferta das Atividades Pedagógicas Não Presenciais; a Resolução nº 50, de 26 de maio de 2020, sobre a reorganização do Calendário Escolar e a Instrução STE/SEMED nº 01, de 08 de junho de 2020.

Diante das orientações regulatórias para o retorno das atividades, cada escola buscou adequar-se a estes protocolos e de acordo com as especificidades locais. Em sua maioria, as escolas obtiveram sucesso na adequação aos protocolos, no entanto, os alunos também tiveram que se adaptar (Figura 12), e houveram treinamentos para administrativos e docentes. Todos ansiavam a chegada das crianças e se questionavam se elas iam se adaptar. Muitas escolas encontraram dificuldades nas primeiras semanas, porém puderam-se reunir com os pais e informá-los sobre as possíveis consequências do retorno das crianças ao âmbito escolar.



**Figura 12.** Criança indígena em retorno as aulas presenciais, mantendo distanciamento, e ao lado vemos o álcool em gel na entrada da sala de aula. Fonte: a autora (2021).

Conforme verificou-se no Termo de Compromisso de Cumprimento às Diretrizes estabelecidas no Protocolo de Segurança/COVID 19 para retorno as aulas presenciais e disponibilizado pela Escola Indígena Araporã, utilizado em contribuição a esta pesquisa, no caso dos pais ou responsáveis que optaram pelo retorno de seus filhos às aulas presenciais, estes tiveram que assinar o termo e aceitar as condições estabelecidas, visto que, neste termo de compromisso também havia a opção do não retorno a aulas presenciais e da continuidade a aulas remotas. Assim, o Termo ressaltava que:

a) o aluno não frequentará a Unidade Escolar todas as semanas, pois participará do escalonamento proposto pela Unidade Escolar, ou qual dependerá do número de alunos da turma; b) comunicarei a Unidade Escolar caso aluno ou pessoa com quem ele convive teve os seguintes sintomas: febre, coriza, dor de cabeça, dores no corpo, dificuldade de respiração ou qualquer outro sintoma de doença viral; c) orientarei o aluno sobre a necessidade de usar, constantemente, a máscara de proteção individual alunos (a partir de 3 anos de idade), e o álcool em gel, de realizar a correta higienização das mãos (lavar com água e sabão), respeitar as diretrizes constantes no protocolo de segurança de retorno às aulas presenciais durante a pandemia da COVID 19; d) quando o aluno retornar às aulas presenciais, só poderá fazer uso nas atividades integralmente não presenciais por problemas de saúde ou quando propostas pela Unidade Escolar (EMI Araporã).

Em 2020 a EMI Tengatuí Marangatu contou com o ensino remoto para todos os alunos, e estiverem presente nas escolas, apenas os funcionários administrativos e professores, de forma escalonada, para evitar aglomerações e com seus devidos Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e assim ocorreu nas demais escolas da RID.

Após serem criadas as medidas de isolamento físico, podemos observar que a educação foi um dos campos mais atingidos, visto que nas fases de retorno de serviços e produtos e de retomada da vida social, as escolas foram as últimas instituições a retomarem suas atividades (ARRUDA, 2020, p. 259), pois sabe-se que a escola, e os alunos seriam um meio incontrolável de contaminação do vírus.

No Brasil, os dados do Ministério da Educação (MEC) relativos a junho de 2020 indicam a suspensão das atividades presenciais em todas as redes escolares, tanto públicas quanto privadas, nos 26 estados e no Distrito Federal. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, seriam quase 9 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escolas) nas redes públicas e privadas em todo o país (INEP, 2019), ou seja, muitas crianças de 0 a 5 anos de idade afetadas diretamente pelo cenário descrito (TAVARES, et. al., 2021, p. 78).

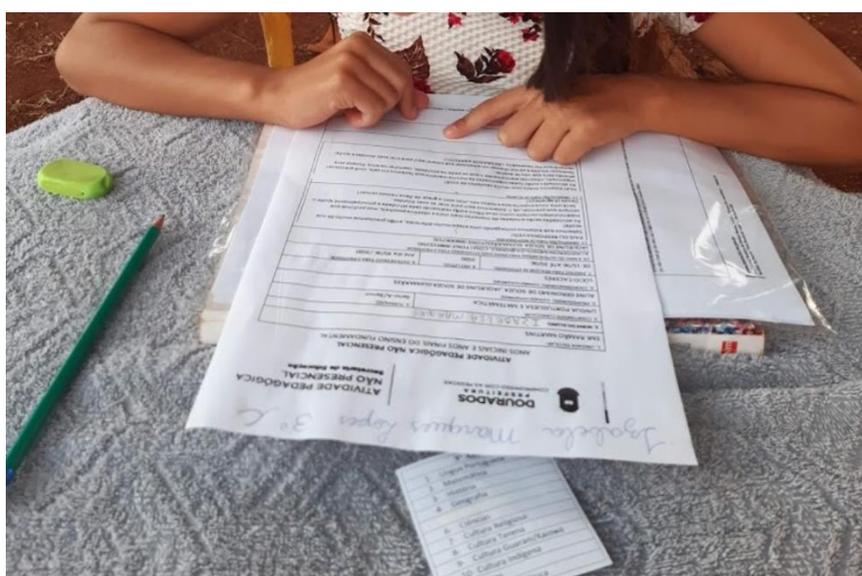
Conforme evidenciado, as crianças ficaram em suas casas nesse período e foram aproximadamente dois anos de vivência escolar através de atividades não presenciais. Assim o bem viver das crianças, a sua infância, o brincar no espaço escolar, foram interrompidas pela necessidade de isolamento social e as escolas e seus gestores e professores tiveram que se debruçar para estudar alternativas eficazes.

Em análise de muitos materiais pedagógicos o que mais houve assertivas foi o *Gibi Arami: omosê koronavíru* (Figura 13). Esse material foi de grande valia no período da pandemia pela COVID 19. O material trouxe em uma linguagem simples, explicações sobre as práticas necessárias à contenção do Coronavírus e foram impressas muitas cópias e distribuídas em várias aldeias como alternativa de recurso pedagógico.

Durante o ensino não presencial, no tempo de pandemia, houve de alguma forma novas possibilidades de pensar em um ensino diferenciado. Uma das alternativas foi a garantia de as crianças indígenas que puderam realizar as atividades em suas casas e conhecer mais sobre o seu território, sobre o seu contexto, e também puderam evidenciar questões que envolvem a sua comunidade. Pois foi isto que foi exigido de nós professores, durante a realização das atividades não presenciais (Figura 14), que cada criança tivesse o seu momento de aprendizado de forma livre na natureza, em seu *tekohá*.



**Figura 13.** Gibi Arami: luta contra o coronavírus. Fonte: a autora (2020).



**Figura 14.** Criança indígena desenvolvendo APN em casa. Fonte: a autora (2021).

Por outro lado, pode se ver a ânsia da das crianças, por estar de volta à escola, sendo substituída por horas e mais horas em casa tentando construir o conhecimento numérico, alfabético. Para além da ansiedade, os pais que trabalham em serviços externos (nas periferias da cidade de Dourados, bem como construção civil, serviços domésticos, serviços para os quais não houve isolamento social) se viram na necessidade de levar a criança para casa de algum familiar ou deixar aos cuidados de um irmão mais velho, para que pudessem ser ajudados de alguma forma a fazer as atividades enviadas pela escola.

Outras situações vivenciadas referem-se ao fato de que muitas vezes, as atividades escolares não eram realizadas unicamente pelos estudantes, mas havia a participação dos pais, irmãos ou outros responsáveis pelo aluno indígena, e esse ato fora identificado pelo não reconhecimento da grafia do aluno pelo professor, além das respostas não condizerem com os domínios que a criança demonstrava no início do ano. Para outras crianças, não deve ter ocorrido acompanhamento adequado para que pudesse continuar os estudos em suas casas, pois vivem em extrema situação de vulnerabilidade, em que os pais estão por muitas vezes ausentes pela embriaguez ou por não terem interesse pela vida escolar dos filhos. Assim, além do abandono pelos pais, essas crianças estão à mercê da fome e do abandono.

A primeira orientação quanto ao retorno presencial das atividades escolares para o ano letivo de 2021 ocorreu a partir do Decreto nº 56 de 26 de janeiro de 2021 estabelecendo medidas para autorização de aulas presenciais em todas as modalidades de estabelecimentos educacionais e de ensino:

Art. 1º. Fica regulamentada, na forma deste decreto, autorização para aulas presenciais nos Estabelecimentos Privados de Educação Infantil, Berçário e Hotelzinho, Creches e similares, de Ensino Fundamental, Médio e Faculdades, Universidades, Centros Universitários e de Pós-graduação, bem como na Rede Municipal de Ensino, no Município de Dourados. ((SEMED, 2021a, p.3)

Entretanto, o decreto levou alguns meses para ser efetivado visto que novas ondas de contágio aconteceram após as festas de final de ano (2020), trazendo implicações ainda mais significativas para a população douradense e as comunidades indígenas.

Em meados de meados de 2021, mais precisamente a partir do Decreto nº 511 de 21 de julho de 2021 (SEMED, 2021b), que alterou e criou dispositivos ao Decreto nº

56 de 26 de janeiro de 2021, iniciou-se o retorno das atividades escolares presenciais de forma híbrida, e os pais puderam optar por não enviar as crianças até o estabelecimento escolar caso houvesse insegurança em relação a doença. Os que optaram pelo retorno presencial tiveram que assinar um termo que estabelecia o cumprimento das medidas de Biossegurança conforme proposto no Artigo 2º do Decreto Municipal nº 56 de 26 de janeiro de 2021:

Art. 2º. Para o funcionamento com aulas presenciais os estabelecimentos e instituições de ensino devem atender às seguintes diretrizes e medidas de proteção contra o contágio da COVID 19: I. Implementar medidas de distanciamento físico de no mínimo 1,5m em todos os espaços físicos do ambiente escolar, e organizado com uso de guias físicos, marcações no piso, faixas de contenção, marcação de mão única em corredores de modo a minimizar o tráfego frente a frente, de organizar os espaços físicos da escola; II. Reduzir o tamanho das turmas, de forma que seja possível aumentar os espaços entre as mesas e carteiras para um espaço mínimo de 1,5 m (um metro e meio) entre cada aluno; III. Verificar diariamente a temperatura corporal dos alunos, colaboradores e professores, antes da entrada nas instalações do curso, utilizando termômetros sem contato; IV. Instalar dispensers com álcool em gel 70% ou outro produto, aprovado pela Anvisa, nas entradas, nas áreas de circulação e na frente das salas de aula, para higiene das mãos; IV. Restringir entrada de visitantes e entregadores ao ambiente interno do estabelecimento de ensino; e desinfecção de encomenda, quando for o caso; V. Limitar o uso de elevadores a uma pessoa por vez e o uso, orientando para que se evite encostar nas paredes; VI. Orientar o uso de equipamentos compartilhados, com o distanciamento físico entre os usuários, e higiene das mãos antes e depois do uso; VII. Usar produtos específicos para limpeza de eletrônicos e telas, tais como panos de microfibra e álcool isopropílico a 70%; fazer a desinfecção regular dos pisos; VIII. Adotar medidas para diminuir a intensidade e a duração do contato pessoal entre professores, alunos e colaboradores e, entre esses e o público externo. IX. Realizar a limpeza e desinfecção das salas de aulas nos períodos de intervalo para realização dos lanches e refeições; X. Regulamentar o uso de laboratórios e salas de apoio para lotação máxima reduzida e exclusivamente mediante agendamento prévio, com escala de horários e adequada limpeza e desinfecção entre os usos; XI. Regulamentar o retorno das atividades da biblioteca, de modo gradual e parcial, conforme orientações gerais expressas nesse decreto, bem como com avaliação contínua sobre as condições de uso; as rotinas para manutenção da integridade do acervo, bem como procedimentos para higienização e desinfecção dos materiais; XII. Suspender a cessão de salas para atividades com público externo; XIII. Suspender eventos internos que caracterizem aglomeração de pessoas; XIV. Limitar reuniões e incentivá-las de forma remota; XV. Diminuir contatos sociais no local de trabalho, especialmente em salas fechadas; XVI. O uso de máscara obrigatório, com recomendação de troca a cada 3 horas (máscaras não cirúrgicas ou de tecido), ou a cada 4 horas (máscaras cirúrgicas), ou sempre que estiverem sujas ou molhadas; coincidindo, preferencialmente, com os intervalos das refeições; XVII. Fornecer, excepcionalmente, máscaras descartáveis para utilização em casos de ausência de posse de máscaras pessoais; XVIII. Instruir seus trabalhadores e estudantes quanto ao uso correto da máscara, ressaltando que a OMS e o UNICEF recomendam que crianças de até cinco anos de idade não devem usar máscaras como medida preventiva contra a COVID 19; XIX. Os funcionários que realizarem a triagem de acesso devem ser capacitados por profissional habilitado e a comprovação da capacitação deve estar disponível às autoridades sanitárias;

a capacitação dos funcionários deve ser registrada, contendo no mínimo: nome dos colaboradores participantes, data e horário da capacitação e nome e qualificação do profissional responsável pela capacitação; XX. Orientar que trabalhadores e estudantes que estão com sinais e sintomas, doentes ou que tiveram contato direto com uma pessoa com COVID 19, a procurarem atendimento médico e mediante recomendação deste ficarem em casa (SEMED, 2021a, p. 2)

Durante o período de suspensão de aulas e da ausência dos alunos nas escolas, estas não passavam por vistorias no que se referia aos protocolos de segurança, pois as crianças estavam em aulas remotas. E todas as escolas indígenas disponibilizaram atividades impressas para aqueles pais no qual se encontravam em estado de vulnerabilidade, e não possuíam nenhum tipo de aparelho eletrônico para comunicação. Mas nesse contexto de instabilidade para o retorno, muitos pais encontraram-se em situação de desconfiança, visto que, na visão deles muitos professores estariam trabalhando apenas o ensino diferenciado da cultura indígena nas atividades não presenciais.

Essa situação verificada por diretores e coordenadores poderiam justificar possíveis evasões escolares da parte de alguns alunos, além de terem ocorrido nesse espaço de tempo a solicitação de transferências para outras escolas a pedido dos pais, para escolas na cidade vizinha de Itaporã-MS, a qual fica cerca de 13 km do centro da cidade de Dourados e outras foram transferidas para escolas próximas aos vilarejos da cidade de Dourados.

No que se refere a este período de retorno as aulas em 2021, o número de alunos matriculados por ano escolar e por modalidade de ensino (presencial ou remoto) para cada escola indígena está apresentado no Anexo 2.

Nesse sentido, acredita-se que este momento evidenciou a necessidade de pensar na precariedade e ao mesmo tempo na superação da educação do Brasil, visto que, o papel das escolas na sociedade não é apenas formar cidadãos, mas sim impactar sociedades e mudar as histórias, como a das Aldeias pertencentes a RID, pois mesmo com os espaços físicos das instituições educacionais fechadas, elas fizeram a diferença na educação e na saúde. Muitos professores, pais, comunidade dedicaram-se para o bem viver, tanto da criança e do adulto, e nesse tempo tem sido necessário constituir oportunidades para melhorar as estruturas dos espaços públicos escolares, construir mais escolas, consolidar as tão sonhadas reformas, trabalhar mais na valorização do professor, e possibilitar o bem viver a essas famílias, para o nosso bem e para a preservação da vida.

Em outro viés, a realidade de muitas escolas se configura em espaços fechados, detendo os alunos no interior das salas de aula, deixando de aproveitar o contato com a natureza como espaço de aprendizagem. Defende-se assim que uma escola construída para atender a Educação Escolar Indígena, deve respeitar as particularidades de cada uma dessas crianças e nesse sentido, reforçar a compreensão do ser indígena, bem como de possibilitar a participação das comunidades indígenas em construir uma pedagogia específica que dialoga com as características socioculturais e ambientais do território indígena Guarani e Kaiowá, seja na educação infantil ou demais instâncias de ensino escolar.

Assim, diante das inúmeras situações problematizadas, quantificar os impactos da pandemia na esfera da educação escolar indígena, requer um maior tempo de análises e de coleta de dados. O que se tem para o momento presente é um cenário de recomeço e de readaptação de todos os envolvidos no *Tekohá* da Reserva Indígena de Dourados. Esse recomeço se estende também aos rituais tradicionais, que por conta da necessidade de isolamento social, foram, em certa medida, deixados de ser praticados com a mesma frequência em que ocorriam, visto que, as autoridades e lideranças de dentro das aldeias Jaguapiru e Bororó, juntamente com profissionais da saúde, receberam orientações de que festas tradicionais como Aty Guasu fossem suspensas por representar perigo a nossos mestres tradicionais (*Nhanderu e Nhandesy*).

Conquanto, neste contexto também é preciso atentar para a caracterização de “outros espaços” nos quais as crianças indígenas estão inseridas e que durante a pandemia configuraram ambientes de socialização essenciais para comunidade da RID. Um desses espaços é o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que está localizado dentro da Aldeia Bororó.

O CRAS indígena foi inaugurado em 12 de dezembro de 2007 e consiste em uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e atua como a principal porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), dada sua capilaridade nos territórios e é responsável pela organização e pela oferta de serviços da proteção social básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. Além de ofertar serviços e ações de proteção básica, o CRAS possui a função de gestão territorial da rede de assistência social básica, promovendo a organização e a articulação das unidades a ele referenciadas e o gerenciamento dos processos nele envolvidos (BRASIL, 2009, p.9).

Dentre os principais serviços a serem desenvolvidos pelo CRAS está o PAIF (Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família), ofertando auxílio e orientações às famílias para prevenir situações de vulnerabilidade ou violência. Como prática, promove-se o desenvolvimento de ações em grupos, de mesma faixa etária (crianças, adolescentes ou idosos) para externalizar conflitos e desigualdades vivenciadas no âmbito familiar e comunitário, buscando alternativas de resolução desses conflitos e do fortalecimento dos vínculos em sociedade (BRASIL, 2009). Assim, são objetivos do PAIF:

[...] prevenir situações de risco social, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Ou seja, atua de forma preventiva, protetiva e proativa, reconhecendo a importância de responder às necessidades humanas de forma integral, para além da atenção a situações emergenciais, centradas exclusivamente nas situações de risco social (BRASIL, 2021, p.11).

Outro serviço prioritário é o de gestão territorial da rede socioassistencial de proteção social básica. Através desse serviço, tem-se a intencionalidade de “construir a perspectiva do alcance da universalidade na cobertura de políticas de assistência social, a partir de suas particularidades e especificidades, bem como do compromisso do poder público com a oferta adequada e acessível aos serviços de saúde pública.

O trabalho exercido por eles nas comunidades carentes é visível. Idosos, crianças, pessoas em condições desfavoráveis e até mesmo dependentes químicos são diariamente amparados pelos serviços, que oferecem tratamento e assistência psicossocial (em alguns casos essas pessoas são cadastradas para receber bolsa-auxílio). A gestão dentro do CRAS é efetivada pelo Conselho Gestor, que é um órgão permanente que orienta e incentiva a participação da comunidade objetivando o acesso aos serviços ofertados e a integração com o CRAS. De toda forma, o CRAS indígena tem sido um espaço de inúmeros enfrentamentos. Como aponta Borges (2016, p. 316),

É bastante complexa a realidade social, política e cultural em que o CRAS Indígena Bororó se insere. Álcool e drogas têm fragilizado os indígenas porque a reserva está situada entre duas cidades (Dourados e Itaporã) e as famílias indígenas são facilmente alcançadas por pessoas estranhas à comunidade, que aliciam os menores. A pobreza e extrema pobreza se associam aos ilícitos para geração de casos de violência, que se agravam na região em virtude do confinamento a que os índios foram submetidos nos últimos anos.

No que se refere a questão pedagógica, o CRAS indígena tem atendido crianças e adolescentes divididos de acordo com as faixas etárias: a) de 6 meses a 10 anos e b) de 11 a 18 anos. Nesse CRAS não há uma presença efetiva do pedagogo, porém há uma

psicóloga que procura suprir a demanda através de atividades que fomentam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, embora, neste caso, seja importante destacar a importância da presença de um pedagogo. Esse profissional poderia somar com o profissional em psicologia para que fosse possível ampliar o número de pessoas da RID a serem atendidas e ofertar práticas de caráter mais interdisciplinar, tornando essa unidade ainda mais efetiva, para além do importante trabalho que já desempenha.

Também há um grandioso trabalho com a questão de vulnerabilidade social. Muitas mães, crianças, adolescentes e jovens indígenas vão até o CRAS em busca de um lugar para se alimentar e praticar o lazer, através de danças, artesanato e canto. Na unidade do CRAS indígena tem sido realizado parcerias com a Prefeitura Municipal, no que se refere a Agricultura Familiar, para apoiar as famílias indígenas que desenvolvem a agricultura familiar e que geralmente dependem de auxílio para plantar e colher (sementes, insumos e equipamentos).

Assim, o CRAS pode ser caracterizado como um ambiente de socialização no qual ações educativas, culturais e de mitigação das vulnerabilidades beneficiam, direta ou indiretamente a comunidade infantoindígena da RID, e sua implantação e permanência resulta da parceria entre os agentes que lá atuam e da comunidade, fomentada pelas lideranças.

É inegável que o CRAS Indígena de Dourados resulta do protagonismo indígena. A começar pela sua instalação, a primeira do gênero no país, tudo foi conquistado pela mobilização da comunidade através das lideranças. Também decorre da sua participação nas instâncias de deliberação local a ampliação do CRAS, que antes funcionava num pequeno prédio em formato de oca. Sua presença no território fez possível o acompanhamento das famílias indígenas de perto pelo Estado. Trouxe avanços no trabalho social: as famílias têm onde buscar informações, fazer documentos, participar de cursos e palestras, receber benefícios; é onde já acessam alguns direitos socioassistenciais hoje em dia. (Borges, 2016, p. 318).

Ampliando e contemplando outros espaços de socialização das crianças indígenas na RID, é importante mencionar a Vila Olímpica Indígena. Esse espaço surgiu da luta da comunidade para atender a necessidade de se ter um local adequado para a realização de eventos, encontros e práticas esportivas pelos atletas indígenas (crianças, adolescentes, jovens, adultos) que tem no esporte um momento de lazer (Figura 15).

A primeira Vila Olímpica Indígena do país, fundada com o propósito de contemplar o esporte nas aldeias indígenas do município de Dourados. Índios Guarani, Kaiowá e Terena ganharam um complexo esportivo, o que permitiria projetar perspectivas de um futuro melhor aos seus jovens, incentivados pelo esporte, em especial o futebol, tão apreciado entre os

indígenas de Dourados (RODRIGUES, 2014, p.44).

No que se refere a infraestrutura deste complexo esportivo, quando a obra foi entregue a comunidade, houve expectativa que a Vila Olímpica seria capaz de mudar o cenário da aldeia Jaguapiru e da aldeia Bororó, ou seja, as crianças, adolescentes e jovens poderiam sonhar em ser atleta, e praticar esportes neste espaço. Entretanto, os portões da vila olímpica permaneceram abertos por pouco tempo para a comunidade indígena Guarani, Kaiowá e Terena. Atualmente, o espaço encontra-se abandonado e fechado para atividades esportivas, desassistido e com inúmeras demandas represadas.



Figura 15. Vila Olímpica Indígena da Reserva Indígena de Dourados. Fonte: Jornal o Progresso, maio de 2011. Disponível em: [https://cdn.progresso.com.br/upload/dn\\_noticia/2011/05/4ddd81279e2976c41bcca8598050cf4f53219f8ff2c32.jpg](https://cdn.progresso.com.br/upload/dn_noticia/2011/05/4ddd81279e2976c41bcca8598050cf4f53219f8ff2c32.jpg)

Nessa circunstância, os espaços de socialização, de cultura, lazer e de diversão para as crianças e adolescentes indígenas acabam se restringindo à escola, aos quintais das casas e a espaços específicos, tais como lagoas e riachos. Na RID, as lagoas utilizadas para a prática de brincadeiras e banhos, estão presentes, em sua maioria, na Aldeia Bororó. Na aldeia Jaguapiru, há poucos espaços para essa finalidade, e os que existem, estão localizadas em regiões de difícil acesso ou em área particular. A diversão de crianças e adolescentes no lago do “Seu Luciano” localizado na aldeia Bororó, está representado na Figura 16.



**Figura 16.** Crianças indígenas brincando na lagoa do “Seu Luciano”. Fonte: a autora (2022).

## **2. A socialização e a saúde das crianças indígenas na RID durante a COVID 19**

Para melhor compreensão da organização do Setor de Saúde Indígena atual, é necessário retomar alguns momentos da história brasileira referentes à oferta desse serviço. Um dos primeiros órgãos destinado ao atendimento básico em saúde foi o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas (Susa), realizado pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que estava vinculado ao Ministério da Agricultura.

Na década de 1950, o Ministério da Saúde criou o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas (SUSA), que apresentava como principal objetivo a execução de ações básicas de saúde à população rural, em áreas de difícil acesso, e também à população indígena. As ações eram essencialmente voltadas para as vacinações, atendimento odontológico, controle da tuberculose e outras doenças transmissíveis. A assistência prestada pelo SPI permaneceu até o ano de 1967, quando o órgão foi extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai). (SERAFIM, 2004, p.23)

Esse modelo de atenção à saúde, desenvolvido pelo Susa, se manteve até a década de 70, em que o órgão governamental passou a enfrentar dificuldades em logística e em recursos para realizar a atenção primária em saúde ao considerar a diversidade de etnias e a ampla dispersão geográfica ocupada pelas comunidades indígenas.

Além da carência de suprimentos e de capacidade administrativa dos recursos financeiros, associada à precária estrutura básica de saúde, havia falta de planejamento das ações, de organização de um sistema adequado de informações em saúde e de investimento na qualificação de recursos humanos para atuarem junto às comunidades culturalmente diferenciadas. Diante da ineficiência da assistência à saúde e da carência de profissionais, muitas comunidades indígenas começaram a se mobilizar para adquirir conhecimentos e assim buscar alternativas de controle sobre os agravos de

maior impacto sobre a sua saúde. Este movimento deu origem a processos locais e regionais de capacitação de agentes indígenas de saúde e de valorização da medicina tradicional indígena, tendo como parceiras diversas instituições envolvidas com a assistência à saúde indígena. (SERAFIM, 2004, p.24)

E foi esse movimento de agentes indígenas e de parcerias estabelecidas contribuiu para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, integrado a Constituição Federal Brasileira, e no qual a saúde é considerada como um direito de todos os indivíduos e uma responsabilidade do Estado. A partir de 1990, o SUS foi regulamentado como serviço totalmente público, com a finalidade de promover ações de prevenção, promoção e reabilitação à saúde da população brasileira. Entretanto, ao considerar a diversidade de comunidades indígenas no Brasil, a população indígena ainda ficou carente de um serviço com atendimento específico, ou seja, que atendesse adequadamente os múltiplos territórios culturais espalhados pelo território brasileiro. Como observado por Vicente (2021, p.24),

“Apesar da organização da saúde no SUS ser estabelecida no início da década de 1990, somente em 1999, os povos indígenas do país foram contemplados, por meio da Lei Arouca (Lei nº 9.836), com a criação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI)”.

Em agosto de 1999, foi publicado o Decreto nº 3.156, de 27 de agosto de 1999 (BRASIL, 1999a), que Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, sendo atribuído aos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) as ações e serviços para o acesso a saúde voltados ao atendimento das populações indígenas.

Art. 2º. A organização das atividades de atenção à saúde das populações indígenas dar-se-á no âmbito do Sistema Único de Saúde e efetivar-se-á, progressivamente, por intermédio dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas, ficando assegurados os serviços de atendimento básico no âmbito das terras indígenas (BRASIL, 1999a, p.2)

O Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI) foi instituído pela Lei nº 9.836 de 23 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999b), sendo acrescentado à Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, no Capítulo V - Título II – Do Sistema Único de Saúde. O SASI passou a ser parte integrante do SUS passando a ser responsável pela atenção primária em saúde. Dentre as finalidades do SASI estão:

Art. 19-A. As ações e serviços de saúde voltados para o atendimento das populações indígenas, em todo o território nacional, coletiva ou

individualmente, obedecerão ao disposto nesta Lei. Art. 19-F. Dever-se-á obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional. Art. 19-G. O Subsistema de Atenção à Saúde Indígena deverá ser, como o SUS, descentralizado, hierarquizado e regionalizado. § 3º As populações indígenas devem ter acesso garantido ao SUS, em âmbito local, regional e de centros especializados, de acordo com suas necessidades, compreendendo a atenção primária, secundária e terciária à saúde. (BRASIL, 1999b, p.1)

Na Portaria nº 254 de 02 de janeiro de 2002, que estabeleceu a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, são apresentadas as diretrizes para a organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) e Polos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam (BRASIL, 2002, p.13).

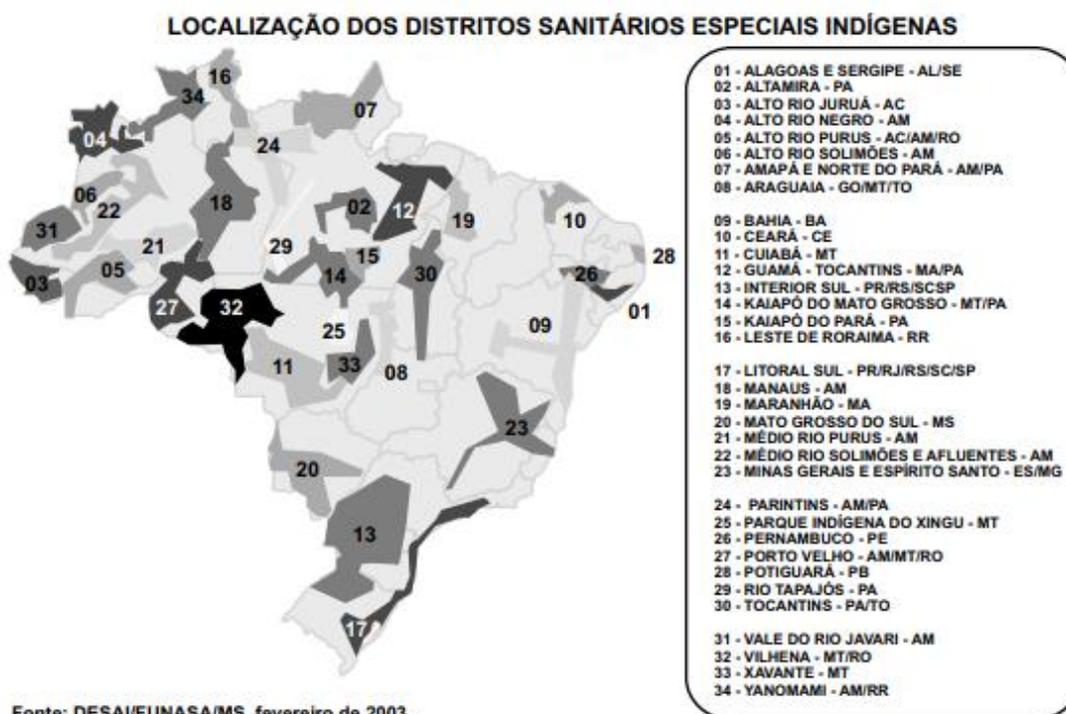
E através da Portaria nº 70/GM de 20 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004) foi implementado o modelo de gestão de saúde indígena e as diretrizes operacionais, em que:

Art. 1º. I - A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, integrante da Política Nacional de Saúde, deve ser compatibilizada com as determinações da Lei Orgânica da Saúde e com a Constituição Federal, que reconhecem as especificidades étnicas e culturais e os direitos sociais e territoriais dos povos indígenas; II – O objetivo da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas é assegurar aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde, de modo a favorecer a superação dos fatores que tornam essa população mais vulnerável aos agravos à saúde; III - A implantação da Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena adotará modelo de organização dos serviços voltados para a proteção, promoção e recuperação da saúde, que garanta aos povos indígenas o exercício da cidadania; IV – O Subsistema de Saúde Indígena fica organizado na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), delimitação geográfica que contempla aspectos demográficos e etno-culturais, sob responsabilidade do gestor federal; V – Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas devem contar com uma rede interiorizada de serviços de atenção básica organizada de forma hierarquizada e articulada com a rede de serviços do Sistema Único de Saúde para garantir a assistência de média e alta complexidade; VI - A estrutura do Distrito Sanitário Especial Indígena fica composta pelos Postos de Saúde situados dentro das aldeias indígenas, que contam com o trabalho do agente indígena de saúde (AIS) e do agente indígena de saneamento (Aisan); pelos Polos - Base com equipes multidisciplinares de saúde indígena e pela Casa do Índio (CASAI) que apoia as atividades de referência para o atendimento de média e alta complexidade; VII - O processo de estruturação da atenção à saúde dos povos indígenas deve contar com a participação dos próprios índios, representados por suas lideranças e organizações nos Conselhos de Saúde locais e distritais; VIII – Na execução das ações de saúde dos povos indígenas deverão ser estabelecidos indicadores de desempenho e sistemas de informações que permitam o controle e a avaliação das referidas ações; e IX - A implantação da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas deve respeitar as culturas e valores de cada etnia, bem como integrar as ações da medicina tradicional com as práticas de saúde adotadas pelas comunidades indígenas. (BRASIL, 2004, p.2-3).

Assim, os DSEI passaram a assumir a responsabilidade de direcionar o atendimento às populações indígenas e desenvolver “ações de atenção à saúde, saneamento ambiental e edificações de saúde indígena nas aldeias, estando esses distritos divididos conforme o território, com base na ocupação geográfica das populações indígenas” (BRASIL, 2015), sendo financiados de acordo com orçamentos do Ministério da Saúde, dos governos regionais e locais e de iniciativas privadas e organizações não governamentais (ONGs) que tenham interesse em contribuir.

As ações a serem desenvolvidas pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas serão financiadas pelo orçamento da FUNASA e do Ministério da Saúde, podendo ser complementada por organismos de cooperação internacional e da iniciativa privada. Os estados e municípios também deverão atuar complementarmente, considerando que a população indígena está contemplada nos mecanismos de financiamento do SUS. O financiamento dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas deverá ser de acordo com o montante de população, situação epidemiológica e características de localização geográfica (BRASIL, 2002, p.24).

A configuração proposta para o Brasil, em 2003, foram de 34 DSEI, conforme pode ser observada na Figura 17.



**Figura 17.** Localização dos DSEI a partir de sua proposta de criação. Fonte: BRASIL, 2005.

Mas foi somente no ano de 2010 que foi autorizada a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), através da Lei nº 12.314/2010, no âmbito do

Ministério da Saúde. A Lei atendeu a uma antiga reivindicação dos povos indígenas e foi construída com diálogo com as comunidades de todo o país. A criação da SESAI também estava sendo aguardada pela Comissão Intersetorial de Saúde Indígena do Conselho Nacional de Saúde. Com a criação da SESAI, as ações de saúde e saneamento básico nas comunidades indígenas passaram a ser de responsabilidade dessa Secretaria, diretamente ligada ao Ministério da Saúde. (BRASIL, 2010)

Em 2016, a SESAI, passou a ter três departamentos, respaldados no Decreto nº 8.901, de 10 de novembro de 2016, a SESAI possui três departamentos, cujas competências são: Departamento de Gestão da Saúde Indígena (DGESI), Departamento de Atenção à Saúde Indígena (DASI) e Departamento de Saneamento e Edificações de Saúde Indígena (DSESI).

Atualmente, a SESAI atende a 775.121 Indígenas; 6.552 aldeias; 305 etnias que falam 274 línguas e se encontram distribuídos em 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI). São mais de 22 mil trabalhadores, sendo aproximadamente 15.000 profissionais de saúde. Destaca-se ainda que mais de 52% dos profissionais de saúde são indígenas. (SESAI, 2022)

Para o Estado de Mato Grosso do Sul, em 2017, a estrutura organizacional da DSEI MS contava com 15 polos Base, 3 CASAI e 75 Unidades Básica de Saúde, para o atendimento estimado de uma população indígena de 80.459 habitantes das etnias Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató, presentes em 29 municípios e que se comunicam também na língua mãe, sendo: Guarani, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié e Kinikinaw. (SECIC, MS, 2022)

Os polos bases são as primeiras instancias de atendimento aos indígenas, atuando na assistência da saúde primária das comunidades por meio dos Agentes Indígenas de Saúde que deslocam até as aldeias. Cada um dos 15 Polos Base é responsável por um conjunto de aldeias, funcionando como Unidades Básicas de Saúde sendo atendidos por equipes multidisciplinares de saúde indígena. Nestes polos não se atende os agravos à saúde de maior complexidade médica, sendo estes casos encaminhados para a rede de serviços do SUS mais próxima, com maior suporte técnico. Como aponta Fernandes et al. (2019, p. 190), os Polos Base são unidades descentralizadas e multidisciplinares.

Polos Base que são unidades descentralizadas para organização técnica e operacional das Equipes Multidisciplinar de Saúde Indígena (EMSI), compostas por médicos, enfermeiros, dentistas, psicólogos, nutricionistas,

assistentes sociais, farmacêuticos, técnicos de enfermagem e auxiliar de consultório dentário. A equipe executa as ações de saúde de Atenção Básica em um determinado território, sendo o usuário encaminhado para a rede de referência de média e alta complexidade, quando necessário.

As CASAI (n=3) localizam-se nos municípios de Amambaí, Campo Grande e Dourados e consistem em Casas de Apoio à Saúde do Índio sendo executados os serviços de apoio aos pacientes indígenas encaminhados à rede do Sistema Único de Saúde (SUS). (MORAES, 2018, p.200). No município de Dourados, a CASAI,

[...] recebe indígenas de toda a região do Conesul. Em diversos momentos se depara com situações que confrontam o sentido de um espaço transitório. São inúmeros os casos que a colocam enquanto um espaço de longa permanência, como uma instituição asilar, de acolhimento institucional de crianças e pessoas em situação de vulnerabilidade, e também enquanto um serviço hospitalar. Essa problemática acaba desconfigurando a proposta e sinaliza a fragilidade dos cuidados à saúde dos povos indígenas. (FERNANDES et al., 2019, p.191)

Referente ao município de Dourados, a saúde indígena tem sido gerenciada através de um Polo Base (Polo Base Dourados), 3 Unidades Básicas de Saúde (Posto de Saúde Indígena Jaquapirú I; Posto de Saúde Indígena Bororó I e Posto de Saúde Indígena Bororó II) e a Casa da Saúde Indígena de Dourados.

O Polo Base de Dourados é uma unidade do DSEI/MS, responsável por Equipes de Saúde que atuam nas aldeias Bororó e Jaguapiru, que juntas compreendem a RID, além das Terras Indígenas de Panambizinho, Porto Cambira, Panambi, Sucuriu e os acampamentos do entorno. A atenção básica na RID é realizada por duas unidades de saúde na Aldeia Jaguapiru, o Posto de Saúde Guateka e o Pa'i Kwara Rendy, e outras duas unidades na Aldeia Bororó, os Postos Zelik Trajber e Ireño Isnarde. (FERNANDES et al., 2019, p.191)

Outro importante local de atendimento à saúde indígena é o "Hospital e maternidade Porta da Esperança". Este foi inaugurado em 1º março de 1963, com 38 leitos. E no ano de 1979 Foi inaugurado a "TB" (Unidade de Luta contra a Tuberculose) com 50 leitos. Atualmente atende por meio do SUS, mas tem enfrentado dificuldades para atender a demanda em virtude de os recursos recebidos serem inferiores aos elevados custos para o funcionamento do hospital.

Atualmente o Hospital Porta da Esperança atende por meio do SUS (Hospital 100% SUS), colocando à disposição do sistema de saúde cinquenta e três leitos. Por meio de doações e parcerias o hospital possui uma boa infraestrutura para atender ocorrências e internações de gravidade médias contando com uma máquina de Raio-X e uma máquina de Ultrassom para diagnósticos mais rápidos *in loco*. Também são feitos partos no hospital o que significa uma grande ajuda tendo em vista as grandes deslocamentos que as gestantes indígenas teriam que fazer para ser atendidas na rede pública na cidade de Dourados. Infelizmente os recursos que o governo tem repassado

não cobre todos os altos custos de funcionamento e manutenção do mesmo, face as constantes exigências do sistema. (MISSÃO CAIUA, 2022)

Apesar de haver esse quantitativo considerável de Unidades de atendimento em saúde indígena, deve-se recordar que o município de Dourados detém a maior população indígena urbana do país. Como aponta Moraes (2018, p.200),

Dentre os Polos Bases que compõem o DSEI de Mato Grosso do Sul, Dourados se destaca pelo maior número de famílias indígenas em um total 3.536. O polo de Dourados atende as aldeias do Sucuri, Porto Cambira, Acampamentos, Panambi, Bororó, Jaguapirú, e Panambizinho, perfazendo uma cobertura para 14.346 pessoas, com 4 etnias distintas, sendo elas, guarani (17,7%), terena (18,9%), kaiowá (63%) e kadiwéu (0,4%)

Assim a RID é um espaço de ampla circulação de povos de diversas etnias, marcada pela riqueza cultural, mas também por inúmeros conflitos que incluem questões relacionadas as lideranças indígenas, a saúde indígena, a escola indígena, a falta de infraestrutura com destaque ao saneamento básico.

Para além desses inúmeros enfrentamentos, em 2020, o futuro de nossas gerações indígenas foi transpassado por uma nova realidade de natureza sanitária, o novo coronavírus causador da COVID 19, que escancarou ainda mais as desigualdades socioculturais existentes e ampliou as mazelas nas comunidades indígenas.

Os povos originários do Brasil sobreviventes resistem bravamente e são portadores de uma sabedoria mobilizadora do direito à existência, que vem sendo dizimada pela máquina civilizacional, operada pelo “povo da mercadoria” e sua relação doentia com a Terra. As denúncias, críticas, repreensões e chamamentos feitos por estes povos para que juntos, possamos ressignificar nossas ações e alterar nossa forma de habitar a Terra, são constantes, mas a maioria de nós não dava ouvido até a chegada do novo Coronavírus (CANAVIEIRAS, 2021, p. 29).

No entanto, as populações indígenas resistem a mais de 1500 anos, e já enfrentaram inúmeras epidemias, pandemias e doenças que de certa forma foram dizimando seus valores, mas sempre houveram as forças espirituais e saberes tradicionais. Na atual pandemia, muitos anciões e anciãs que resistiram recorreram a remédios tradicionais.

Para adentrarmos nos dados e fatos resultantes a partir desse novo desafio resultante da COVID 19, é importante lembrar que os povos indígenas brasileiros passaram por muitas situações de pandemia. Nos registros históricos, a emergência de enfrentamentos às pandemias foi realçada após os inúmeros registros de casos humanos de influenza pelo vírus da gripe aviária A/H5N1.

Surtos recentes de infecção por um subtipo de vírus influenza A aviário, o H5N1, em criações de aves domésticas na Ásia, e resultaram em importantes prejuízos econômicos e repercussões em saúde pública. Em janeiro de 2004, como já havia acontecido em 1997 e 2003, casos de infecção humana de alta letalidade por esse vírus foram detectados em várias regiões da Ásia, levando as autoridades em saúde pública a ficarem em alerta sobre a possibilidade de uma nova pandemia pela influenza (IBIAPINA, 2005, p. 436).

Essa situação trouxe consigo a discussão sobre a preparação dos países para uma possível pandemia de influenza. Esse fato levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a recomendar aos países que desenvolvessem planos de preparação para o enfrentamento de pandemias.

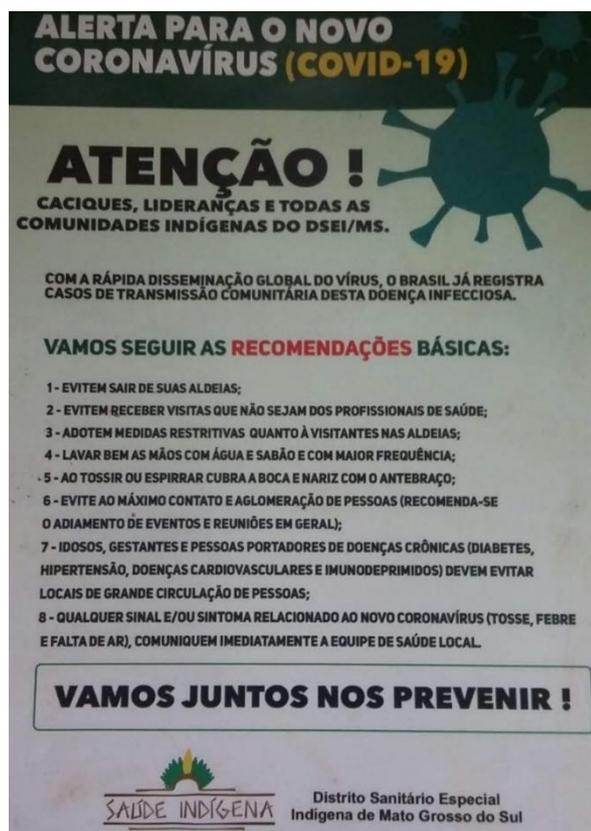
Assim, nos anos de 2004 e 2005 foi marcado por uma intensa mobilização internacional, bem como na maioria dos países, no sentido da preparação de meios para enfrentamento das próximas pandemias, e entende-se que o estado deveria ter se atentado a questões específicas à saúde dos povos indígenas, visto que são populações mais vulneráveis, mas isso não aconteceu e com o surgimento de novas pandemias as mazelas sociais tem se ampliado para além do contexto de saúde.

No fim do ano de 2019, rumores soavam sobre um vírus que estava assustando a população de uma região da China. Foi neste local que se registrou o início do surto desta Pandemia. Houve um alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS), sobre vários casos de problemas respiratórios na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China. A Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), evidenciou a existência de uma nova cepa de coronavírus que até então não havia sido identificada em seres humanos – diferente dos outros sete coronavírus humanos (HCoV) –, sendo o vírus nomeado, a partir de fevereiro 2020 de SARS-CoV-2 (OPAS/OMS, 2020).

[...] foi declarada pela OMS a existência de uma pandemia, dado não apenas o grau de contágio e perigo do vírus, mas, especialmente, a alta probabilidade de propagação daquele em escala mundial. Entre as medidas de proteção ao nível da saúde pública para enfrentamento desta emergência mundial, o chamado “isolamento social” mostrou-se a ação mais eficaz. [...] o fechamento programado de indústrias, comércios, escolas de todos os níveis e a contenção de contatos físicos diretos ou próximos pelos diferentes indivíduos evitaram um significativo número de contágio e de mortes – até o mês de julho de 2020, foram cerca de 118 mil vidas. (CARDIM; RIOS, 2020, p.01)

Neste contexto houve a necessidade das populações indígenas se isolarem em seus territórios e de buscarem nos remédios tradicionais o combate para os sintomas da doença antes que ela chegasse em suas aldeias.

As populações indígenas foram pegas de surpresa diante da Pandemia e cada povo teve que se armar com seus conhecimentos tradicionais, visto que após oito meses surgiria a vacina, trazendo a esperança de diminuição do contágio e dos óbitos. Mas nesse período de tempo, houveram inúmeras ações de todos os grupos de profissionais imersos nas aldeias (profissionais da saúde, da educação) e lideranças tradicionais, que se uniram através de ações diretas: cartas (Figura 18), folders, livros educativos na tentativa de evitar a transmissão do novo Coronavírus em Terras Indígenas.



**Figura 18.** Foto, folder distribuídos a população nos postos de saúde. Fonte: DSEI - MS (2020).

Em específico à RID, o primeiro caso confirmado de COVID 19 foi constatado em 13 de maio em uma mulher indígena que trabalha em um matadouro. No dia seguinte, já haviam 3 casos (Figura 17) e os números foram subindo de tal forma que em apenas 17 dias (30 de maio de 2020), já haviam 74 casos confirmados de infecção por Coronavírus (MPF/MS, 2020). Passados 70 dias do primeiro registro e após realizados testes para verificação da disseminação do Coronavírus, Simionatto et al. (2020, p. 1) relatam que,

[...] houve registros de 339 casos e a taxa de mortalidade de indígenas por COVID 19 era de 2,94%, sendo essa taxa superior (mais que o dobro) da taxa de mortalidade para a população geral do estado de Mato Grosso do Sul (1,38%). Dentre os casos relacionados, 174 pessoas que residiam na Reserva Indígena (localizada perto de uma área urbana) testaram positivo, correspondendo a uma incidência de 1.160/100.000 habitantes. Para conter a propagação da COVID 19 nesta reserva, os indivíduos infectados que consentiram foram transferidos para uma Instalação de saúde indígena para manter o isolamento social e receber assistência à saúde até que se recuperassem.



**Figura 19.** Resumo de Boletins iniciais (maio de 2020) da COVID 19 no MS  
Fonte: DIASI/DSEI-MS/SESAI-MS (2020).

No início, não se tinha dimensão de como e com que intensidade os povos indígenas da RID seriam atingidos. Neste tempo houve a aquilo que em nossa linguagem indígena se diz: “*Hendy cavaju resa* (agora a situação ficou ruim)”. A situação que inicialmente amedrontava passou a ser realidade ao vermos um pico de três casos confirmados saltar, modificando totalmente o cenário em alguns meses, passando para

centenas de pacientes em situação de isolamento domiciliar devido ao contágio por Coronavírus. Esse agravamento resultou de um somatório de fatores que já vulnerabilizavam as comunidades, e com a disseminação do Coronavirus, ampliaram as doenças respiratórias nesse grupo.

Há consenso na comunidade científica sobre a vulnerabilidade das populações indígenas às doenças respiratórias como a COVID 19. Esse fator, somado à situação de especial vulnerabilidade social e econômica a que estão submetidos os povos indígenas no país, bem como as dificuldades logísticas de comunicação e de acesso aos territórios tradicionais, agrava o risco à saúde dos indígenas em Mato Grosso do Sul. (MPF/MS, 2020, s/p).

Acompanhando a evolução da COVID 19, os dados obtidos a partir do Boletim Epidemiológico em 22 de outubro de 2021 referentes ao Polo Base de Dourados, MS (SESAI, 2021), apontavam: 5 casos suspeitos, 2.478 casos descartados, 709 casos confirmados, sendo que 676 indígenas tiveram cura clínica e 15 foram a óbito (Figura 18) ao longo de 19 meses de pandemia.

No dia 26 de novembro de 2021 o Boletim Epidemiológico de COVID 19 do DSEI MS apontava 110 óbitos de indígenas no estado de Mato Grosso do Sul em decorrência do COVID 19, estando entre as vítimas dezenas de anciãs/anciões que faziam parte da história de um povo, e que levaram consigo a cultura, o saber, as rezas, parte da alma da cultura indígena.

Foram longos meses de situação de precariedade, mas que se refere a saúde foi possível perceber a importância que os patricios indígenas têm para o setor da saúde indígena. Na comunicação, ou seja, sendo falante da língua indígena e pertencente a este povo, foi possível comunicar com mais clareza, falar de forma que desde as crianças até os mais idosos pudessem entender a maneira de agir frente a situação que estávamos enfrentando.

Assim a crise gerada pela COVID 19 abriu o espaço para desenvolvermos mais a solidariedade. Foi possível verificar através da participação efetiva, que muitas ações sociais foram realizadas nesse período, atendendo principalmente o interior das aldeias indígenas, que são espaços mais inviabilizados quanto ao atendimento social. Enquanto muitas famílias preocupavam-se em estocar alimentos esvaziando as prateleiras dos mercados, nas aldeias, a maioria dos indígenas estavam ocupados em apenas garantir o sustento diário e se alimentar a cada dia.



**Figura 20.** Boletim de outubro de 2021 da COVID 19 no MS. Fonte: DIASI/DSEI-MS/SESAI-MS (2021).

Nesse período também desfrutamos da oportunidade de ver recursos voltados para segurança alimentar sendo aplicados diretamente para a manutenção básica das famílias indígenas através da distribuição de cestas alimentares que ocorreu principalmente nos espaços escolares, a exemplo da Escola Indígena EMI Ramão Martins (Figura 21), seguindo os decretos que foram estabelecidos para as escolas, que incluíram os protocolos sanitários, medidas de distanciamentos, dentre outros.



**Figura 21.** Organização de pais em frente a EMI Ramão Martins e cestas alimentares que foram entregues durante as aulas remotas. Fonte: a autora (2020).

As dificuldades enfrentadas pelas famílias ultrapassaram as questões educacionais, e as escolas, através de órgãos competentes como a prefeitura e a FUNAI (Figura 22), passaram a fazer a distribuição de alimentos que seriam usados na alimentação dos alunos durante o tempo escola em família. A distribuição foi feita de forma organizada para que não houvesse contaminação em massa do vírus, e realizada quinzenalmente. Houve ações também da parte do âmbito da escola estadual, que realizou distribuição quinzenal de alimentos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio nas aldeias.

O combate ao novo coronavírus junto às comunidades indígenas marcou a atuação da Fundação Nacional do Índio (Funai) desde 2020. Foi necessário se reinventar frente aos desafios impostos pela pandemia e, com o empenho de cerca de 2 mil servidores, a Funai alcançou a marca de mais de 1,2 milhão de cestas básicas entregues a indígenas. São cerca de 27 mil toneladas de alimentos distribuídas a mais de 200 mil famílias indígenas, num investimento de cerca de R\$ 67 milhões. Além de garantir a segurança alimentar nas comunidades, a medida foi fundamental para evitar a disseminação do novo coronavírus entre os indígenas, pois contribuiu para que eles permanecessem nas aldeias e evitassem deslocamentos, reduzindo o risco de contágio. Além dos alimentos, a fundação distribuiu mais de 221 mil kits de higiene e limpeza a diferentes populações, a fim de reforçar a adoção de medidas preventivas. As cestas foram obtidas com recursos próprios, por meio de ações e adquiridas com recursos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e do Ministério da Cidadania. A Funai atuou na entrega dos produtos diretamente às famílias beneficiadas, contemplando locais de difícil acesso. Em muitas ações, a Funai contou com o apoio de parceiros como o Exército e a Companhia Nacional de Abastecimento-Conab (<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022/funai-investe-r-67-milhoes-em-seguranca-alimentar-e-distribui-1-2-milhao-de-cestas-basicas>).



**Figura 22.** Cestas alimentares que foram entregues durante o período de 2020 na RID, lideranças organizando o distanciamento social. Fonte: a autora (2020).

O grupo de Mulheres Indígenas Arandu Kunha, foi um dos grupos mais atuantes no que se refere a esse período pandêmico. As atividades do grupo iniciaram no ano de 2011, e surgiu da necessidade de ajudar a mulher indígena no seu bem viver e no fortalecimento de seus costumes como também mostrar outras formas de viver bem. O grupo teve a missão de ajudar as mulheres no que se diz respeito ao enfrentamento de todos os tipos violência, preconceito e discriminação. Composto no início por apenas 5 mulheres da etnia Guarani, o grupo tinha como objetivos: oferecer ajuda em relação a vulnerabilidade social e familiar; trabalhar pela igualdade de direitos no lar, na aldeia e contribuir para que as mulheres conheçam seus direitos civis e seus deveres.

Atualmente o grupo é composto por 40 mulheres das etnias Guarani, Kaiowa e Terena. Essas mulheres são empreendedoras, estudantes, artesãs e algumas já concluíram o ensino superior. A partir dessa organização puderam ajudar a comunidade da RID (Figura 23).



**Figura 23.** Integrantes do Grupo de Mulheres Arandu Kunha entregando alimentos e produtos de limpeza na aldeia Jaguapiru. Fonte: a autora (2021).

No período o qual as comunidades da aldeia Jaguapiru e Bororó mais precisavam, essas mulheres atenderam um total de 46 famílias, através da arrecadação de cestas básicas e de alimentos avulsos (pães, leite) e entrega desses alimentos. Todas munidas de Equipamento de Proteção Individual - EPI, e mesmo estando no pico da pandemia, deslocavam-se até as casas e entregavam as cestas básicas nas entradas das casas. Ao todo foram atendidas 250 pessoas de abril a setembro, perdurando 5 meses de atendimento com a distribuição das cestas básicas.

Outro foco de trabalho foi ampliar o reconhecimento da comunidade quanto a valorização dos profissionais da saúde, principalmente dos indígenas, que através da língua indígena, da competência e dos cuidados exigidos para o momento quanto ao uso de EPIs (Figura 24), souberam ajudar a comunidade. Nesse ponto, é importante retomar a importância de uma das diretrizes operacionais da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (Art.1-VII), que preconiza a participação dos próprios indígenas, representados por suas lideranças e organizações nos Conselhos de Saúde locais e distritais. A presença desses profissionais foi um diferencial altamente positivo no combate à COVID 19 e isso resultou em muitas cartas de agradecimentos dedicadas a eles, em forma de apoio via redes sociais e muitas vezes de autores desconhecidos.



**Figura 24.** Foto profissionais da saúde em atuação na linha de frente ao enfrentamento da COVID 19. Fonte: Site de Notícias da Aldeia Jaguapiru (2020).

Aqueles que puderam ajudar a comunidade, junto aos professores, trabalhavam na produção de cartazes na língua Guarani, Kaiowa e Terena, apresentando a gravidade da COVID 19 e cuidados fundamentais para evitar o contágio pelo Coronavírus. Os

cartazes produzidos foram entregues em aldeias próximas a Dourados (Aldeia Panambi) e outras aldeias localizadas na região do sul do estado (Antônio João, Ponta Porã, Paranhos) e até nas regiões de fronteira com o Paraguai. Me atrevo a afirmar que esta nova realidade vivenciada pelas populações indígenas, contribuiu de alguma forma para tornarem-se mais resistentes às lutas e às dificuldades.

Uma das ações mais eficazes dentro da RID que servirá como exemplo para lideranças indígenas em outros territórios foi a instalação de barreiras sanitárias, realizadas pela comunidade indígena residente na Aldeia Bororó. Nesse período estava empossado como Capitão da aldeia o indígena Gaudêncio Benites o qual organizou com apoio das demais lideranças tradicionais barreiras sanitárias nas entradas e saídas da Aldeia Bororó de fácil contenção, visto que, a aldeia Bororo possui saídas delimitadas, diferentemente da aldeia Jaguapiru que possui uma Rodovia Estadual interligando a cidade de Dourados-MS com a cidade de Itaporã-MS. Esse diferencial tornou-se eficaz na contenção da circulação do Coronavírus na aldeia Bororó. Seu funcionamento se deu por meio de revezamento de jovens e adultos nas barreiras, bem como, organização de alimentação nos locais, como é possível verificar na Figura 25.

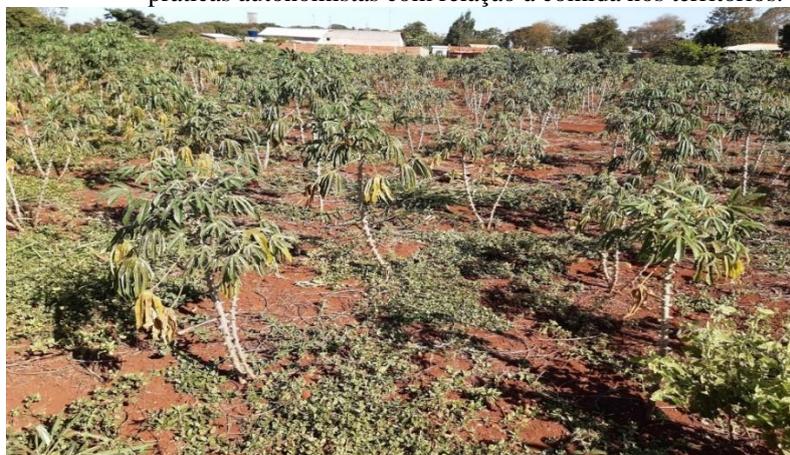


**Figura 25.** Foto lideranças indígenas homens e mulheres na atuação de barreiras sanitárias na aldeia Bororó. Fonte: Pagina Policial Aldeia Alerta (2021)

Fala-se muito em questões territoriais desta reserva indígena, ou seja, de uma realidade a qual é necessário escrever explicar e deixar claro, que as crianças vivem em um espaço de territorialização precária<sup>6</sup> (BUENO, 2011) e se adaptam a este meio. A territorialização precária se dá início com a instalação do o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 1910, o qual oito anos depois se tornaria o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1918. A Territorialização precária foi um termo utilizado por Mota (2011) e reflete a recriação e reprodução do modo de vida destas sociedades nos preceitos do *Tekoyma*, considerando que a reserva é fundamentalmente a expressão do modo incorreto de viver (*Teko Vai*).

No entanto, durante o período de confinamento, houve avanços no desenvolvimento de roças para a produção de hortaliças, tubérculos, frutas (Figura 26) em algumas localidades. Essas roças foram organizadas através da colaboração de cada membro familiar, sendo feitas divisões de valores a serem gastos e com recursos alcançados através do trabalho, foi possível pagar o trator para arar a terra, e de forma coletiva fora realizado o plantio e em tempo posterior, a colheita. Nessa questão, embora a pandemia tenha potencializado ações coletivas, é importante considerar a reflexão de Mondardo (2020, p.85), ao destacar que os povos indígenas,

[...] lançaram campanhas para combater a fome nos territórios. Esta situação nos traz a lição da necessidade de fortalecer a autonomia alimentar dos povos e comunidades tradicionais que estão particularmente comprometidos. Por isso, é importante fortalecer as bases locais e regionais, incentivar a agroecologia, construir alianças e redes de solidariedade tendo em vista que se projeta no horizonte uma crise econômica dura e perversa. Muitas ações de solidariedade vêm sendo realizadas durante a pandemia com as doações de cestas básicas, por exemplo, mas é preciso avançar mais por meio de práticas autonomistas com relação à comida nos territórios.





**Figura 26.** Desenvolvimento de roças com mandioca e hortaliças na RID. Fonte: a autora (2021).

Desde o início desse item foram tecidas as considerações sobre a organização do setor de saúde na RID e apontamentos sobre algumas ações realizadas na tentativa de diminuir os diversos impactos resultantes da pandemia.

Partindo da compreensão do sistema de saúde local, e da importância de compreender o espaço da criança nesse sistema, serão apontadas alguns dados na busca de melhor compreensão dessa realidade. Reitera-se, entretanto, que houve muita dificuldade de encontrar registros quantitativos sobre as doenças que acometem essa faixa etária, bem como sobre programas, campanhas e outros movimentos sociais que tenham como objetivo garantir que as crianças indígenas socializem em seu território de forma saudável.

Até o ano 2000, a baixíssima expectativa de vida ao nascer da população indígena em comparação às outras localidades, elevava, sobretudo, a taxa de mortalidade infantil nas aldeias indígenas. Para o Polo de Dourados a taxa de mortalidade chegou a de 141,56 % no ano de 2000, decorrente das más condições de vida, resultando em quadros graves de desnutrição, do baixo alcance das ações básicas para a saúde da criança e de fatores ambientais desfavoráveis para a sobrevivência. Nos anos seguintes, houve redução significativa, sendo de 37,9 em 2014, em função de Programas para ampliar o combate à desnutrição, como ressalta Fernandes et al. (2019, p. 196),

A partir do ano de 2008 a desnutrição deixou de ser causa de morte infantil nos territórios de abrangência do Polo Base de Dourados. Isso pode ser justificado pela implantação de ações e estratégias com foco no combate à desnutrição e à promoção da segurança alimentar e nutricional.

Há outras doenças que resultam em dificuldades para o desenvolvimento adequado das crianças indígenas, dentre elas “as afecções perinatais, doenças

respiratórias, infecciosas e parasitárias se tornaram as principais causas de mortalidade infantil no Polo Base de Dourados” (Fernandes et al., 2019, p. 196).

As afecções perinatais e as infecções transmitidas da mãe para o filho que podem ocorrer na gestação, no parto ou no aleitamento, atingem, principalmente, as crianças que nascem com baixo peso e sinalizam as deficiências na atenção à saúde materno e infantil, desde a assistência no pré-natal, no parto e ao recém-nascido. (Fernandes et al., 2019, p. 197).

Outra doenças infecto-contagiosas que se destaca entre a população indígena da RID é a Tuberculose (TB). Em pesquisa realizada por Rodrigues (2011, p. 44), sobre TB em crianças indígenas entre os anos de 2000 e 2009, a mesma constatou que:

[...] o município de Dourados apresentou coeficiente de incidência de TB para crianças indígenas Guarani e Kaiowá superior ao encontrado para o estado, no mesmo período, mantendo-se superior nesse período e que 50% das notificações de TB em crianças menores de cinco anos em Mato Grosso do Sul foram em indígenas, evidenciando a vulnerabilidade desta população.

Em específico a COVID 19, ao recuperarmos os registros sobre os casos de infecção por COVID 19, no boletim publicado em 22 de outubro de 2021 (Figura 27), observa-se que o número de crianças indígenas com casos confirmados aproximou-se do número de idosos (com mais de 60 anos).



**Figura 27.** Casos confirmados de COVID 19 por faixa etária nas aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul em outubro de 2021. Fonte: Boletim de outubro de 2021 da COVID 19 no MS. DIASI/DSEI-MS/SESAI-MS (2021).

E mesmo tendo sido constatado taxas superiores de contaminação e de mortalidade por Coronavírus na população indígena de Mato Grosso do Sul, quando comparado as taxas para a população não indígena, como relatado anteriormente com base nos estudos realizados

por Simionatto et al. (2020), o processo vacinal entre as crianças indígenas de 5 a 11 anos de idade, apresentou-se como indicador positivo quando comparado à vacinação da população geral nesta faixa etária. Segundo a SESAI de Mato Grosso do Sul, 7.690 crianças indígenas de 5 a 11 anos foram vacinadas no Estado, representando o índice de 58,2%, enquanto da população geral está com 40,56% registrando 123.656 de crianças vacinadas de 5 a 11 anos de idade (SES/MS, 2022).

Na cultura Guarani e Kaiowá, a vacinação é reconhecida como uma prática dos *karai*, mas nos últimos anos as mães indígenas tem levado seus filhos recém-nascidos para vacinar, com o objetivo de evitar que as doenças infectocontagiosas se desenvolvam. Para que a vacinação tenha sucesso entre a comunidade indígena, tem sido realizado um intenso trabalho por parte dos profissionais de saúde indígena, que atuam nos espaços de saúde e dos Agentes Indígenas de Saúde, que em sua maioria são falantes da língua Guarani e Kaiowá e dão instruções sobre os cuidados com a saúde e falam da importância da vacinação, sendo esse trabalho essencial para ações efetivas de Atenção à Saúde Indígena. Esses Agentes também são importantes comunicadores junto à população terena que reside na RID, falantes da língua portuguesa.

É importante mencionar que a regulamentação da profissão de Agente Indígena de Saúde (AIS) e de Agente Indígena de Saneamento (AISAN), no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS), foi oficializada pelo Projeto De Lei nº 3.514, de 2019, estando estabelecidas as funções desses agentes nos artigos 3º e 4º (BRASIL, 2019, p. 2), como segue:

Art. 3º O Agente Indígena de Saúde tem como atribuição o exercício de atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde voltadas à população indígena, mediante ações domiciliares ou comunitárias, individuais ou coletivas, desenvolvidas em conformidade com as diretrizes do SUS e do SasiSUS e sob supervisão do órgão distrital e federal responsável pela gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.

Art. 4º O Agente Indígena de Saneamento tem como atribuição o exercício de atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde, especificamente, quanto ao saneamento básico e ambiental, voltadas à população indígena, mediante ações domiciliares ou comunitárias, individuais ou coletivas, desenvolvidas em conformidade com as diretrizes do SUS e do SasiSUS, das diretrizes nacionais e políticas para o saneamento básico e sob supervisão do órgão distrital e federal responsável pela gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.

E quando há casos de resistência a vacinação por parte dos pais da criança indígena, de modo que essa criança não seja levada à Unidade Básica de Saúde (UBS) no tempo correto para a imunização, são esses Agentes Indígenas que passam a atuar, realizando visitas

a essas famílias. Dessa maneira, ações em saúde, como as campanhas de imunização, são realizadas com certa frequência nos postos de saúde e outros pontos estratégicos do território da RID, possibilitando assim que a vacinação chegue a todas as crianças e demais comunidade que precisa ser imunizada, mas que muitas vezes reside muito longe de uma UBS.

No breve estudo realizado sobre a socialização da criança indígena em espaços de saúde, constatou-se a importância da abordagem desse tema e sua íntima relação com os espaços educativos. Temas em saúde devem ser trabalhados continuamente nas escolas, ao considerar esse é um espaço de ampla circulação da criança indígena e de suas famílias. Mais do que que uma abordagem teórica, a escola deve ser um espaço de ações coletivas que promovam maior conhecimento para a comunidade escolar sobre os cuidados com o corpo, com a alimentação, com o bem estar físico e mental. A educação escolar indígena deve caminhar de mãos dadas com a educação tradicional para que a criança indígena tenha o direito ao *Teko Porã* e *Teko Marangatu*.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo faz parte de uma ideologia indígena, a qual a protagonista deste estudo é a criança indígena Guarani e Kaiowá. Todavia, quem o redigiu já foi criança e esteve confinada e hoje experiencia diariamente a situação das Crianças Indígenas da Reserva Indígena de Dourados, através da atuação como educadora e pesquisadora indígena Guarani, servindo ao seu povo.

O Universo infantil Guarani e Kaiowá é um segmento quase sempre silenciado por estudos e pesquisas acadêmicas. Portanto, a dissertação em questão buscar trazer dados importantes no debate sobre a criança indígena no que se refere a Pandemia da COVID 19. Em relação as Escolas Indígenas, entende-se que o objetivo dessa dissertação é oferecer a sociedade brasileira, a comunidade acadêmica, bem como aos estudantes acadêmicos indígenas que estudam a temática, um material que análise universo da criança sob ótica interdisciplinar. Também é esperado que seja um material de apoio a pesquisadores, que futuramente tenham interesse em pesquisar sobre a temática da criança indígena nos anos de 2020 e 2021, anos inusitados pela presença do novo Coronavírus e da COVID 19.

É necessário protagonizar as crianças Guarani e Kaiowá, nas diversas fases de desenvolvimento, sempre associando elas a intraculturalidade da escola e da sua casa, bem como, falar da autoafirmação e a valorização da cultura e da resistência dos povos indígenas e dentre essas, as lutas pela manutenção da vida dos povos indígenas brasileiros.

No entanto é necessário que pesquisadores indígenas e pesquisadores sobre povos indígenas, lideranças indígenas, professores, utilizem a educação como uma ferramenta de base para a sustentação do desenvolvimento da criança, garantindo o modo de ser, fazer e viver dos Guarani e Kaiowá, em meio a tantas adversidades que ocorrem nos territórios indígenas. Corroborando com Gomes e Nascimento (2017), esses movimentos pedagógicos relacionados às fases do desenvolvimento humano da cultura e identidade Guarani e Kaiowá revelam saberes marcados pela temporalidade e pelas modificações espaciais no Tekohá.

Instituir essa aliança entre a escola, o espaço e o tempo do povo indígena, é uma estratégia promissora para a socialização e o bem viver da criança Guarani e Kaiowá, da mesma maneira que nas outras etnias. É por essa razão que a escola e a

comunidade também precisam ser observadoras para além da sala de aula, para além do espaço a qual estamos inseridos, que é um espaço de precariedade territorial, e de escassez de muitos recursos.

Temos o mínimo para viver e fazer para que a educação aconteça, mas com esse mínimo, temos que propiciar a essas crianças o conhecimento, para que reconheçam suas próprias identidades, comunidades e ancestralidade.

A terra é, assim, embelezada (*oñembojegua va'ekue*) pelos homens e guardiões através do modo de caminhar por ela. Nessa caminhada, criam-se armadilhas ou encantos, *ojepotáva*, para que os seres vivos, que estão em viagem, se fixem naquele lugar, fazendo parte da ecologia específica do local. (BENITES, 2020, p.23)

Em síntese, a pesquisa proporcionou elencar algumas informações sobre o modo de ser criança indígena Guarani e Kaiowá; e das adequações no modo de vida individual e familiar das crianças indígenas diante do cenário de pandemia, evidenciando situações de vulnerabilidade sócio econômicas que se estabeleceram na RID e que foram se ampliando juntamente com o expansão e desenvolvimento do território urbano e rural do município de Dourados.

Um dos setores amplamente afetados e que envolve diretamente a *Ava mitã* foram as escolas de educação básica. Buscou-se dessa forma aprofundar um pouco mais sobre as escolas indígenas localizadas na RID, e os impactos resultantes do contexto pandêmico e pós-pandêmico, pois nos dois momentos houveram muitas dúvidas sobre como agir. Assim, apresentamos o panorama atual das escolas indígenas existentes no território da Terra Indígena de Dourados, descrevendo sobre algumas adaptações que proporcionaram dar continuidade ao ensino formal durante a pandemia, devido à suspensão das atividades presenciais nas escolas indígenas, como também sobre as incertezas do retorno e dos prejuízos para a educação escolar, e que só serão melhor compreendidos com o decorrer do tempo.

Também houve a tentativa de compreender melhor como é o espaço de socialização da *Ava mitã* em outros espaços da RID, bem como no setor de saúde. Nesse último, buscamos descrever as ações coletivas de instituições e da comunidade que contribuíram para diminuir as violências causadas pela COVID 19 nas famílias indígenas, provocando reflexões sobre o significado da pandemia na vivência dos povos indígenas Guarani e Kaiowá e no desenvolvimento da *Ava mitã*.

Especificamente às *Mitã kuera*, verificamos através deste estudo a necessidade de considerarmos elas como sujeitos relevantes na sociedade e reconhecendo que elas

são responsabilidade de toda a sociedade a qual estão inseridas. E possibilitou entender que as crianças têm as suas sutilezas e as suas especificidades. No território as crianças indígenas produzem suas relações sociais dentro de seu espaço, e o espaço dela hoje é a Reserva Indígena de Dourados. Esse foi o espaço a qual elas continuaram transitando durante a ascensão da Pandemia pelo novo Coronavírus (COVID 19) e fez com que nos atentássemos aos mínimos detalhes desse sujeito, que são as crianças, suas brincadeiras, seu modo de ser, sua especialidade.

Entretanto a situação da *Ava mitã* na Aldeia Jaguapiru é difícil por conta da espacialidade, visto que, a cidade de Dourados-MS é coberta por “muros” e podemos ver na peça teatral denominada “*Jaity Muro*” (Derrubando os muros) a qual uma mãe relata que é necessário destruir muros, ou seja, destruir os muros que separam a cidade de Dourados-MS das Aldeias, Assentamentos e Quilombos.

E assim, conforme mencionado através desse trabalho é preciso que as escolas, comunidades indígenas, lideranças indígenas, mulheres indígenas, mães e pais indígenas possam derrubar esses muros que tem entre o adulto e a criança, pois na cultura Guarani é feito isso, mas é necessário também outras etnias, visto que, nas Aldeias Jaguapiru e Bororó, a composição étnica é múltipla. Por essa razão, é necessário que haja uma organização através das lideranças indígenas, bem como dos estudantes indígenas e professores, que represente a identidade do modo de ser indígena na Aldeia Jaguapiru e Bororó.

As *Mitã kuera*, tem o papel fundamental na preservação da vida bem como na manutenção da cultura tradicional indígena e a escola também tem papel importante nesse cenário. A escola deve ser assumida por populações indígenas e apresentar condições que favoreçam a troca e articulação de novas alternativas para esta sociedade, que possam derrubar todo o processo de confinamento, todo o processo de preconceito, sendo a criança protagonista da vida. É indispensável que possamos escutá-las, e dar o espaço que lhes for necessário dentro de nossas re-existências.

## SÍNTESE

Esta dissertação de Mestrado refere-se a uma pesquisa que foi elaborada a partir de um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão dos Povos Indígenas e da Cultura Infantil indígena, especificamente trazendo para o centro das discussões as crianças Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados na Aldeia Jaguapiru. Este é um trabalho de registro das sutilezas e espontaneidade do território das crianças indígenas o ato de ser, existir, brincar. O território o qual a criança indígena Guarani e Kaiowá das Aldeias Jaguapiru e Bororó estão inseridas refere-se ao espaço de vida. Hoje a educação infantil indígena divide espaço com a escola, bem como os meios urbanos e tecnológicos. E a escola deve ter o papel de trabalhar as especificidades da criança indígena e enaltecer a criança indígena na transmissão da cultura indígena para escola e da escola para a casa. Compreende-se também, que para melhor atender as demandas das crianças indígenas, no espaço escolar e fora dele, faz-se fulcral entender qual é o papel social das crianças e como elas o desenvolvem no mundo indígena.

Assim considerando o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (COVID 19), há de se destacar que nesse meio catastrófico estavam as crianças indígenas, sendo importante que elas sejam notadas, pois também souberam de alguma forma se adaptarem a este tempo seja em casa, na escola e em seu contexto de vivência diária.

Em tempos de pandemia, a RID perdeu grandes sábios da cultura indígena, tanto Guarani, Kaiowa e Terena, mas antes de serem arrebatados por essa doença, embelezaram o caminhar daqueles que souberam ouvir seus cantos, suas histórias e suas rezas. A incerteza quanto à evolução da pandemia e a suspensão de todas as atividades nas instituições educativas têm levantado uma série de questionamentos, pressões e desafios para educadores, gestores e outros profissionais da educação, bem como para as crianças e suas famílias. Deste modo, faz-se necessário escutar essas crianças, principalmente aquelas que estão vivendo em condições de vulnerabilidade, negligenciadas e desassistidas pelo Estado.

É fundamental nos questionarmos se estas ações nas aldeias e terras indígenas estão sendo consideradas colocando a criança como protagonista. Lançar o olhar para as crianças indígenas a partir dessa nova situação de vida em que a população mundial foi submetida e oportuniza compreender como se materializou o cotidiano da criança na comunidade e seu território da infância no que se refere as atitudes, brincadeiras, ações

e modos de ser e viver. Em tempos de pandemia, a RID perdeu grandes sábios da cultura indígena, tanto Guarani, Kaiowa e Terena, mas antes de serem arrebatados por essa doença, embelezaram o caminhar daqueles que souberam ouvir seus cantos, suas histórias e suas rezas.

Dessa proposição surge então uma questão inicial: como a escola tem contemplado as especificidades da criança indígena e contribuído para a garantia da transmissão das culturas indígenas que circulam no espaço escolar? Como tentativa de responder essa indagação, buscou-se caracterizar o panorama atual das escolas indígenas existentes no território da Reserva Indígena de Dourados, quanto à oferta da educação básica e atendimento de estudantes indígenas.

Os Guarani e Kaiowá entendem o coronavírus como um reflexo do mundo atual em que vivemos, sendo um resultado anunciado por desrespeito humano, e que gera o desequilíbrio na natureza. No entanto as crianças, ainda que pequenas, entendem que o território da Reserva Indígena de Dourados, e os modos de ser, tem sido afetado pela proximidade ao centro urbano da cidade de Dourados. Há fatos em que evidenciam quão necessário é o agir, e muitas vezes serão as crianças que irão participar, para avançar ou para adquirir seus direitos. Ao considerar as diversas realidades existências dos povos indígenas brasileiros, desde sempre eles vivem em constantes conflitos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Na RID esses conflitos incluem questões relacionadas à organização social, à saúde indígena, à escola indígena, à falta de infraestrutura, com destaque ao saneamento básico. Para além desses enfrentamentos, em 2020 o futuro de nossas gerações indígenas foi transpassado por uma nova realidade de natureza sanitária, decorrente do novo coronavírus (COVID 19), que escancarou ainda mais as desigualdades socioculturais existentes e ampliou as mazelas nas comunidades indígenas. Evidencia-se assim a importância deste estudo, pois impacta diretamente as populações indígenas de Dourados-MS e do Brasil.

## REFERENCIAS (CAPÍTULOS I E III)

ANJOS, Cleriston Izidro dos; Fábio Hoffmann, PEREIRA. Educação Infantil em Tempos de Pandemia: Outros desafios para os Direitos, as Políticas e as Pedagogias das Infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e7900.7> Acesso em: 18 nov. 2020.

AQUINO, Elda Vasques. Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: Por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL, 2018.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID 19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v.7, n.1, p.257-275, 2020. Disponível em: <http://www.editorialabiertaia.com/nuevopensamiento/index.php/nuevopensamiento/article/view/129/94>. Acesso em: 18 nov. 2020.

AZEVEDO, Emily Miléo. Perfil nutricional e sociodemográfico de recém nascidos indígenas atendidos pelo polo base de Dourados - Mato Grosso do Sul. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Residência Multiprofissional em Saúde) – Hospital Universitário, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5052/1/EmilyMil%c3%a9oAzevedo.pdf>.

BALLADARES-BURGOS, Jorge. A Etnofilosofia Como Fundamento Das Etnociencias. Nuevo Pensamiento. **Revista de Filosofia del Instituto de Investigaciones** Filosóficas de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, área San Miguel, Ecuador. ISSN 1853-7596. Volumen VIII, Número 11, Año 8, Diciembre de 2018. Págs. 01/16. Disponível em: <http://www.editorialabiertaia.com/nuevopensamiento/index.php/nuevopensamiento>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BARBOSA, Regiane Francisca. **Ensino de história nas escolas indígenas: aportes analíticos a partir de estudos de caso das experiências escolares de professores indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul**. 2013. 99 f. Dissertação

(mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BENITES, Eliel. Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta. **Rev. NERA**. Presidente Prudente, v.23, n.52, p. 19-38. Dossiê - 2020 ISSN: 1806-6755. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/7187/5307>. Acesso em: 20 out. 2020.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010 (5ª impressão).

BORGES, Júlio César. A sociedade brasileira nos fez pobres: assistência social e autonomia étnica dos povos indígenas. O caso de Dourados, Mato Grosso do Sul. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 303-328, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6nbHfY5vYf7pSNTyZ3P5QHs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

BRAND, A. O Impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá-guarani: os difíceis caminhos da palavra. **Tese (Doutorado em História)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antonio. Educação Escolar e Sustentabilidade Indígena: Possibilidades e Desafios. **Ciencia e Cultura**, v.60, n.4, 2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000400012](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400012). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, 2º ed., Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/F3D00026.pdf>. Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.156, de 27 de agosto de 1999**. Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pelo Ministério da Saúde, altera dispositivos dos Decretos nºs 564, de 8 de junho de 1992, e 1.141, de 19 de maio de 1994, e dá outras providências. 1999a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3156-27-agosto-1999-341278-normaatuizada-pe.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei No 9.836, de 23 de setembro de 1999**. Acrescenta dispositivos à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que "dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências", instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. 1999b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19836.htm) Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**, 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. 40p. Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_saude\\_indigena.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf). Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **PORTARIA Nº 70/GM Em 20 de janeiro de 2004**. Aprova as Diretrizes da Gestão da Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena. Disponível em: [http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files/mf/Pm\\_70\\_2004.pdf](http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files/mf/Pm_70_2004.pdf). Acesso em: 09 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e Aids. Distritos Sanitários Especiais Indígenas** - Diretrizes para implantar o Programa de DST/Aids / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde. 2005. 96p. Série Manuais n.64. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diret\\_indigena.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diret_indigena.pdf). Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Lei de criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena é sancionada**. Matéria apresentada 20 de agosto de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2010/20\\_ago\\_lei\\_sesi.htm#:~:text=Foi%20publicada%2C%20nessa%20sexta%2Dfeira,comunidades%20de%20todo%20o%20Pa%C3%ADs](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2010/20_ago_lei_sesi.htm#:~:text=Foi%20publicada%2C%20nessa%20sexta%2Dfeira,comunidades%20de%20todo%20o%20Pa%C3%ADs). Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Aprovado em 10 de maio de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pecp006-14&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pecp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde indígena: análise da situação de saúde no SasiSUS/** Ministério da Saúde, – Brasília: Ministério da Saúde, 2019. 83p. [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_indigena\\_analise\\_situacao\\_sasisus.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_indigena_analise_situacao_sasisus.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Relatório Nacional Consolidado.** 16ª Conferência Nacional de Saúde. 4 a 7 de agosto de 2019. [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/16\\_conferencia\\_nacional\\_saude\\_relatorio\\_nacional\\_consolidado.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/16_conferencia_nacional_saude_relatorio_nacional_consolidado.pdf). Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Relatório Resumido SESAI Semana Epidemiológica - 01/2022.** [https://saudeindigena1.websiteseuro.com/coronavirus/pdf/Relatorio%20Resumido\\_SESAI\\_Coronavirus\\_fx.pdf](https://saudeindigena1.websiteseuro.com/coronavirus/pdf/Relatorio%20Resumido_SESAI_Coronavirus_fx.pdf). Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL - Projeto de lei no 3.514 de 2019. Regulamenta a profissão de Agente Indígena de Saúde (AIS) e Agente Indígena de Saneamento (AISAN), no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS), e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1775010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1775010). Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas sobre o PAIF**, vol. 1: o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, 2012. 84p. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Orientacoes\\_PAIF\\_1.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_1.pdf). Acesso em 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 72

p. Disponível em:  
[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf). Acesso em 15 nov. 2022.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Formação humana e o sentido da vida: quais pedagogias?. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 21-34, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78992> . Acesso em: 15 nov. 2020.

CARDIM, Maria Eduarda; RIOS, Renata. Isolamento social salvou 118 mil vidas em mês, estima estudo da UFRJ. **Correio Braziliense**. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/07/25/internabrasil,875164/isolamento-social-salvou-118-mil-vidas-em-um-mes-estima-estudo-daufr.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os involuntários da pátria**. São Paulo: 2016.

CAVALCANTE, Thiago L. V. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. 2013. 471 f. **Tese** (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante\\_tlv\\_dr\\_assis.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante_tlv_dr_assis.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

CHAMORRO, Graciela. **Panambizinho**: lugar de cantos, danças, rezas e rituais Kaiowá. São Leopoldo: Karywa, 2017.

DA SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 110-129, 2011. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v2i1p110-129. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337>. Acesso em: 09 out. 2021

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, Curitiba. 7ª Ed. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território. In Campesinato e Território em disputas**. Paulino, Eliane Tomiasi & Fabrini, João Edmilson (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Tanise de Oliveira; MARTINS, Catia Paranhos; SOUZA, Fernando da Silva; TRAJBER, Zelik; MACHADO, Indyanara Ramires. A Saúde na Reserva Indígena de Dourados: Histórico, Lutas e (re)Existências. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 185-202.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PRATA, Welton de Araújo. Educação Infantil no Contexto Amazônico: Experiências em Tempos de Pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>. Acesso em: 12/11/2020.

FREITAS, Rodrigo Bastos De. **Direitos dos Índios e Constituição: Os Princípios da Autonomia e da Tutela-Proteção**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Direito Público, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. UFBA, 2007. Disponível em: <<<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9173/1/RODRIGO%20BASTOS%20DE%20FREITAS%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. Uma leitura dos indicadores avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Linguística e Transculturalidade I. UFGD, 2013, 199p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/AlexandraAparecidadeAraujoFigueiredo.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALLOIS, D. T. **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. São Paulo, IEPÉ, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa** / coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Onérino. Okára: uma noção de espaço entre as famílias guarani e kaiowá na aldeia Guaimbépery-MS. (**Trabalho de Conclusão de Curso**). Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2011.

GOMES, João Carlos; NASCIMENTO, Adir Casaro. A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 335-354, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4998>. Acesso em: 23 out. 2021.

GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel VERA. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. **Psico-USF** (Impr.) [online]. v.14, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712009000300012>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GUTIERREZ, José Paulo. A circularidade das crianças Kaiowá na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul. **Tese** (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: <

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/22853-jose-paulo-gutierrez-compressed.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

IBIAPINA, Cássio da Cunha; COSTA, Gabriela Araújo; FARIA, Alessandra Coutinho. Influenza A aviária (H5N1) - a gripe do frango. **J Bras Pneumol**. 2005;31(5):436-44. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/h4JsXP9G3RKYnJDCTMznnvG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Ideb Escola**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 25 out. 2021.

INEP/MEC. **Nota Técnica**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. 4p. 2021a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 20 out 2021.

INEP/MEC. **Nota Técnica**- Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. 10p. 2021b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Nota\\_Tecnica\\_n2\\_metas\\_intermediarias\\_IDEB.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf). Acesso em: 20 out 2021.

INEP- **CENSO ESCOLAR 2021**. Disponível em: <https://qedu.org.br/> Acesso em: 10 de out. 2022.

JOÃO, Izaque. **Jakaira Reko Nheypyru Marangatu Mborahéi**. Dourados: UFGD, 2011. Disponível em: <https://www.ppgufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Izaque-Jo%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KNAPP, Cassio. O ensino Bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. Dourados: UFGD, 2016. **Tese** (Doutorado em História). 423f. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/377/1/CassioKnapp.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KRAMER. S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Orgs. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021

LESCANO, Claudemiro Pereira; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v.20, n.52, p.297-317, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1382>. Acesso em: 23 out. 2021.

LESCANO, Claudemiro Pereira Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. 2016. 108 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/claudemiro-pereira-lescano-tavytera-reko-rokyta-os-pilares-da-educao-guarani-ka>. Acesso em: 23 out. 2021.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1346>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARINHO, Emmanuel. **Margem de papel**. Dourados: Manuscrito Edições, 1994.

MARQUES, A. C., LOPES, J. M., SANGALLI, A. **Arami Luta contra o Corona Vírus**. Dourados, MS, 2020. 13 p. Gibi- Grupo de Trabalho Editorial Arandu Porã, 2020

MARTINS, Daniel Valério. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Pluri**. Número Zero: Percursos, v.1, São Paulo, n.1, p.55-66, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/download/33/52/>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Distrito Sanitário Especial Indígena - Mato Grosso do Sul Divisão de Atenção à Saúde Indígena. **Boletim Epidemiológico**- 12 de outubro de 2021. 5p. Disponível em: <https://www.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/BOLETIM-COVID-22.10.2021-2.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Indígenas, comunidades tradicionais e direitos do cidadão**. COVID 19: com aumento de 7.400% de infectados em 17 dias, Reserva de Dourados é o retrato do descaso com a saúde indígena. Publicado em 1 DE JUNHO DE 2020. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ms/sala-de-imprensa/noticias-ms/COVID-19-com-aumento-de-7400-dos-casos-em-17-dias-reserva-de-dourados-e-o-retrato-do-descaso-com-a-saude-indigena>. Acesso em: 18 out. 2021.

MISSÃO CAIUA. Hospital Porta da Esperança. 2022. Reportagem disponível em: <https://missaocaiua.org.br/caiua/hospital.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

MONDARDO, M. Povos indígenas e comunidades tradicionais em tempos de pandemia da COVID 19 no Brasil:: estratégias de luta e r-existência. **Finisterra**, n. 55, v. 115, p. 81–88, 2021. <https://doi.org/10.18055/Finis2036>. Acesso em 18 nov. 2022.

MORAES, Julia Thais. O Subsistema de atenção à Saúde Indígena e sua efetivação no Estado de Mato Grosso do Sul: análise no funcionamento, ações e serviços. **Revista**

**Juris UniToledo**, Araçatuba, SP, v. 03, n. 04, p.191-203, out./dez. 2018. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/Rev-Juris-UNITOLEDO\\_v.3\\_n.4.12.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-Juris-UNITOLEDO_v.3_n.4.12.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

MORAIS, Clotildes Martins. Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS [recurso eletrônico]. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020, 135p. Disponível em: <file:///E:/PPGET%202020-MESTRADO/POS%20GRADUA%C3%87%C3%83O/ADRIELI/Qualifica%C3%A7%C3%A3o%202021/ClotildesMartinsMorais-%202020.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade. 2011. 406p. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/375>. Acesso em 10 nov. 2022.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.) **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019. 285p.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber livro, 2011.

NASCIMENTO, Silvana Jesus do Circulação de crianças guarani e kaiowá: entre políticas e moralidades. 2020. 221 p. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214020/001118294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 nov. 2022.

NIMUENDAJU, Kurt. **As Lendas da Criação e Destruição do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1987.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowa: o mita reko na Aldeia Pirakuá**. Campinas, SP: 2006.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. Imprensa: Rio de Janeiro, Forense, 2020, 1088p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, 1996, p. 13-37. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf). Acesso em:20 nov. 2020.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)/Organização Mundial da Saúde (OMS). **Dados sobre o novo coronavírus e a COVID 19**. Disponível em:

[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:co-vid19&Itemid=875#datas-notificacoes](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:co-vid19&Itemid=875#datas-notificacoes) . Acesso em: 12 nov. 2020.

ORZECZOWSKI, Suzete T.; BOGO, Meg M. M. D.; LALESKA, Letícia G.; SOUZA, Rodrigo.; FLORENTINO, Oséias P. M.; ALVES, Joares. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as crianças e adolescentes indígenas: notas de estudo. **Emancipação**, 2020, p. 1–14. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.20.2016508.029>. Acesso em: 23 nov. 2022.

PEREIRA, Levi Marques. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. **38º Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu/MG, 2014. 28p. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a-atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multi-etnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file>. Acesso em: 09 out. 2021.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. 127p. Disponível em: [https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2232/1/os\\_Kaiowa\\_em\\_ms.pdf](https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2232/1/os_Kaiowa_em_ms.pdf) . Acesso em: 09 out. 2020.

PEREIRA, Levi Marques. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de vida. In: **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. NASCIMENTO, Adir Casaro. (Org.). Brasília: Liber livro, 2011.

PEREIRA, L. As políticas públicas para a saúde indígena e a política de saúde das mulheres Kaiowá da reserva de Amambai, MS: aproximações e impasses. 2021. 135 p. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4612/1/LuciaPereira.pdf>. Acesso em 02 nov. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. **Decreto nº 2.463 de 16 de março de 2020**. “Institui o Comitê de Gerenciamento de crise do Coronavírus – COVID 19.” Diário Oficial da União., 16 de março de 2020a. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/n%C2%BA-2463-Comit%C3%AA-de-gereciamento-Coronavirus-atualizado.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. **Resolução nº 51 de 22 de maio de 2020** “Dispõe sobre a regulamentação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais”. Diário Oficial da União, 22 de maio de 2020b. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/22-05-2020-SUPL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. **Decreto nº 2.614, de 25 de maio de 2020**. “Dispõe sobre o retorno das aulas não presenciais da Rede Municipal de Ensino.” Diário Oficial da União, 25 de maio de 2020c. Disponível em: <https://www.aceddourados.com.br/images/upload/files/25-05-2020-SUPL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

RODRIGUES, Vânia Paula Stolte. Tuberculose em crianças indígenas guarani e kaiowá menores de cinco anos, Mato Grosso do Sul. 2011. 95p. **Dissertação** (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Doenças Infecciosas e Parasitárias. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1887/1/V%c3%82NIA%20PAULA%20STOLTE%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

RODRIGUES, Letícia Berloff. A Prática do Futebol entre Indígenas de Dourados -MS. 2014, 112 p. **Dissertação**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/05/LETICIA-BERLOFFA-RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SECIC-MS. Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura. **Comunidade Indígenas**. Reportagem. 2022. Disponível em: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/> Acesso em: 25 jun. 2022.

SEMED-SECRETARIA MUNICIPAL DE DOURADOS. Diário Oficial do Município de Dourados-MS. **Resolução SEMED nº. 050, de 26 de maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar para o ano de 2020, em razão do período de suspensão das aulas, para as Unidades da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. Dourados-MS, 2020b. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/01-06-2020.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SEMED-SECRETARIA MUNICIPAL DE DOURADOS. **Decreto nº 56 de 26 de janeiro de 2021**. Estabelece medidas para autorização de aulas presenciais nos Estabelecimentos Privados de Educação Infantil, Berçário e Hotelzinho, Creches e similares; de Ensino fundamental, Médio e Superior, bem como da Rede Municipal de Ensino, no Município de Dourados. Dourados, MS, 26 jan. 2021, 16 p.

SEMED- Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura Municipal De Dourados. **Diário Oficial Nº 5.339** – Suplementar. Dourados, MS, 27 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/27-01-2021-SUPLEMENTAR.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

SERAFIM, Maria das Graças. Política nacional de atenção aos povos indígenas. In: Manual de atenção à saúde da criança indígena brasileira / Renato Minoru Yamamoto (organizador); promovido pela Sociedade Brasileira de Pediatria. - Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2004. p. 23-32. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Mnl\\_Criancas.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Mnl_Criancas.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

SESAI - SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA. Distrito Sanitário Especial Indígena - Mato Grosso do Sul. **Boletim Epidemiológico**. Atualizado em 15/10/2021. Disponível em: <https://www.saude.ms.gov.br/wp->

[content/uploads/2021/10/BOLETIM-COVID-15.10.2021.pdf](#). Acesso em: 18 out. 2021.

SESAI- SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA. Relatório Resumido SESAI- Semana Epidemiológica - 37/2022. Disponível em: [http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/pdf/Relatorio\\_Resumido\\_SESAI\\_Coronavirus.pdf](http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/pdf/Relatorio_Resumido_SESAI_Coronavirus.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE (SES/MS). **Vacinação infantil de crianças indígenas de 5 a 11 anos chega a 58% em MS**. Matéria publicada em 22 de fevereiro de 2022 por Rodson Lima (SES). Disponível em: <https://www.saude.ms.gov.br/vacinacao-infantil-de-criancas-indigenas-de-5-a-11-anos-chega-a-56-em-ms/>

SIMIONATTO, Simone; BARBOSA, Marcelo; MARCHIORO, Silvana Beutinger. COVID 19 in Brazilian indigenous people: a new threat to old problems. *Rev Soc Bras Med Trop*. 2020;53:e20200476. doi: 10.1590/0037-8682-0476-2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbmt/a/SMg7WdLGxT4gG9R9hpr3tkL/?lang=en>. Acesso em: 10 de out. 2022.

SILVA, João Henrique. O IDEB nas escolas indígenas de Dourados, MS: limites e desafios. **Artigo online**. SEMGEPEC-UFSCAR. 27 a 30 de outubro de 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/E7T06-%20O%20Ideb%20nas%20escolas%20indigenas%20de%20Dourados-%20MS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/E7T06-%20O%20Ideb%20nas%20escolas%20indigenas%20de%20Dourados-%20MS%20(1).pdf). Acesso em: 18 out. 2021.

SOARES, Jaine Aparecida Balbino; PEREIRA, Joelson Gonçalves. Diagnóstico ambiental da reserva indígena de Dourados-MS. **VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. Porto Alegre/RS, 2015. 13p. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/XI-058.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

SORATTO, Marinês. A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande – MS, 2007. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7985-a-construcao-do-sentido-da-escola-para-os-estudantes-indigenas-do-ensino-medio-da-reserva-francisco-horta-barbosa-dourados-ms.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de COVID 19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Reserva indígena Dourados**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3656>. Acesso em: 09 out. 2021.

THE TIMES JAGUAPIRU. **Profissionais de saúde na linha de frente**. Disponível em: <https://www.thetimesjaguapiru.com.br>. Acesso em: 09 out. 2020.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960- 2005). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Dourados/MS: UFGD, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2438/1/professores-indios-e-transformacoes-socioculturais-em-um-cenario-multietnico-a-reserva-indigena-de-dourados-1960-2005.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2020.

VICENTE, Renata de Matos. **Saúde, trabalho e qualidade de vida entre os profissionais da saúde indígena do Polo Base de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Dissertação de Mestrado – Dourados, MS : UFGD, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4862>. Acesso em: 14 jun 2022.

VALIENTE, Makiel Aquino; PALMA, Rogério da. Concepção de criança entre os Kaiowá e Guarani da Aldeia Guapo'y/ Amambai, Região do Sertão. **Revista de Ciências Sociais da UEMS**, v. 1, n. 1, p. 4-24, Jul/Dez. 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/rcs/article/view/5826>. Acesso em 15 nov. 2022.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Informações sobre matrículas dos estudantes nas escolas indígenas.

#### Quadro 2. Escola Municipal Indígena Tengatuí-Marangatu, com quantitativos de alunos matriculados em ensino presencial, remoto e os que não compareceram à escola no ano de 2021.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU					
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENCIAL	REMOTO	NÃO COMPARECEU A ESCOLA	
PRE I - A	20	8	12	0	
PRE II - A	20	8	12	0	
PRE II - B	20	8	12	0	
PRE II - C	20	8	12	0	
1º A	24	4	19	1	
1º B	24	7	17	0	
1º C	25	7	16	2	
2º A	24	6	17	1	
2º B	25	12	13	0	
2º C	25	6	19	0	
2º D	10	4	3	3	
3º A	27	8	18	1	
3º B	28	6	19	3	
3º C	19	6	10	3	
3º D	23	9	14	0	
3º E	18	11	5	2	
4º A	31	13	16	2	
4º B	30	11	16	3	
4º C	27	11	14	2	
4º D	30	8	20	2	
5º A	27	17	10	0	
5º B	26	10	16	0	
5º C	24	11	13	0	
6º A	44	14	30	0	
6º B	44	8	36	0	
6º C	45	21	24	0	
7º A	40	22	18	0	
7º B	37	7	30	0	
7º C	35	12	23	0	
8º A	40	13	27	0	
8º B	39	7	32	0	
<b>TOTAL</b>	<b>681</b>	<b>232</b>	<b>431</b>	<b>18</b>	

Fonte: acervo do autor, 2021.

#### Quadro 3. Escola Municipal Indígena Ramão Martins, com quantitativos de alunos matriculados em ensino presencial, remoto e os que não compareceram à escola no ano de 2021.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA RAMÃO MARTINS				
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENCIAL	REMOTO	NÃO COMPARECEU A ESCOLA
PRÉ I - único	20	2	10	8
PRÉ II - A	15	2	12	1
PRÉ II - B	0	0	0	0
PRÉ II - C	18	11	4	5
2º B	24	10	14	
2º C	23	10	13	
3º A	27	10	15	2
3º B	27	6	21	0
3º C	26	6	13	7
4º A	34	16	18	0
4º B	28	10	17	1
5º A	22	16	6	
5º B	22	12	10	
5º C	19	10	9	
6º ÚNICO	39	22	17	
7º A	20	12	8	
7º B	20	15	5	
8º U	25	13	12	
<b>TOTAL</b>	<b>409</b>	<b>183</b>	<b>204</b>	<b>24</b>

**Fonte: acervo do autor, 2021.**

**Quadro 4. Escola Municipal Indígena Araporã, com quantitativos de alunos matriculados em ensino presencial, remoto e os que não compareceram à escola no ano de 2021.**

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ARAPORÃ				
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENCIAL	REMOTO	NÃO COMPARECEU A ESCOLA
JARDIM II - único	23	4	15	4
1º A	22	4	14	4
1º B	23	2	20	1
2º A	18	4	12	2
2º B	18	4	12	2
2º C	18	2	16	0
3º A	26	0	24	2
3º B	26	5	19	2
3º C	25	2	23	0
4º A	33	2	24	7
4º B	36	6	26	4
5º A	30	10	17	3
5º B	30	6	21	3
5º C	27	5	22	0
6º A	31	7	24	0
6º B	29	6	21	2
6º C	29	2	25	2
7º A	42	6	29	7
7º B	30	4	26	0
7º C	34	4	27	3
8º A	33	6	23	4
8º B	31	4	21	6
9º A	36	8	24	4
9º B	35	5	27	3
<b>TOTAL</b>	<b>685</b>	<b>108</b>	<b>512</b>	<b>65</b>

**Fonte: acervo do autor, 2021.**

**Quadro 5. Escola Municipal Indígena Agostinho, com quantitativos de alunos matriculados em ensino presencial, remoto e os que não compareceram à escola no ano de 2021.**

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO				
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENCIAL	REMOTO	NÃO COMPARECEU A ESCOLA
PRE II - A	20	9	11	0
PRE II - B	20	8	12	0
1º A	20	16	4	0
1º B	18	12	6	0
1º C	20	11	9	0
2º A	23	11	12	0
2º B	22	14	8	0
2º C	22	11	11	0
3º A	20	13	7	0
3º B	28	22	6	0
3º C	27	14	13	0
4º A	28	20	8	0
4º B	23	14	9	0
4º C	21	11	10	0
5º A	27	17	10	0
5º B	26	10	16	0
5º C	24	11	13	0
6º A	30	14	16	0
6º B	30	17	13	0
6º C	30	17	13	0
7º A	32	15	17	0
7º B	34	26	8	0
8º ÚNICO	49	29	20	0
9º ÚNICO	51	20	31	0
<b>TOTAL</b>	<b>645</b>	<b>362</b>	<b>283</b>	<b>0</b>

**Fonte: acervo do autor, 2021.**

**Quadro 6. Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnarde, com quantitativos de alunos matriculados em ensino presencial, remoto e os que não compareceram à escola no ano de 2021.**

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA LACUÍ ROQUE ISNARDE				
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENCIAL	REMOTO	NÃO COMPARECEU A ESCOLA
PRÉ	13	8	5	0
1º U	25	17	8	0
2º Ú	23	17	6	0
3º Ú	32	25	7	0
4º Ú	29	17	12	0
5º Ú	26	17	9	0
<b>TOTAL</b>	<b>148</b>	<b>101</b>	<b>47</b>	<b>0</b>

**Fonte: acervo do autor, 2021.**