



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

BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO

**O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU EM
DOURADOS/MS**

**DOURADOS – MS
2023**

BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO

**O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU EM
DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação — Mestrado e Doutorado — da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Coelho Castro Troquez

**DOURADOS – MS
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C794b Cordeiro, Brenda Maria Alves
O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU EM
DOURADOS/MS [recurso eletrônico] / Brenda Maria Alves Cordeiro. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Infância Indígena. 2. Brincar. 3. Práticas Pedagógicas. I. Troquez, Marta Coelho Castro. II.
Título.

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

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

AGRADECIMENTOS

Tenho muito pelo que e a quem agradecer. Receio que as palavras aqui escritas não serão suficientes para demonstrar toda a gratidão que sinto pelo apoio, acolhimento, trocas, motivação e consolo. O caminho percorrido até aqui foi repleto de estudo, risos, lágrimas, dificuldades e superação. Confesso que fazer pesquisa em meio à pandemia de Covid-19 foi desafiador, mas agora é tempo de esperar!

Primeiramente, gostaria de expressar minha admiração e gratidão aos povos indígenas, em especial aos povos Guarani, Kaiowá e Terena, por toda luta e resistência, por todo conhecimento e experiência oportunizada desde o início de minha jornada como pesquisadora.

Agradeço à minha família por todo apoio, suporte e compreensão. À minha mãe, Maria José, por todo amor, incentivo e dedicação, por ser exemplo de mulher e pesquisadora, por me mostrar que nada pode impedir nossos sonhos e por nunca desistir de mim. À minha irmã, Ana Luisa, pelo amor, por acreditar que eu era capaz, por toda ajuda e por me ensinar que devemos sempre defender aquilo em que acreditamos. Ao meu irmão, Carlos Eduardo, pelas palavras de apoio, pela ajuda e por muitas vezes ser o pai que eu gostaria de ter tido.

Agradeço ao meu companheiro, Gilmar, por estar ao meu lado em todos os momentos, inclusive quando a pressão da pesquisa tornava esta uma difícil missão. Agradeço ao meu filho, Davi Leonel, por ser a minha maior motivação, por ser paciente com minhas ausências, por aliviar meu cansaço com um sorriso e por ser minha paz nos momentos mais difíceis.

À Ana Paula Diniz, por todo apoio, amizade e ensinamentos. Ao Jean Willian, por sempre insistir que eu me aventurasse no mestrado. À Goretti Matoso, pela ajuda no início da pesquisa. À minha amiga, Bianca Camacho, por estar ao meu lado. Às minhas parceiras de trabalho, Mara e Marineusa, pelo apoio.

Agradeço as lideranças da aldeia Jaguapiru e Bororó por permitirem que a pesquisa fosse realizada. A toda a equipe da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, o diretor, as coordenadoras, professores e professoras por participarem das entrevistas, e em especial ao secretário Francisco, pela paciência e por me ajudar a conhecer um pouco sobre a história da escola. A toda a equipe da supervisão técnica da Secretaria Municipal de Educação, em especial a Marisa e ao Gêneses, por disponibilizarem documentos necessários para a pesquisa.

Também agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez, pela orientação dedicada, pelo carinho e pela paciência durante esta jornada. Meus agradecimentos

à Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa, orientadora na graduação, pelos ensinamentos e por me tornar a pesquisadora que sou hoje. A Profa. Dra. Thaíse da Silva, pelas contribuições e reflexões desde o momento da qualificação.

Estendo minha gratidão à coordenação e secretaria do PPGEdu, assim como a todos os professores e professoras, colegas mestrandos/as e doutorandos/as, que mesmo distantes por conta do ensino remoto se fizeram presentes nas discussões e trocas de experiências durante as aulas.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação (LAPRAFE), ao Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE), ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, interculturalidade e inclusão (GEPEEIN/ UFGD/CNPq) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/UEMS/CNPq) pela contribuição formativa ao longo do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à pesquisa e pelo auxílio financeiro por meio da bolsa de mestrado.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral evidenciar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas pedagógicas para crianças indígenas de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu (EMITM), da Reserva Indígena de Dourados (RID), localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul/MS. A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia adotada considerou os pressupostos teórico-metodológicos da Educação em diálogo com a Antropologia e a História para a produção, análise e interpretação dos dados. Para a produção dos dados, utilizou-se a análise documental e a entrevista semiestruturada. Para as análises, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. Quanto aos resultados, verificou-se que o brincar das crianças indígenas reflete a vivência, a compreensão, experimentação e construção da formação cultural por meio da socialização incorporada pelas estruturas de pensamento do seu grupo social, ao mesmo tempo em que reelaboram sua própria herança cultural frente às relações interculturais. Contudo, nos documentos curriculares nacionais, estaduais e locais da escola, o brincar é mais explorado como prática pedagógica no âmbito da Educação Infantil. E, no Ensino Fundamental, a disciplina de Educação Física, desconsiderando sua importância e especificidade para a educação integral de todas as crianças, sobretudo das crianças indígenas. As entrevistas apontam que o brincar já faz parte do planejamento das atividades escolares dos/as profissionais da EMITM, mas que ainda há entre os/as docentes dificuldades para perceber todo o seu potencial interdisciplinar e as diversas maneiras de se brincar. Desta forma, fica evidente que há desafios a serem superados para o planejamento e a realização das práticas educativas envolvendo o brincar na escola indígena.

Palavras-chave: Infância Indígena. Brincar. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The general objective of the research was to show how playing is included in the curriculum documents and in the propositions of pedagogical practices for indigenous children from Five to ten years old from the Municipal Indigenous School Tengatui Marangatu (EMITM) in the Indigenous Reserve of Dourados (RID), located in the city of Dourados state of Mato Grosso do Sul (MS) Brazil. From a qualitative approach, the methodology provided the dialogue between the theoretical-methodological assumptions of Education with Anthropology and History for the production, analysis and interpretation of data. Documental analysis and semi-structured interviews were used to obtain data that were analyzed using the Content Analysis technique. As for the results, it was verified that the playing of indigenous children reflects the experience, understanding, experimentation and construction of cultural formation through the socialization incorporated by the thought structures of their social group, at the same time they re-elaborate their own cultural heritage in the face of the intercultural relations. However, in the school's national, state and local curriculum documents, playing is more explored as a pedagogical practice in the scope of Early Childhood Education. And in Elementary Education within the scope of Physical Education, disregarding its importance and specificity for the comprehensive education of all children, especially indigenous children. The interviews point out that playing is already part of the planning of school activities by EMITM professionals, but that there are still difficulties among teachers to understand its full interdisciplinary potential and the different ways of playing. In this way, it is evident that there are challenges to be overcome for the planning and implementation of educational practices involving playing in the indigenous school.

Key words: Indigenous Childhood. Playing. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu

FIGURA 02. Reserva Indígena de Dourados/MS

FIGURA 03. Matriz curricular da Educação Infantil: Unidades educacionais indígenas

FIGURA 04. Matriz curricular Ensino Fundamental: Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Informações sobre as produções

QUADRO 02. Classe temática, categorias e subcategorias

QUADRO 03. Quadro demonstrativo do número de turmas e alunos/as indígenas Guarani, Kaiowá, Terena e não indígenas da EMITM

QUADRO 04. Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas frequências de Unidade de Registros

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC – Análise de Conteúdo

BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CF – Constituição Federal

CFOR – Coordenadoria de Formação Continuada

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CRMS – Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

DCNEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Escolas Indígenas

EEI – Educação Escolar Indígena

EMITM – Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RID – Reserva Indígena de Dourados

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UC – Unidade de Contexto

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UR – Unidades de Registro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E O BRINCAR.....	27
1.1 As diferentes infâncias numa perspectiva histórica	29
1.2 Infâncias indígenas: outro jeito de ser criança	33
1.3 O brincar e seus papéis nas infâncias indígenas.....	38
CAPÍTULO II - O BRINCAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	47
2.1 O brincar nos processos educativos	48
2.2 O brincar nos documentos nacionais.....	52
2.3 O brincar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	61
2.4 O brincar no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.....	70
CAPÍTULO III - O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUI MARANGATU: RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
3.1 A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu	79
3.2 O PPP da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu	88
3.3 CLASSE TEMÁTICA: O brincar na EMITM.....	91
3.3.1 Categoria: Aprender brincando	92
3.3.2 Categoria: O brincar como prática pedagógica	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	138
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

O presente texto de dissertação intitulado “O brincar na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu em Dourados/MS”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, tem como objetivo geral evidenciar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas pedagógicas para crianças indígenas, de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu (EMITM), da Reserva Indígena de Dourados (RID)¹, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul/MS.

A RID foi “criada” em 1917 e possui uma singularidade, acomoda uma população constituída, predominantemente, por pessoas de três povos indígenas: os Kaiowá, os Guarani (Ñandeva) e os Terena. Está localizada ao norte da cidade, apenas a um quilômetro de distância do perímetro urbano do município. A RID é formada pelas Aldeias Bororó e Jaguapiru e sua área total é de 6.127,60 m².

A EMITM, criada pelo Decreto Municipal nº 013, de 13 de fevereiro de 1992, reflete o contexto amplo da RID, pois, possui alunos/as, professores/as e funcionários/as dos três povos presentes na reserva, além de alguns não indígenas. Atualmente, a escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com turmas de pré-escola ao 8º ano, e conta com 1001 alunos/as matriculados/as (442 Kaiowá, 254 Guarani, 302 Terena e 03 não indígenas), 62 professores/as (58 indígenas e 14 não indígenas) e 35 funcionários/as administrativos (todos indígenas)².

A motivação para a construção deste trabalho advém de estudos realizados durante a graduação, como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC de 2013 a 2016, que resultaram em meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Brinquedos e brincadeiras das crianças da Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS na construção das relações sociais”, onde surgiu a oportunidade de fazer um levantamento sobre os/as companheiros/as de brincar e as brincadeiras comuns entre as crianças indígenas de 4 (quatro) a 13 (treze) anos de idade, da aldeia Porto Lindo, no município de Japorã/MS, a representação

¹À época, a área recebeu o nome correspondente do posto indígena do Serviço de Proteção ao Índio que sediava, a saber: Francisco Horta Barbosa. Por ser amplamente conhecida como Reserva Indígena de Dourados, é esta a denominação que usamos neste trabalho.

²Dados obtidos na supervisão técnica da Secretária Municipal de Educação – SEMED, com base no Censo Escolar – Educacenso 2022 e em informações recebidas pela secretaria da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, em 29 de agosto de 2022.

e importância da interação entre as crianças, e entre as crianças e os/as adultos/as durante as brincadeiras e a construção de conceitos sobre a infância indígena.³

Nas visitas feitas à aldeia, durante a pesquisa de Iniciação Científica, foram realizadas oficinas de desenho, observações, rodas de conversa com as crianças, e tive a oportunidade de acompanhar e participar de brincadeiras coordenadas pelas próprias crianças, percebendo que para aquelas crianças indígenas⁴ não havia uma hora “certa” para brincar, e que tudo pode transformar-se em um brinquedo em potencial, e cada momento pode se tornar apropriado para brincar. Sob o comando das crianças, brinquei de bolinhas de gude (brincadeira já não muito presente no dia a dia das crianças urbanas), de futebol em campinhos improvisados, Três Marias, pega-pega, esconde-esconde, de uma brincadeira inventada pelas crianças, chamada “um, dois, três e eu pego você”; e explorei os espaços da aldeia, fazendo passeios pelas estradas, indo nadar no riacho e buscar por frutas, atividades vistas por elas como brincadeiras. Brincamos também de “mercado de pássaros”⁵, uma brincadeira tradicional, comum entre aquelas crianças.

Durante a pesquisa, não tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar das crianças que conheci, mas compreendi que a escola tem grande importância no processo de socialização e construção de suas identidades. É importante termos o entendimento de que as crianças indígenas aprendem com os/as mais velhos/as em seu meio familiar, aprendem na escola, aprendem entre si, e que também ensinam. Compreendi que a escola indígena pode vir a tornar-se espaço de vivências e experiências entre crianças de diferentes grupos familiares, comunidades e professores/as, um espaço que potencializa as interações, e que é ambiente de trocas culturais. Por isso, para este trabalho de dissertação, foi escolhida uma escola como local de pesquisa.

Durante a formação no mestrado, questões epistemológicas que perpassam a temática e as culturas selecionadas para este estudo foram se avolumando, surgindo dúvidas e

³ Escrito em primeira pessoa do singular por se tratar de uma narrativa autobiográfica.

⁴ Considerando que no Brasil, de acordo com o IBGE (2010) foram identificados 305 povos indígenas, entende-se que existem diferentes infâncias indígenas, e que as observações realizadas e experiências vivenciadas durante a pesquisa se aplicam ao contexto daquelas crianças em específico, não devendo ser generalizadas.

⁵ Nesta brincadeira, todas as crianças ficam de mãos dadas formando uma roda, uma das crianças é o mercador e fica no centro da roda. O mercador é responsável por dar um nome de pássaro para os demais. Outra criança fica do lado de fora da roda, esta será o gavião. O gavião fala para o mercador: “Tenho fome!”. O mercador diz: “De qual pássaro?”. O gavião então deve falar nomes de pássaros, até que diga o nome de um pássaro que esteja na roda. Ao escutar seu nome, o referido pássaro deve sair correndo para fora da roda, movendo seus braços como se fossem asas, enquanto o gavião o persegue. Os outros pássaros (crianças) devem tentar atrapaalhar o gavião, fazendo ondulações de mãos dadas, se colocando entre o gavião e sua presa. Quando o gavião conseguir pegar o pássaro, deverá levá-lo para seu ninho. Cada vez que o gavião captura um pássaro, o mercador deve dar novos nomes de pássaros para as crianças restantes na roda. A brincadeira termina quando o gavião capturar todos os pássaros.

indagações que impulsionaram a investigação sobre o brincar no universo da infância indígena, como: De que forma o brincar é apresentado nos documentos curriculares? Como os professores indígenas percebem e utilizam o brincar nas práticas escolares? Quais as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi evidenciar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas pedagógicas para crianças indígenas. E os objetivos específicos foram: a) Discutir o conceito de brincar e o seu papel para as crianças indígenas; b) Analisar o brincar a partir dos dispositivos legais para a educação escolar indígena; c) Analisar o brincar a partir das práticas pedagógicas dos/as professores/as da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, da Reserva Indígena de Dourados/MS.

A metodologia adotada considerou os pressupostos teórico-metodológicos da educação em diálogo com a antropologia e a história para a produção, análise e interpretação dos dados obtidos na EMITM, da RID, tendo como principais referências pesquisadores/as indígenas da área da educação (AQUINO, 2012; FARIAS, 2015; LIMA, 2008; RAMIRES, 2016; SEIZER DA SILVA, 2009, 2016; SOBRINHO, 2010; SOUZA, 2021; entre outros/as) e da antropologia (BENITES, 2009) e pesquisadores/as não indígenas da área da educação (KISHIMOTO, 2002, 2007, 2010, 2011; TEIXEIRA, 2010, 2014; entre outros/as), da história (ARANHA, 1996; DEL PRIORE, 2015; entre outros/as) e da antropologia (COHN, 2005, 2013; TASSINARI, 2001, 2007, 2009, 2014; NUNES, 1997, 2002; entre outros/as), a fim de estabelecer um diálogo intercultural. A partir de uma abordagem qualitativa, tendo como objeto de investigação o brincar das crianças indígenas.

Foi realizado um levantamento da produção do conhecimento a respeito da temática no sentido de compreender melhor o papel do brincar na infância indígena e de discutir a importância e/ou o lugar do brincar na escola indígena. Foram selecionados os ambientes virtuais de duas bases de dados de acesso público: Portal CAPES de Teses e Dissertações⁶, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷. Não foi realizado um recorte temporal⁸ ou utilização de filtros de pesquisa nas bases virtuais de dados, pois, é possível encontrar um número relevante de pesquisas acerca da infância indígena, porém, com descrições dinâmicas do cotidiano infantil indígena, partindo da perspectiva da própria criança, ainda são poucas (TASSINARI, 2007, p.12).

⁶Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em 19 jul. 2021.

⁷Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em 19 jul. 2021.

⁸ Apesar de não serem utilizados filtros de recorte temporal, verificou-se que os trabalhos resultantes da busca nos portais virtuais das bases de dados atendem ao período de 2004 a 2021.

Foram usados os seguintes descritores: “criança indígena”, “infância indígena”, “brincar” e “brincadeiras”. No processo inicial de busca foram encontrados 82 (oitenta e dois) trabalhos. Após a leitura dos resumos, introdução e considerações finais e da aplicação dos critérios de inclusão para definir se os trabalhos encontrados estavam (ou não) alinhados com o objetivo deste estudo, foram selecionados 23 (vinte e três) trabalhos. Sendo eles:

QUADRO 1. INFORMAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES

Autor(a)	Título	Ano	IES	Cidade/Estado	Programa
YumiGosso	Pexe Oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã	2004	Universidade de São Paulo	São Paulo/ SP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Mirian Lange Noal	As crianças Guarani/ Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuã/MS	2006	Universidade Estadual de Campinas	Campinas/ SP	Educação
Levindo Diniz Carvalho	Imagens da infância: brincadeiras, brinquedo e cultura	2007	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte/ MG	Educação
Marcelo do Nascimento Melchior	Watébrémi Xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena	2008	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Eliane Gonçalves de Lima*	Pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola	2008	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Antonio Carlos Seizer da Silva*	Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia	2009	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Tonico Benites*	A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas	2009	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro/ RJ	Antropologia
Maria de Lourdes Elias Sobrinho*	Alfabetização na Língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha./ Miranda/ MS	2010	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Elda Vasques Aquino*	Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagem: espaço de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai – Amambai-MS	2012	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Sheila Alves de Araújo	A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)	2014	Universidade Federal do Pará	Belém/ PA	Educação
Maria de Fátima Brito Fontenelle Oliveira	Reprodução interpretativa na infância Tapeba: Um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia	2014	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza/ CE	Educação
Sueli Weber	Criança indígena da	2015	Universidade	Belém/PA	Educação

	Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini do Tocará		do Estado do Pará		
Joziane de Azevedo Cruz	Sociabilidade e estilos comportamentais entre crianças Kaiowá	2015	Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados/ MS	Antropologia
Edneide Bernan do Farias*	A criança indígena Terena da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: primeiro contato escolar	2015	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Itemar de Medeiros Pinheiro	O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural	2016	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	Educação
Antonio Carlos Seizer da Silva*	Kalivônio Hikó Terenôe: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações	2016	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Lidio Cavanha Ramires*	Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade	2016	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Micheli Alves Machado*	Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da reserva indígena de Dourados	2016	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Elizabeth Cristina Siel Souza	O brincar de crianças Sateré-Mawé em uma escola da cidade de Parintins-AM	2017	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	Sociedade e Cultura na Amazônia
Rafaello Sadri Affonso	“Abiôlô Boloriê” Sou criança sou origem	2017	Universidade do Estado de Mato Grosso	Cáceres/ MT	Educação
Eliezer Martins Rodrigues*	A criança Guarani Nãdeva na Tekoha Porto Lindo/ Japorã-MS	2018	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Sandra Rejane Viana de Almeida	Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus	2020	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	Sociedade e Cultura na Amazônia
Aguilera de Souza*	Tenondê Porãrã: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID) - MS	2021	Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados/ MS	Educação e Territorialidade

Fonte: Dados da Pesquisa. *Pesquisadores/as indígenas

Como critérios de inclusão foram considerados trabalhos nacionais e em língua portuguesa, disponíveis para download, referentes à temática infância indígena e o brincar da

criança indígena⁹. Foi utilizada uma ficha própria de registro para identificação das dissertações e teses. A ficha foi dividida em três partes, sendo: Parte A - Identificação e categorização do material: Título, Natureza (tese ou dissertação), Autor/a, Orientador/a, Programa, Ano de defesa, Instituição, Local (cidade e estado), Palavras-chave e Objetivo geral do trabalho; Parte B – Análise do Material: Abordagem, Tipo de estudo, Técnicas para coleta de dados, Instrumentos, Participantes e Local da pesquisa; Parte C – Resultados: Principais resultados encontrados após análise do texto e conteúdo das teses e dissertações.

Dos 23 (vinte e três) estudos analisados, 17 (dezessete) fazem parte de Programas de Pós-Graduação em Educação, 1 (um) de Educação e Territorialidade, 2 (dois) de Sociedade e Cultura na Amazônia, 2 (dois) de Antropologia e 1 (um) da Psicologia. Mesmo que na Antropologia haja um campo próprio para discussões em relação à infância indígena, nota-se que muitos trabalhos realizados sobre esta temática nos últimos anos têm sido desenvolvidos na área de Educação, em programas de Pós-Graduação.

No que diz respeito aos objetivos dos estudos, a maioria apontou questões como: quais são as concepções de infância para os diversos povos indígenas no Brasil; quais saberes e significados estão presentes durante o brincar e nos brinquedos das crianças indígenas; como esse brincar colabora na inserção, interação e aprendizagem da criança indígena; quais são os espaços ocupados pelas crianças indígenas nas comunidades em que estão inseridas; e como é a relação com os/as mais velhos/as; e se as brincadeiras tem relação com a estruturação da identidade das crianças.

As pesquisas foram desenvolvidas com diversos povos, entre eles: Assuriní do Tocará, Sateré-Mawé, Terena, Xavante, Kaiowá, Umutina, Guarani Ñandeva, Parakanã, Pataxós, Tapeba e Guarani Kaiowá. Embora pareçam muitas, ainda se mostram insuficientes, considerando que no Brasil foram identificados 305 (trezentos e cinco) povos segundo o IBGE (2010). Portanto, as informações apresentadas pelos estudos não podem ser generalizadas para qualquer contexto indígena.

Os estudos analisados fizeram uso de diversas metodologias e instrumentos para coleta de dados, todos utilizaram de abordagem qualitativa, sendo: 18 (dezoito) do tipo etnográfica, 4 (quatro) pesquisa bibliográfica e 1 (um) estudo de caso. Foram realizadas incursões a campo, autoetnografia, observação participante, aplicação de questionários e entrevistas abertas e semiestruturadas realizadas com professores/as indígenas, adultos/as, anciões, pais/mães e com as próprias crianças indígenas.

⁹ Os trabalhos que não atenderam a todos estes critérios foram excluídos.

Muitos pesquisadores/as utilizaram como forma de registro o diário de campo, gravações, fotografias e vídeos das crianças (em seu cotidiano escolar e familiar), oficinas de brincadeiras, oficinas de desenho e até mesmo curtas sessões de terapia, como no caso do estudo realizado por Gosso (2004), no campo da psicologia.

Como resultado das análises possibilitadas pelos estudos, fica evidente que a criança indígena aprende experimentando, criando, imitando os/as adultos/as, inventando, brincando e vivenciando o cotidiano na aldeia, ações que só se tornam possíveis graças à liberdade e autonomia que as famílias proporcionam às crianças.

Embora os trabalhos levantados abordem o brincar como uma das principais atividades na construção da identidade e desenvolvimento das crianças indígenas, foram poucos os trabalhos que abordaram o brincar em contexto escolar, não apenas como uma atividade comum entre as crianças indígenas, mas como uma prática pedagógica. Os estudos de Souza (2017, p. 93) indicam que “o brincar, dentro do contexto escolar, permite a articulação de diferentes saberes ao ser visto como um ponto da educação intercultural”, Lima (2014, p. 130) aponta que “a aprendizagem das crianças indígenas acontece em interação com colegas e educadores(as) em um ambiente educacional que perpassa o brincar e o lúdico”.

Em sua maioria, os estudos tiveram como objetivo verificar quais eram as brincadeiras comuns entre as crianças indígenas, seus significados, e que aprendizagens foram percebidas durante o brincar, podendo este ocorrer em diversos locais e não especificamente na escola. Não foram encontrados trabalhos que tivessem como objetivo geral discutir o brincar das crianças indígenas nos documentos curriculares educacionais.

Para atender aos objetivos desta pesquisa de mestrado, como instrumento de produção de dados, utilizou-se a análise documental e a entrevista semiestruturada¹⁰. Foi elaborado um roteiro prévio para as entrevistas, que foram realizadas individualmente e gravadas, totalizando 6 (seis) entrevistas com profissionais da educação que atuam na EMITM, atendendo as turmas do Pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental¹¹, dentre eles/as

¹⁰ O método da pesquisa foi definido considerando que no período de 2021-2022 (tempo da pesquisa) a pandemia de Covid-19 estava em seu pior momento, e que por esse motivo as restrições de acesso à Reserva Indígena, estabelecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) por meio da Portaria nº419/PRES de 17 de março de 2020, que em seu Artigo 3º indica que “O contato entre agentes da FUNAI, bem com a entrada de civis em terras indígenas devem ser restritas ao essencial de modo a prevenir a expansão da epidemia” e que “§1º. Fica suspensa a concessão de novas autorizações de entrada nas terras indígenas [...]” (FUNAI, 2020, p.1), estavam em vigor. Justifica-se assim a não realização de um trabalho etnográfico, mesmo este sendo o método mais indicado para pesquisas envolvendo crianças (SILVA; NUNES, 2002).

¹¹ A RID não possui Centros de Educação Infantil, algumas escolas, como é o caso da EMITM, ofertam da etapa da Educação Infantil, apenas o pré-escolar. Considerando que as crianças em sua maioria ingressam o pré-escolar com 5 (cinco) anos e que se espera que alcancem o 5º Ano com 10 (dez) anos, estabeleceu-se o recorte da

professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as da escola. As entrevistas foram arquivadas e salvas no formato impresso e digital, os/as entrevistados/as foram identificados/as como professor/a 1, 2, 3, 4, 5 e 6 respectivamente.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, foram definidas algumas temáticas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, como: a percepção de professores/as, coordenadores/as e gestores/as em relação ao brincar; o acesso e conhecimento destes em relação aos documentos curriculares nacionais e locais; e as orientações e práticas pedagógicas envolvendo o brincar; depois, foram pensadas perguntas direcionadas para essas temáticas. Manzini (2004) indica alguns cuidados que devem ser tomados ao formular as questões para os/as entrevistados/as, sendo eles: “1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros” (MANZINI, 2004, p. 3).

De acordo com Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada está apoiada em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, “que oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes”. O autor afirma ainda que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Manzini (1990/1991, p. 154), também indica que a entrevista semiestruturada tem como foco o tema principal da pesquisa, sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, que são complementadas por outras questões inerentes que surgem de acordo com as circunstâncias momentâneas à realização da entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista possibilita acesso às informações de uma forma mais livre, já que as respostas não estão condicionadas às alternativas apresentadas. “O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p. 2).

[...] os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas das entrevistas, ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, de natureza

verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados (MANZINI, 2006, p. 371).

A análise dos dados advindos das entrevistas e dos documentos selecionados foi realizada com base no aporte teórico de referências que fazem a interface entre educação, história e antropologia, por meio da Análise de Conteúdo (AC). A técnica de AC, defendida por Bardin (2016, p.125) prevê três fases fundamentais: 1) pré-análise: transcrição, leitura e organização do material; 2) exploração do material – definição e classificação das categorias; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: análise reflexiva e crítica do conteúdo.

De acordo com Bardin (2016, p.15), a AC é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Trata-se de um instrumento marcado por uma grande variedade de formas, adaptável a um vasto campo de aplicação: as comunicações (BARDIN, 2016, p.37).

Considerando as três etapas indicadas por Bardin (2016), a pré-análise do material coletado nas entrevistas foi iniciada com a definição das normas que iriam reger a transcrição e com o processo de transcrição em si. Foi realizada a transcrição integral das entrevistas, ou seja, todas as verbalizações foram transcritas. Foram consideradas as entonações, ênfases e o contexto em que as entrevistas foram realizadas. O processo de transcrição possibilitou revivenciar a experiência da entrevista a cada leitura realizada, para que as observações e análises das informações fossem aprofundadas. De acordo com Queiroz (1983, p. 84), “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência”.

Deve-se transcrever tudo o que foi falado pelo pesquisador e pelo entrevistado, porque a pergunta do entrevistador tem entonação, tem ênfase, porque foi eliciada de forma específica, num momento específico, diferente da pergunta do roteiro. A pergunta que está no roteiro está na forma escrita e na entrevista ela foi usada na forma verbal, com uma entonação particular dentro de um contexto (MANZINI, 2008, s.p.).

De acordo com Bardin (2016), é também na fase de pré-análise que deve ser feita a escolha dos documentos a serem analisados. A autora apresenta algumas regras que podem ser seguidas neste processo, para este estudo foi adotada a “regra de pertinência”, ou seja, foram escolhidos documentos que se mostraram adequados enquanto fonte de informação e que atenderam aos objetivos da pesquisa.

[...] a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; [...] Com o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à *constituição de um corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos de analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras (BARDIN, 2016, p. 125-126).

Portanto, foram analisados os documentos curriculares nacionais que orientam a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) (BRASIL, 2013), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), entre outros, no sentido de verificar o lugar do brincar nos documentos curriculares oficiais para a EEI.

Foram selecionados documentos curriculares locais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu - Resolução NEEI/SEMED Nº 009, de 14 de janeiro de 2021 e a Matriz Curricular para a Educação Infantil/ Unidades educacionais indígenas – Anexo III da Resolução SEMED nº018, de 3 de fevereiro de 2021, no sentido de analisar a organização e o lugar do brincar no currículo e na proposição de práticas pedagógicas da escola.

Segundo Bardin (2016, p.131), a segunda fase fundamental da AC diz respeito à exploração do material, que consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. De acordo com a autora,

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...](BARDIN, 2016, p. 133).

Para a codificação, os dados brutos foram organizados e agregados em unidades de registro (UR), que permitiram a descrição das características pertinentes do conteúdo. A UR é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p.134). O recorte da UR pode ser de nível semântico, envolvendo o “tema” da pesquisa, ou de nível linguístico, por meio de uma “palavra” ou “frase”.

Para este estudo optou-se por um recorte temático que para Bardin (2016, p. 135) “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença,

ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Como o objeto de estudo desta pesquisa é o brincar das crianças indígenas, utilizou-se como Classe-temática o brincar na EMITM. Foi verificada a frequência de aparição do brincar nos documentos e nas transcrições das entrevistas. Após esse levantamento, verificou-se a Unidade de Contexto (UC).

[...] A unidade de contexto serve de unidade e compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2016, p.137).

Bardin (2016, p. 137) aponta que “quanto maior é a unidade de contexto, mais as atitudes ou valores se afirmam numa análise avaliativa, ou mais numerosas são as coocorrências numa análise de contingência”. Com a definição da UR e da UC, iniciou-se o processo de categorização. De acordo com a autora, a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e/ou expressivo.

Segundo Carlomagno e Rocha (2016), existem regras fundamentais que precisam ser seguidas para a criação de categorias em uma pesquisa que utilize a AC, sendo elas: Regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; As categorias precisam ser mutuamente excludentes (exclusividade); As categorias não podem ser muito amplas; As categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis, e “outro” precisa ser residual (exaustividade); Objetividade, sem subjetivismos (“confiabilidade”).

Se a categorização deve, de fato, atender aos interesses da questão de pesquisa do investigador, um acordo mínimo com a literatura é imprescindível para que as pesquisas possam ser comparáveis. Se, por exemplo, na antropologia isto não seria um problema (já que cada objeto é único e as conclusões só são válidas para aquele caso), um dos objetivos da ciência política é a extrapolação de suas conclusões, isto é, a formulação de explicações gerais para grandes fenômenos. Para que isto ocorra, é fundamental que os estudos possam dialogar. Se físicos não teriam este tipo de problema – dificilmente cada um deles categorizaria um átomo de formas diferentes – os cientistas sociais precisam passar por esta etapa de acordância metodológica entre os pares (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 183).

Já na terceira fase da AC, que diz respeito ao tratamento dos resultados, foram destacadas as informações para análise, o que resultou nas interpretações inferenciais. Como a

frequênciacom que aparece uma UR denota-lhe importância, o *corpus* da pesquisa foi constituído de elementos (unidades de registro) com características comuns, o que levou a definição de uma classe temática, e desta emergiram duas categorias e oito subcategorias. Como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 2.CLASSE TEMÁTICA, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Classe temática	Categorias	Subcategorias
O brincar na EMITM	1 – Aprender brincando	1.1 – Importância do brincar
		1.2 – Dificuldades e desafios
		1.3 –Vantagens
		1.4 – Brincar é interdisciplinar
	2 – O brincar como prática pedagógica	2.1 – Documentos curriculares
		2.2 –Formação continuada
		2.3 –Planejamento
		2.4 – Alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora

Pelo exposto, a proposta para a escrita da dissertação de mestrado estrutura-se da seguinte maneira: **Introdução; Capítulo I – A infância e o brincar; Capítulo II – O brincar na Educação Escolar Indígena; Capítulo III – O brincar na Escola Municipal Indígena Marangatu: Resultados e Discussões; e Considerações finais.** Na introdução, destacam-se principalmente as motivações para a escolha da temática de dissertação, um breve levantamento da produção do conhecimento a respeito da temática, apresentam-se as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

No Capítulo I, abordo as diferentes infâncias numa perspectiva histórica, discorrendo sobre o surgimento do sentimento de infância e a forma como este conceito foi sendo construído ao longo do tempo pela humanidade. Em seguida, discorro sobre como as infâncias são tratadas no Brasil e, mais especificamente, da infância indígena e suas especificidades. Enfatizo a relação entre a infância e o brincar, indicando qual o papel desta atividade no desenvolvimento das crianças. Por último, é abordado o papel do brincar na infância indígena, ressaltando as diversidades de infâncias que podem ser verificadas no contexto indígena e como o brincar pode ser percebido como forma de as crianças indígenas atribuírem significados e compreenderem o mundo e as culturas em que estão imersas.

No Capítulo II, discuto o brincar na educação escolar indígena, indicando como o mesmo está presente nos processos educativos e apresentando a dimensão educativa do brincar. O capítulo trata também da forma como as brincadeiras estão presentes nos documentos que estruturam e norteiam a educação escolar indígena, apresentando dos documentos nacionais aos documentos específicos para a educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Ainda no Capítulo II, analiso a forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2019) abordam o brincar de forma geral e especificamente no que tange a EEI, tendo em vista que no contexto do município de Dourados (local da pesquisa), estes são os documentos que tem norteado as práticas e a construção dos currículos das escolas.

No Capítulo III, abordo como o brincar está posto na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu – Polo, apresentando inicialmente um breve histórico da escola, como as turmas estão organizadas atualmente e a Matriz Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi realizada também a análise do PPP (2010) vigente da escola EMITM e o Regimento Escolar (2008). Neste Capítulo, serão apresentados os resultados e as discussões decorrentes da AC dos dados obtidos nas entrevistas realizadas. As análises estão organizadas pela classe temática, categorias e subcategorias definidas pelo levantamento das UR (Quadro 2).

As Considerações Finais indicam a relevância deste estudo para se compreender qual o papel do brincar nas escolas indígenas, a necessidade de oferta de formações continuadas voltadas para esta temática e como o brincar pode ser utilizado nos planejamentos como uma prática pedagógica, capaz de despertar o interesse e possibilitar a aprendizagem das crianças indígenas. Além de ser um meio pelo qual as culturas e os costumes dos povos indígenas podem ser valorizados, repassados e salvaguardados.

Esta pesquisa foi realizada com a autorização das lideranças da RID (aldeias Jaguapiru e Bororó), da direção da EMITM e da SEMED de Dourados/MS. O projeto foi também

apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que aprovou protocolo de pesquisa (Anexo 01).

CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E O BRINCAR

As concepções do que é a infância no Brasil vêm sendo constituídas desde o período da colonização. O que se percebe é que estas concepções históricas, mais voltadas para uma concepção ocidental de infância, sempre estiveram implicadas em “inventar um novo modo de ser criança: idealizado, essencializado, naturalizado” (PINHEIRO, 2016, p. 31). Todavia, quando se fala de infâncias, é preciso considerar a especificidade e a diversidade das crianças indígenas.

Neste capítulo, serão utilizados/as autores/as que indicam que ao brincar as crianças se desenvolvem, socializam e compartilham experiências nas dimensões culturais da vida social, sendo que esta é uma atividade essencial para a infância. No que tange às crianças indígenas, apontará que em muitas comunidades, as crianças participam de todas as atividades e espaços do cotidiano das aldeias, acompanham a vida dos/as mais velhos/as, observam, aprendem com eles/as e imitam suas ações por meio das brincadeiras, como aponta Aquino (2012), quando indica que “as crianças estão em volta dos adultos em todos os momentos e vão aprendendo por imitação e, muitas vezes, também vão praticando por si mesmas” (AQUINO, 2012, p. 64).

Surjus (1998) aponta que a criança aprende por meio da socialização, primeiro com seu núcleo familiar e depois com os outros membros da família ou sociedade/comunidade. A autora indica ainda que ao brincar, a criança demonstra essa aprendizagem, representando a compreensão social da qual ela própria participa e se sente integrada. Cohn (2005) reafirma isto ao relatar que a criança indígena enquanto brinca se torna um ser social pleno.

Barros (2012, p. 57) afirma que “Os conceitos de infância e brincadeira são produções históricas na medida em que os fatos registrados nos mostram a prevalência de uma visão adultocêntrica sobre a criança ocidental, com forte influência na infância indígena”. O autor indica ainda, que não podemos dissociar os fatos históricos como sendo exclusivos da infância ocidental, uma vez que ao entrar em contato com os costumes dos brancos no período da colonização, as crianças indígenas “também sofreram influências dessa cultura nos seus modos de vida” (BARROS, 2012, p.58). Sendo assim, a concepção de infância ocidental pode ser comparada em alguns aspectos com a de infância indígena.

Sendo assim, considerando o contexto, podemos dizer que muitas atividades originadas e praticadas dentro das tradições indígenas, também sofreram transformações quando entraram em contato com outras culturas. Uma destas atividades foi o brincar das

crianças indígenas, já que no período de colonização foram introduzidas brincadeiras ocidentais no cotidiano dessas crianças. Segundo Del Priore (2015),

Nas escolas jesuíticas, o lazer ficava por conta do banho de rio, e no ‘ver correr as argolinhas’. Tradição lusa antiqüíssima [...]. Brincava-se, também, com miniaturas de arco e flecha, ou com instrumentos para pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bunda canastra, o jogo da peia queimada, [...]. Piões, papagaio de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos confeccionados em pano, madeira ou barro eram brinquedos preferidos. A ‘musicaria’ atraía loucamente as crianças indígenas, adoravam instrumentos europeus como a gaita ou o tamboril que acompanhavam segundo os cronistas jesuítas, ao som de maracas e paus de chuva. (DEL PRIORE, 2015, p. 54).

As trocas e interações sociais ocorridas no processo histórico devem ser consideradas nos estudos que envolvem as infâncias, sobretudo, as indígenas. Silva e Nunes (2002), na obra “Crianças Indígenas: ensaios antropológicos” indicam que com a emergência de um novo paradigma para o estudo da infância, as autoras apontam seis princípios, desenvolvidos pela antropóloga James (1990), e pelo sociólogo Prout (1990), que podem orientar a consolidação de um novo paradigma para o estudo da criança, sendo eles:

- 1.A infância deve ser entendida como construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. A infância, por oposição à imaturidade biológica, não é nem uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural e cultural das várias sociedades.
- 2.A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, pois estudos comparativos revelam mais variedade de “infâncias” do que um fenômeno único e universal.
- 3.As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
- 4.As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5.A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais.
- 6.A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (SILVA; NUNES, 2002, p. 18).

Sendo assim, este capítulo aborda a concepção de infância numa perspectiva histórica, trata da infância no Brasil e mais especificamente das infâncias indígenas. Também apresenta a relação entre a infância e o brincar, indicando qual o papel desta atividade no

desenvolvimento das crianças, em especial das crianças indígenas, ressaltando a diversidade de infâncias que podem ser verificadas no contexto indígena e como o brincar pode ser percebido como forma de estas crianças atribuírem significados e compreenderem o mundo e as culturas em que estão imersas.

1.1 As diferentes infâncias numa perspectiva histórica

Quando pensamos sobre infância, fazemos isso numa perspectiva histórica da construção deste conceito ao longo do tempo pela humanidade. Considerando que os conceitos referentes à infância e sobre as crianças sofreram significativas alterações ao longo do processo histórico e que a ideia de infância é uma construção social e cultural, onde a criança e seus papéis sociais foram concebidos de diversos modos, variando conforme o tempo e o lugar. Partir de uma perspectiva histórica pode revelar muito sobre a situação da infância nos dias atuais sobre a complexidade de se entender todas as mudanças pelas quais passou.

A ideia que se tem de infância na atualidade, além de diversa, é a de uma criança que deve ser protegida, cuidada, um ser em desenvolvimento, em construção, que não deve ser forçado a trabalhar, um sujeito de direitos. Tudo isso é recente numa perspectiva histórica. Nem sempre a infância se apresentou desta maneira. Se analisarmos a história da infância na sociedade ocidental, nota-se uma ausência de expressão de sentimentos em relação às crianças.

A infância tal qual conhecemos hoje em dia, era invisibilizada até o século XVI, segundo estudo do historiador e medievalista francês da família e da infância, Ariès (1914 – 1984) em sua obra “História social da criança e da família”. Durante a idade média, as crianças eram reconhecidas como adultos em miniaturas, ou seja, vestiam-se e frequentavam os mesmos ambientes que os adultos.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 2006, p. 17).

Era desnecessário um conceito que separasse as crianças dos/as adultos/as, tendo em vista que todas as crianças que conseguiam alcançar certa idade frequentavam os mesmos ambientes e tinham o mesmo acesso que os/as adultos/as a todas as formas de comportamento consideradas comuns à cultura. As crianças não possuíam uma identidade própria, passando a

ser considerados “sujeitos” apenas quando se tornassem capazes de realizar tarefas semelhantes às dos/as adultos/as (ARIÈS, 2006).

Até o século XIV pensava-se nas crianças como sendo páginas em branco, como seres que deveriam ser preparados para a vida adulta desde muito cedo. A infância era reduzida a um período muito curto e frágil (TRINDADE, 2010). Nesse período, essa identidade da criança era definida por um não-sentimento de infância, o que não está necessariamente relacionado à falta de afeto pelas crianças, ou que estas eram, em sua totalidade, abandonadas, mas sim, que não havia uma consciência da particularidade infantil, ou seja, não se distinguia a criança do adulto.

A partir do século XVI, a situação das crianças na sociedade começa a mudar. Junto com a Revolução Industrial, se constitui a sociedade burguesa, organizada em torno do capitalismo, abandonando o formato medieval de comunidade e se organizando em pequenos núcleos familiares de constituição patriarcal. Há uma mudança da posição da família na sociedade e o surgimento da família moderna. A infância torna-se o centro do interesse educativo dos adultos, pois a criança passa a ser vista como sujeito que necessita de cuidados e que deve ser formada para a continuidade e manutenção do capital familiar.

Segundo Naradowski (2003), a infância não é um produto da “natureza”, trata-se de uma construção histórica própria da modernidade. Foi na transição da idade média para a idade moderna que, família e escola, juntas, “removeram” as crianças da sociedade adulta.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos [...]. (ARIÈS, 2006, prefácio, p.xi).

O “sentimento da infância”, descrito na obra de Ariès (2006), significa que a ideia de infância se desapega das idades da vida e se contrasta com a ideia de adulto, revelando ser uma concepção cultural muito mais que cronológica. É com o sentimento de infância que a vida adulta e a vida infantil se distinguem e se delimitam, o que significa que só se pode falar de infância quando houver essa distinção entre a infância e a idade adulta.

A partir do século XVIII, o cuidado com a infância passa a ser vinculado diretamente com a escolarização, uma pedagogia escolar capaz de ensinar as crianças os comportamentos esperados pelos adultos. Tornando-se a escola, lugar que disciplina e educa, antes mesmo de ensinar a ler e a escrever (TRINDADE, 2002). A escola passa a ter a responsabilidade de

“eliminar” a imperfeição que a infância representava e de dotar as crianças de linguagem e de conhecimento.

É importante ressaltar que o conceito de infância a que se refere essa escolarização limita-se a uma pequena parcela da sociedade: meninos, filhos da nobreza. As crianças das classes pobres dificilmente frequentavam escolas e entre elas permanecia o status de uma infância muito mais curta. Apenas a partir do século XIX que seriam criadas leis e surgiriam instituições que subsidiassem as crianças do povo, pertencentes às camadas mais pobres da sociedade.

Para Rousseau (1995), a educação moderna tem como premissa compreender a criança como criança e não como um miniadulto, no qual deve ser punido e maltratado por seus devaneios. Assim como, tornar cada indivíduo autônomo, não no sentido de ser totalmente livre sem responsabilidades, mas de não ser totalmente dependente em nível de não poder colaborar socialmente legitimando a cidadania.

Para Bujes (2001), só ocorreram mudanças na forma de se conceber a infância porque a sociedade mudou as maneiras de se pensar sobre a infância e sobre o que é ser criança, considerando a importância deste período da vida. A ideia de que as crianças são especiais e diferentes, e que por conta disso devem ser estudadas, é relativamente recente. Foi com a valorização da instrução que o conceito de infância se desenvolveu e as crianças deixaram de ser vistas como adultos em miniaturas, mas sim, como adultos ainda não formados.

No Brasil, a história da infância sempre teve consigo a marca da violência (MELO 2020, p.2). Fosse pela exploração das crianças por meio do trabalho, da escravidão, dos castigos físicos, dos abusos sexuais ou pelos descasos com que as crianças foram tratadas durante o processo histórico.

É importante considerarmos que em todos os tempos, em diferentes partes do mundo, sempre existiram crianças sendo negligenciadas, descuidadas e desprotegidas, vivendo à margem da sociedade. E resolver a quem cabia o cuidado com/das crianças, se configurou sempre numa questão que acompanha os séculos. No Brasil não foi diferente, o tratamento e a responsabilidade para com as crianças sofreram modificações a depender do contexto histórico e suas determinações econômicas, políticas e socioculturais.

Nas terras brasileiras, a colonização portuguesa construiu uma imagem de infância que integrava diferentes crianças, sendo os pequenos, órfãos, imigrantes, crianças ciganas, pobres, abastadas, judias, as nativas, que eram crianças indígenas, que até a chegada dos portugueses

não conheciam a experiência de exploração de seus corpos, e mais tarde, as crianças negras, que viriam por meio do tráfico negreiro, por conta da escravidão.

Importante ressaltar, que mesmo entre os não indígenas existiam diferentes infâncias neste período. Se fosse uma criança livre e pertencente à elite, a criança certamente teria uma infância identificada com o que aqui atualmente chamamos de infância, com espaço para brincadeiras, educação e um lar harmonioso. Caso fosse desfavorecida economicamente, ou escrava, tão logo a criança ficasse de pé, ela estaria condenada a trabalhar para sua subsistência; às crianças escravas, a educação era inexistente (MELO, 2020).

Ou seja, a mudança da visão sobre a infância, apresentada por Ariès (2006), diz respeito às crianças pertencentes às famílias da elite. Sempre houve e há, uma dualidade na concepção de crianças, no que diz respeito à infância da criança da classe pobre/ trabalhadora e da criança pertencente à elite.

A partir do século XIX, o sentimento de infância no Brasil começa a melhorar com o desenvolvimento das ciências humanas e o interesse na compreensão da infância.

Com a consolidação do protótipo de família em fins do século XIX, a responsabilidade dos genitores passou a assegurar mais responsabilidade com o bem-estar da criança, garantindo os direitos que lhes assistem e maiores cuidados físicos. A noção de infância, agora, passa pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Essa análise é respaldada e analisada à luz da Psicologia da Sociologia, da Medicina, dentre outros campos do saber, passando a emitir um parecer científico a respeito dessa fase da vida humana, adquirindo estas constatações uma maior respeitabilidade frente à sociedade (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 885).

É perceptível por este breve histórico da infância, que a concepção de infância e de criança, não importa a qual período histórico nos referimos, não é homogênea. A caracterização da infância tem dependido de questões políticas, sociais, étnicas, raciais, culturais, entre outras. Tanto no passado, quanto no presente, algumas infâncias, geralmente as de crianças pobres, indígenas, negras, e de outros grupos subalternizados, tem sido marcada pelo descaso e pela exploração.

Apenas nos últimos 150 anos que algumas infâncias passaram a adquirir a expressão social da qual atualmente desfrutam, enquanto para outras (indígena, quilombola, ribeirinha, periférica etc.) a discussão sobre a infância e seus diferentes formatos ainda se faz necessária. A ideia de infância, portanto, pode ser considerada uma ideia contemporânea, já que crianças, durante a maior parte da idade média, conforme apresentado anteriormente, foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social e nenhuma autonomia existencial.

Atualmente, toda criança é, ou pelo menos deveria ser legalmente vista como um sujeito de direitos (BRASIL, 1990), que precisa ter as suas necessidades físicas, psicológicas, sociais, cognitivas, culturais e emocionais atendidas, e todas suas dimensões respeitadas, como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos. Infelizmente, a realidade de muitas crianças no Brasil se revela diferente, e problemas sociais como a extrema pobreza, violência e trabalho infantil ainda são comuns entre as crianças¹²; e direitos que deveriam ser simples de alcançar, como o brincar, por exemplo, ainda são uma realidade distante para aqueles/as cuja infância não é preservada e respeitada.

1.2 Infâncias indígenas: outro jeito de ser criança

No Brasil, estudos sobre a infância, e mais especificamente sobre a infância indígena, começam a ser realizados nas décadas de 1980 e 1990. As crianças passam a ser observadas mais atentamente, a ser ouvidas e acompanhadas em suas atividades e brincadeiras. Os estudos passam a dar atenção às crianças pelo que são, e não pelo que os adultos/as acreditam ou esperam que elas sejam (COHN, 2013).

Segundo Tassinari (2007), ainda são escassas as publicações com descrições das dinâmicas cotidianas das crianças indígenas. Observam-se muitos trabalhos envolvendo o cuidado dos/as adultos/as em relação às crianças, sobre cuidados na gestação, cuidados com os/as recém-nascidos/as, e sobre os ritos de passagem da infância para a juventude e depois para a vida adulta. Essa ausência de informações partindo das perspectivas das próprias crianças decorre do “adultocentrismo” que marca o pensamento ocidental.

Para Nunes (2002) essa dificuldade de escutar as crianças não faz parte da realidade dos povos indígenas, pois esses reconhecem a autonomia e a legitimidade das falas infantis. Por isso, a importância de se pesquisar o que as crianças indígenas têm a dizer e a forma como diferentes sociedades indígenas concebem a infância, tendo em vista que dentre as populações indígenas é possível se verificar variadas formas de se compreender esse período da vida.

Percebe-se a existência, num mesmo momento, de diferentes concepções de infância, a depender do meio, cultura, identidade e segmento social, as crianças deixam de ser vistas como sujeitos passivos na sociedade e passam a ser consideradas como atores sociais, capazes de construir por meio de atividades comuns do dia a dia, como brincar, modos de

¹²Os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) Contínua 2019 (IBGE, 2020), revelou que 1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil antes da pandemia de Covid-19. Desses, 706 mil vivenciavam as piores formas de trabalho, em condições análogas à escravidão. Das quase 1,8 milhões de crianças, 21,3% são do segmento de 5 a 13 anos de idade.

significação do mundo. “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22).

Falar do conceito de criança e de infância é algo muito diverso. No Brasil há uma diversidade interna muito grande, de classe, raça, etnia/povo, entre outros aspectos que tem configurado o que é infância no decorrer dos séculos, porém, de forma geral, os conceitos estão sempre vinculados aos direitos das crianças, os direitos universais e direitos humanos relativos às crianças. Embora existam diferentes instrumentos de regulação da infância, destaca-se que “tais políticas devem considerar as identidades culturais e seus valores, uma vez que, [...], somente vivendo e convivendo com a pluralidade é que se constrói a igualdade para as nossas crianças” (VENERE; VELANGA, 2008, p. 177-178).

Recorremos a Sarmento e Pinto (1997) no entendimento deste cenário de uma infância que por vezes é apresentada no sentido global, porém que “[...] não anula as desigualdades que são inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence”(SARMENTO; PINTO, 1997, p.8).

Alguns exemplos desses instrumentos de regulação da infância seriam a própria Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) em seu art.227¹³, que estabeleceu os direitos das crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁴ (BRASIL, 1990) que prevê, entre outras coisas, que toda criança deve ter acesso a uma educação de qualidade, a cultura, a informação, ao brincar, a uma boa alimentação, e que não deve ser obrigada a trabalhar como um/a adulto/a, ou seja, toda criança tem direito a uma vida digna, saudável e feliz.

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

¹³ Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

¹⁴ A aplicação do ECA (BRASIL, 1990) para crianças e adolescentes indígenas foi regulamentada pela resolução nº 91 de 23 de junho de 2003 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). De acordo com a deliberação, aplicam-se às crianças e aos adolescentes indígenas as disposições do ECA desde que observadas as peculiaridades socioculturais de suas comunidades. A consideração refere-se ao Art. 231 da CF (BRASIL, 1988), que garante aos povos indígenas o direito de ter respeitadas suas características particulares quanto à organização social, costumes, crenças, valores e tradições.

Podemos citar também a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), aprovada em assembleia geral da Organização das Nações Unidas, documento que orienta países de todo o mundo a respeitar e atender as necessidades básicas das crianças. O documento visa integrar a criança na sociedade, zelar pelo convívio e interação social, preservar seu direito a cultura, a liberdade e a uma vida feliz.

A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade. Na medida do possível, deverá crescer com os cuidados e sob a responsabilidade dos seus pais e, em qualquer caso, num ambiente de afeto e segurança moral e material; [...] A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve dedicar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Esses direitos só podem ser compreendidos na especificidade de crianças que não tiveram suas experiências da infância roubadas e que estejam em condições sociais que lhes possibilitem viver com dignidade. No que tange ao direito de não trabalhar, indicado nos instrumentos legais, é preciso alertar que restringir a experiência infantil apenas ao que é lúdico, formativo e educacional, sem imaginar que em algumas infâncias, as atividades que são produtivas podem também ser lúdicas, formativas e de rica aprendizagem, é também, mais uma vez, impor à criança um modo “universal” de ser e de viver.

Pensando nos modos de ser criança no Brasil, e mais especificamente no modo de ser criança indígena, é preciso considerar que são muitas as infâncias, com culturas, idiomas, territórios, conhecimentos distintos, mas que, apesar das diferenças, tem havido o consenso na antropologia de que, se tratando de infâncias indígenas, essa concepção “universal” de infância, pautada nos direitos legais, não pode ser aplicada.

Por isso, a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc. e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças. Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. Assim, podemos inclusive deixar de debater qual a melhor abordagem – a das crianças ou das políticas, por exemplo – na condição de admitir que serão sempre incompletas se desconsiderarem o outro lado, mesmo quando não o abordem diretamente (COHN, 2013, p.241).

No que diz respeito às crianças indígenas, é necessário se compreender que há um espaço para atividades produtivas, e um modo específico das crianças de se relacionar com os/as adultos/as ao redor e com o mundo. Nas culturas indígenas há muito mais percepção e reconhecimento da autonomia e da capacidade de escolha das crianças, numa educação pautada no interesse e descobertas das mesmas.

As famílias afirmam a necessidade de produzir um corpo ativo desde cedo ('pegar o ritmo da aldeia' ou 'ter disposição para trabalhar') ou, ainda, cultivar os valores de responsabilidade com a família e com o ambiente, para que as crianças possam reproduzir um modo de vida autônomo e sustentável. Nesse sentido, o envolvimento das crianças nas atividades produtivas é considerado essencial para a aprendizagem desses valores e conhecimentos. Nesse aspecto, essas famílias têm se confrontado com a legislação de proteção à infância e têm questionado esse modelo hegemônico de definição da infância (TASSINARI, 2014, p.145).

Silva, Macedo e Nunes (2002), apresentam seis princípios que auxiliam na compreensão do que é a infância indígena, são eles:

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...]
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe e etnicidade, [...]
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...]
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (SILVA; MACEDO; NUNES, 2002, p. 18).

O fato de em muitas culturas indígenas os adultos incluírem as crianças em suas atividades produtivas, não significa que os povos indígenas não percebem a diferença entre ser criança e ser adulto, e que também não se diferenciem os conhecimentos. Existem conhecimentos que pertencem apenas aos/as adultos/as, mas, se as crianças estão ao redor, e fazem parte da comunidade, é comum que elas possam aprender sobre todas as coisas que vivenciam e observam em seu dia a dia, seja com os/as adultos/as, ou entre si mesmas, enquanto exploram o local onde vivem, brincam e interagem entre si.

Essa interação desde a primeira infância desenvolve na criança a construção do entendimento da responsabilidade da vida em comunidade e uma identidade social, além de um sentimento de pertencimento a comunidade da qual faz parte. Ensinar os costumes, contar

as histórias, permitir que as crianças indígenas estejam por perto durante as atividades laborais, é uma maneira de se manterem vivos estes saberes e conhecimentos.

De acordo com Ramires (2016),

[...] os pais ensinam os seus filhos a trabalhar na roça desde pequenos, de acordo com a sua limitação dentro do seu tempo; [...] Essa é umas das estratégias utilizadas para que as crianças cresçam com espírito de trabalhador, isto tanto para menino quanto para a menina. [...] ao mesmo tempo ensina o valor da cultura [...]. Esse ensinar para que a criança aprenda trabalhar na roça desde pequeno, acontece de forma lúdica. A criança possui liberdade permitida para aprender a gostar de trabalhar na roça, isso acontece de forma gradual com a criança, brincando e aprendendo a trabalhar (RAMIRES, 2016, p. 86).

Cordeiro e Landa (2022) apontam que “a influência das legislações para a proteção das crianças” provenientes do ECA (BRASIL, 1990) tem impactado a vida social dos povos indígenas em muitos aspectos, “incluindo a transmissão de saberes e conhecimentos acumulados ao longo do tempo por parte dos/as mais velhos/as para com os/as mais novos/as” (CORDEIRO; LANDA, 2022, p.234).

A criança indígena é de responsabilidade de todos os membros da comunidade, o processo educativo acontece de forma comunitária, por meio da transmissão de saberes. A criança indígena usufrui de uma liberdade muito maior que uma criança nas sociedades urbanas, circulando pelos espaços da aldeia, desenvolvendo atividades e brincando, porém, essa liberdade não significa que as crianças estejam desacompanhadas. Justamente por se tratar de uma educação coletiva, deve sempre haver algum adulto por perto, acompanhando.

O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas vá acontecendo a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo de cada membro da comunidade um agente da educação indígena, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p.15).

Ainda sobre essa educação coletiva, Souza (2021) indica que isso ocorre naturalmente entre os indígenas, pois “na medida em que recebemos a educação da família, no desenvolvimento da nossa prática do dia a dia, espontaneamente as crianças, que já estão ao nosso redor, vão aprendendo também” (SOUZA, 2021, p.96).

É necessário tomar cuidado ao tentar definir o que é a infância indígena, pois, são muitas as infâncias e, mesmo dentro das comunidades indígenas, fatores como localização da reserva, contato com não indígenas, costumes, religião, entre outros, influenciam e podem resultar em mais de uma concepção de infância numa mesma comunidade. Assim, “Para entender a criança indígena, o mundo em que está inserida e o modo como experimenta e se

expressa na vida social, é necessário compreender as muitas infâncias indígenas” (NASCIMENTO; VIEIRA; SILVA, 2019, p. 394).

[...] não devemos trocar seis por meia dúzia, e acreditar que poderemos isolar infâncias indígenas particulares. Ou seja, na recusa da infância ocidental como definidora das indígenas, buscar as infâncias indígenas como se elas pudessem ser definidas como esta, a ocidental. Mais, devemos pensar que pode haver muitas infâncias nestes mundos indígenas – muitas infâncias Xikrin, muitas infâncias Guaraní, Maxakali[...] (COHN, 2013, p.228).

Ramires (2016) indica que é possível que dentro de uma mesma reserva existam diferentes famílias, “tem aquela família que mora mais no fundo da aldeia ou da comunidade que preserva mais a cultura, a língua onde flui mais a educação tradicional e há famílias que já possuem o contato mais frequente com a sociedade não indígena” (RAMIRES, 2016, p.93). Essas diferenças têm impacto direto sobre as crianças, fazendo com que dentro de uma mesma etnia/povo existam diferentes concepções acerca do que é ser criança e de como deve ser sua criação.

Araújo (2014), que realizou para sua dissertação uma análise das produções científicas no Brasil, de teses e dissertações, acerca das diferentes concepções de infância indígena, no período de 2001 a 2012, na qual identificou e mapeou as concepções indígenas de diferentes povos, descreveu seus processos de educação da criança indígena, abordou as práticas culturais da infância, e discutiu sobre a relevância dos estudos para a compreensão da infância indígena no Brasil.

Em seu estudo, a autora observa que as crianças devem ser vistas como sujeitos sociais ativos, que criam sua própria cultura, tendo como ponto de partida a cultura adulta. Nos estudos analisados em sua pesquisa, notou que a criança indígena aprende experimentando, imitando, criando, inventando, vivenciando o dia a dia na aldeia, convivendo com os/as mais velhos/as e aprende brincando, entre pares¹⁵.

1.3 O brincar e seus papéis nas infâncias indígenas

Desde pequena, quando a criança corre, pula, rola e se agacha, ela não está apenas se divertindo, a atividade física é essencial para ela ganhar conhecimento sobre o seu próprio corpo e seus limites, dando à criança confiança para lidar com os desafios do mundo e com o outro.

¹⁵ Aquilo que Codonho (2007) chama de “transmissão horizontal de saberes”, uma educação realizada entre as crianças, independente dos/as adultos/as.

Antes de desenvolver habilidades como o caminhar, a fala ou a escrita, a criança brinca. Grande parte do desenvolvimento motor e cognitivo da criança se deve ao ato de brincar, pois, através deste, a criança experimenta sensações visuais, auditivas, táteis e olfativas, desenvolvendo percepções e habilidades sem a intervenção de uma pessoa adulta. É a partir da brincadeira que elas constroem uma identidade cultural¹⁶, lembranças e laços sociais.

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p.82).

Nas brincadeiras em grupo, as crianças aprendem a cooperar, a compartilhar, a respeitar o outro, conviver com diferenças, e a entender regras de comportamento social. Afinal, durante as brincadeiras as crianças precisam desenvolver relacionamentos com os outros, muitas vezes sem a intervenção dos adultos.

O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária; para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p.83).

A infância é a fase em que os sentidos das crianças devem ser estimulados, momento o qual desfrutam, sem a intervenção de um/a adulto/a da oportunidade de brincar e fazer experiências. Deve ser possibilitado à criança o contato com a natureza e com as coisas, sem a proteger de forma excessiva, pois, segundo Rousseau (1995) isso seria impedi-la de ser criança.

Para Rousseau (1995), a infância é a fase durante a qual a criança deve ser livre para conhecer as suas próprias forças. O único obstáculo que a criança deve conhecer é aquele advindo da natureza e das suas próprias forças. Ou seja, a criança deve fazer somente aquilo que as suas forças lhe permitem realizar naturalmente. Assim, a liberdade da criança nunca

¹⁶Recorremos a Hall (2020) para compreender a construção da identidade cultural, segundo o autor: “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nossas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito a estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam [...]” (HALL, 2020, p.11).

seria limitada pela arbitrariedade de um/a adulto/a. Segundo ele, a criança deve brincar, errar, e acertar, deve ser simplesmente uma criança.

O brincar é uma manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, respeito e estímulo do adulto. Sendo assim, garantir o direito de brincar é também promover o bem-estar da criança e a valorização de sua individualidade. E se o brincar é um direito da criança, é preciso refletirmos sobre este direito, a forma como ele se apresenta nos instrumentos legais que tem regulado a infância e sobre a importância do brincar no desenvolvimento pleno da criança.

A importância do brincar para as infâncias indígenas segundo Souza (2021) está no fato de que é brincando que a criança “aprende e se diverte, faz atividades, começa a construir seu conhecimento e convívio social e logo se entende que o respeito à própria cultura e as regras sociais de educação indígena” (SOUZA, 2021, p. 80) –, fortalecendo assim as formas próprias de viver da comunidade em que está inserida.

De acordo com Cohn (2005), as brincadeiras e o brincar desempenham papel fundamental para a compreensão de mundo e da cultura onde a criança indígena está imersa, mesmo que hoje esteja perpassado pela influência exercida pela cultura material, mídias e atividades provenientes dos/as não indígenas. A brincadeira e a descoberta são componentes diários da formação dos/as pequenos/as nas comunidades.

Sobre o brincar como essencial na compreensão de mundo das crianças indígenas, Lima (2008) aponta que,

[...] para brincar é preciso que as crianças indígenas se apropriem da realidade que as circunda, aplicando esses elementos para atribuir novos significados. Brincar favorece a construção da identidade, pois é no “faz-de-conta” que a criança interioriza determinados modelos de adultos, transformando toda brincadeira em imitação da realidade (LIMA, 2008, p. 103).

No “faz-de-conta” as crianças agem em um mundo imaginário, porém, regido por regras semelhantes às do mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais do grupo/povo ao qual está inserida, a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

Segundo Cohn (2005, p.11) a cultura indígena pode ser compreendida como “aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade”. Porém, o processo de socialização das crianças não é aqui pensado como nas teorias clássicas, onde as crianças são vistas como receptáculos passivos de papéis funcionais. As crianças são vistas

aqui como tendo parte ativa na definição e consolidação de seu lugar na sociedade. De acordo com Polese (2015),

Pautados no olhar sobre a infância e a socialização, construído a partir dos anos 90, percebemos que a criança é vista como um ator social, um sujeito que cria e recria situações, que dá significados à sua vivência e ao contexto conforme realmente é observado, sentido e experimentado. Daí a importância de ouvir sua voz nas pesquisas e de valorizar a sua produção cultural, a sua visão de mundo e a forma que organiza, orienta e nomeia os acontecimentos do seu cotidiano, ou seja, a forma como percebe esta infância na qual se insere (POLESE, 2015, p. 425).

Tassinari (2007) destaca a autonomia destinada ao mundo da criança indígena e seu poder de escolha e decisão, que pode interferir e afetar a vida dos/as adultos/as, seus pais, mães, parentela e comunidade. A autora apresenta um estudo sobre que noção o povo Guarani tem sobre a infância. Diferentemente da visão ocidental da criança como um “ser em formação”, para os Guaranis a criança é respeitada e a sua autonomia é reconhecida. A criança é um ser portador de um “espírito, que deve ser cativado na terra” (TASSINARI, 2007, p. 14).

Para Gosso (2004), as brincadeiras infantis entre os/as índios/as Parakañarevelam que as crianças passam a maior parte de seu tempo brincando, que iniciam as brincadeiras em grupo a partir dos dois anos de idade já sem a supervisão dos/as adultos/as. Indica que além de representar a vida adulta, elas também a recriam como um tipo de cultura peculiar específica, a cultura da brincadeira.

Sobre as crianças brincarem sem a supervisão dos/as adultos/as, Aquino (2012) indica que isso não significa que elas estejam descuidadas, mas sim que as crianças aprendem e ensinam sem a presença dos/as adultos/as, enquanto brincam e interagem entre si. Para a autora, “as crianças parecem que estão brincando, mas, na verdade, elas estão se preparando para a vida adulta” (AQUINO, 2012, p.95).

A criança indígena aprende e atribui significados aos elementos ao seu redor, a partir da convivência e respeito pelos/as mais velhos/as, pois, é neles/as que encontram o alicerce para novas aprendizagens e junto com os seus pares reconstituem e aprimoram a visão para esta fase da vida em que está inserida.

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Segundo Noal (2006), as crianças Guarani e Kaiowá vivem suas infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia. A autora indica que as crianças são livres para serem sujeitos/as de suas experiências, que experimentam diversas possibilidades e produzem cultura, que as crianças desde muito pequenas tem a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas dentro da aldeia.

Lima (2008) aponta que as crianças indígenas, mesmo pequenas, não são excluídas pelos/as adultos/as de nenhum espaço ou acontecimento da aldeia, muito pelo contrário, participam de tudo, estando a criança indígena “sempre acompanhada ou cuidada por outras crianças, no colo dos pais e da sua família extensa” (LIMA, 2008, p.54). De acordo com a autora,

O tempo dos adultos dispensado para a criança indígena é muito valioso, não existe pressa para terminar as atividades, e os adultos sempre estão dispostos a repetir o que se está ensinando, por muitas e muitas vezes, até mesmo porque todas as atividades que devem ser aprendidas possuem uma aplicabilidade na vida diária. (LIMA, 2008, p.80).

Em sua dissertação, Carvalho (2007) indica que os brinquedos e brincadeiras são marcados pela identidade cultural e por características sociais, sendo influenciadas pelo contexto familiar, condições de vida e processos educativos. Aponta que existem múltiplas condições de se viver esse ciclo da vida chamado de infância, assim como Cruz (2015) que aponta que entre as crianças Kaiowá existem diferentes infâncias, que são sujeitos, e a maior parte de sua convivência se dá em meio à parentela

Sobre os brinquedos e seus significados para as crianças indígenas, Souza (2021) em sua dissertação aponta que:

[...] os brinquedos convencionais têm mudado muito a realidade do brincar de nossas crianças indígenas. Temos hoje brinquedos que muitos pais compram para seus filhos nas lojas da cidade, isso para as crianças indígenas representam instrumentos de sua realidade e muitas crianças indígenas, não tem mais contatos com brinquedos de sua cultura, como peteca, arco e flechas e outros brinquedos. Por isso é importante que se ofereçam atividades lúdicas que fazem parte ou que trazem um pouco da história do nosso povo (SOUZA, 2021, p.79).

Weber (2015) apresenta em seu estudo os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní. A autora aponta que a natureza está sempre presente na cultura e nos saberes das crianças indígenas, que elas criam e recriam novos conhecimentos a partir da observação dos/as adultos/as e da convivência com outras crianças durante o brincar.

Para Affonso (2017), a criança indígena se constitui por meio das brincadeiras, pinturas, diálogos, crenças e experimentação. A criança vai se constituindo enquanto indivíduo, tornando-se capaz de construir seu próprio conhecimento, formulando sentido ao mundo que a rodeia. Para as crianças, as brincadeiras representam uma forma de viver bem, com saúde, com a família, de se sentirem seguras no lugar onde vivem. Cada brincadeira possui uma função, pois é nas brincadeiras que as crianças aprendem estratégias para escapar de situações difíceis e praticam atividades que se tornarão responsabilidades na vida adulta (RODRIGUES, 2018).

Segundo Farias (2015), as crianças aprendem brincando, principalmente, os saberes tradicionais de seu povo, revelando que a escola também tem se apresentado como espaço de significativa aprendizagem. As crianças são sujeitos que participam ativamente dos processos culturais de sua comunidade, que se apropriam dos costumes do seu povo na família e também na escola, e que ao brincar elas criam e recriam sua cultura (OLIVEIRA, 2014).

Na escola, a ação do/a professor/a é fundamental, pois ele/a planeja e organiza formas de interação que determinarão a apropriação, transferência e construção de conhecimentos, ampliando as áreas de estudo, participação, aprendizagem e criatividade das crianças. O/A professor/a atua, assim como os/as mais velhos/as experientes da família, como mediador/a, ajudando as crianças e jovens a desenvolverem conhecimentos por meio de novas descobertas.

A imitação talvez seja um dos aspectos mais importantes na formação da pessoa Guarani e possibilita que cada uma construa seus comportamentos particulares, inspirando-se naquilo que a rodeia. [...] a criança passa a imitar tudo que a rodeia: animais, irmãos mais velhos. [...] a partir dos três anos as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças, que aí buscam modelos para suas ações. Na escola a imitação é privilegiada e quase todas as atividades partem de um modelo apresentado aos alunos (BERGAMASCHI, 2011, p. 146).

Machado (2016) indica que cada povo indígena tem sua forma de transmitir conhecimentos para as crianças¹⁷, no caso dos Guarani e Kaiowá isso acontece por meio das brincadeiras e da imitação. De acordo com a autora, é desta maneira que as crianças “aprendem a respeitar a natureza e suas crenças para serem abençoados e não virem a ser punidos aqui na terra” (MACHADO, 2016, p.21-22).

¹⁷ Podendo inclusive haver mais de uma forma de transmissão de saberes e criação das crianças dentro de um mesmo povo, por conta do contato ou proximidade com a cultura do/a não indígena, costumes, religiões e/ou outros fatores, como apontou Ramires (2016).

Benites (2009, p.61) apresenta três fases para o desenvolvimento das crianças Kaiowá, até o primeiro ano de vida seria a primeira fase, nela a criança não pode ser colocada diretamente no chão, isto seria para evitar que espíritos negativos e fortes possam “assustar e interferir no sentido de afastar a alma do corpo da criança”. A segunda fase seria até os quatro anos de idade, quando as “crianças ganham liberdade vigiada, mas somente no espaço familiar, sob o olhar (*hexa*) da mãe e da avó”, e a terceira fase seria a

[...] fase de realizar a imitação do comportamento e a reprodução de frases ou idéias do adulto, que começa com a idade de 05 anos e se estende até os 10 anos. Esta fase é considerada a mais delicada e preocupante, porque é o início da imitação, reprodução e incorporação de qualquer comportamento e atitudes, sejam positivas ou negativas. Ainda é possível afastar da alma as palavras imperfeitas ou negativas, que podem comprometer a força e a aprendizagem do modo de ser adequado (*tekoporãvy'a*) almejado pela família (BENITES, 2009, p.61).

Para Farias (2015) as brincadeiras têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças Terena, sendo por meio delas a forma como as crianças se conectam à natureza, sentem-se felizes, livres e adquirem novos saberes culturais. De acordo com a autora, as brincadeiras “tem influência no futuro próximo desta criança, na sua fase adulta, pois passa a pensar que todas as coisas devem ser divididas e pensadas coletivamente e, dessa forma, constrói um pensamento de viver e trabalhar na e pela comunidade” (FARIAS, 2015, p. 57).

A educação é um processo que ocorre de diversas maneiras e através de pedagogias e mecanismos próprios de cada cultura. Os povos indígenas têm espaços e tempos educativos dos quais participam a família, a criança, a comunidade, a escola e todo o povo. Assim, a educação é assumida como uma responsabilidade coletiva.

Segundo estudos realizados em Cohn (2005), Lopes da Silva (2002), Nunes (2002), Nascimento (2006), Pereira (2002), Tassinari (2001) Noal (2006) e Bergamaschi (2011), pautados em conhecimentos que têm como suportes a Educação, a Antropologia e a História, cabe afirmar que as crianças são agentes ativos, atores sociais; são capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam; experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos/as adultos/as. As brincadeiras infantis são de grande importância na transmissão cultural, pois, através delas as crianças estão experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de uma pessoa adulta, estabelecendo entre si um lugar identitário, material e simbólico (NASCIMENTO *et al.*, 2009, p.194).

O universo infantil é repleto de trocas, brincadeiras e relações das crianças entre si e com as pessoas adultas. Quando as crianças indígenas interagem, quase sempre representam

papéis, e demonstram o que percebem da sua própria cultura. É através da brincadeira, e desse mundo próprio de ser crianças, que desenvolvem o que Corsaro (2002) chama de reprodução interpretativa, processo no qual não apenas internalizam as influências recebidas do mundo adulto, mas também produzem suas próprias sínteses e expressões, em um processo de apropriação criativa.

[...]As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa [...] (CORSARO, 2002, p.114).

As brincadeiras realizadas pelas crianças indígenas quase sempre representam funções e aspectos de vida cotidiana. Ao brincar, representam papéis atribuídos a homens e mulheres de acordo com os costumes de seu povo. Fernandes (1976, p. 71) reconhece que a divisão de gêneros resulta em diferenças na aquisição dos saberes e na realização pessoal, porém, enfatiza a singularidade dessa situação.

A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo (MELIÁ, 1979, p. 14).

Ou seja, ao brincar e produzir seus próprios brinquedos, as crianças indígenas estão em alguns momentos vivenciando ações e atividades que percebem como importantes no seu cotidiano familiar e que podem reproduzir nas suas vidas quando adultos/as, em outros, projetando a continuidade destas ações já conhecidas, mas, pelo contato com outras atividades de outros/as adultos/as, também transformando o que era usual até bem pouco atrás, em outras perspectivas de vivência, assumindo suas próprias posições e papéis sociais na comunidade em que estão inseridas.

Sobre isso, Souza (2021) aponta que o modo de brincar das crianças indígenas é muito simbólico, e que “o jogo não possui o sentido de competição entre eles, pois as brincadeiras é uma forma de fortalecer a prática cultural e preparação para a vida adulta” (SOUZA, 2021, p.80).

Segundo Landa (2011), observando as crianças indígenas numa simples brincadeira em uma mina d'água já é possível verificar as responsabilidades da vida adulta, pelo genuíno fato dos/as irmãos/ãs mais velhos/as terem que cuidar de seus/suas irmãos/ãs menores.

Portanto, podemos considerar o brincar como um método educativo, pois, a criança não brinca apenas por brincar, ela produz conhecimentos, vivências, sociabilidades, bem como ensina durante a realização das brincadeiras e, é importante destacar que muitas vezes essa educação é realizada apenas entre as crianças. Codonho (2007, p.119) mostra que boa parte da socialização destas crianças ocorre no interior dos grupos, onde as crianças com mais idade ensinam muitas habilidades, conhecimentos e técnicas aos mais novos, e estas práticas a autora denomina por “transmissão horizontal de saberes”. Essa educação realizada entre as próprias crianças, independente de adultos/as, produz uma nova forma de se pensar sobre o vivido e aprendido, colocando-as como sujeitos/as de sua própria educação, capazes de ensinar as outras crianças e também de escolher o que desejam aprender.

CAPÍTULO II - O BRINCAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

É através da interação entre as pessoas que diversos conhecimentos, costumes e saberes são produzidos e disseminados. Nenhuma identidade é construída de forma isolada, ela surge ao longo da vida, por meio das experiências vividas e compartilhadas, com outras pessoas. A socialização é imprescindível para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento dos grupos humanos.

Recorreremos a Sacristán (2000) para compreender de que forma o currículo escolar possibilita a construção de um conjunto de práticas que possibilitam a interação entre as pessoas, tornando-se uma importante ferramenta no processo de construção de identidades e de socialização. Entre estas práticas, está o brincar. O currículo também pode evidenciar a diversidade, a diferença e a pluralidade cultural que se vivencia no mundo contemporâneo, inclusive dentro das instituições educacionais.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expressa em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

De acordo com Sacristán (2000, p.16), “As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010, 2013), os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998^a, 1998b), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), entre outros, tem a função de subsidiar as discussões acerca da construção dos currículos específicos de cada estado, município e escola, considerando a realidade de cada contexto escolar.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Entende-se que o currículo crítico possui grande relevância, pois, ele possibilita que as pessoas possam adquirir a capacidade de compreender qual papel devem desempenhar para auxiliar no processo de mudança social. Nessa perspectiva, o currículo é uma ferramenta que relaciona escola, sociedade e cultura, por meio de saberes, práticas e costumes.

A escola, numa sociedade de mudança rápida e frente a uma cultura sem abrangência, tem que se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente, mas sem renunciar a um instrumento cultural (SACRISTÁN, 2000, p. 75).

É imprescindível que o currículo envolva os sujeitos do processo educativo e apresente conteúdos que possam ser desenvolvidos a partir de práticas diversas, capazes de despertar o interesse dos/as alunos/as.

Neste capítulo será discutida a dimensão educativa do brincar e a forma como ele é proposto, enquanto conteúdo e/ou prática pedagógica, nos documentos que estruturam e norteiam a Educação básica, em especial a EEI, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2019), tendo em vista que no contexto do município de Dourados/MS (local da pesquisa), estes são os documentos que tem norteado as práticas e o currículo das escolas.

2.1 O brincar nos processos educativos

O brincar é uma das, ou até mesmo a principal atividade no desenvolvimento infantil. Esta afirmação é feita com base na frequência com que as crianças fazem uso do brincar e da forma como este influencia no desenvolvimento infantil e nos processos de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira proporciona saltos no desenvolvimento e aprendizagem infantil, sendo a atividade que melhor permite o desenvolvimento da personalidade e inteligência da criança. Leontiev (1994) e Elkonin (1998) reforçam esta premissa quando indicam que é durante as brincadeiras que ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico infantil.

Segundo Kishimoto (2007), Piaget (1978) e Vygotsky (1991), o brincar na sociedade não indígena pode ser definido como uma maneira da criança assimilar e interpretar o mundo, sendo uma atividade fundamental para o desenvolvimento da autonomia, inteligência e identidade infantil. Por se tratar de uma atividade sociocultural, quando brinca, a criança tem

acesso aos valores, tradições, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar do grupo social em que está inserida.

Aquino (2012, p.93) aponta que na sociedade indígena é por meio do brincar, da imitação, da observação e das brincadeiras que as crianças aprendem aquilo que é importante para sua família, povo e vida. A autora indica que essa aprendizagem acontece no que ela chama de “escola informal sem regras”, mas essa indicação de não haver regras se refere ao fato de que as crianças são livres para decidir o que querem aprender quando estão fora do espaço escolar, diferente da escola, onde existem regras definidas pelo/as adultos/as, além de conteúdos e práticas pensadas sem a participação das crianças. Para Aquino (2012), as crianças buscam nas brincadeiras os conhecimentos que precisam para viver e sanar suas necessidades, sendo o brincar de extrema importância para que a criança se reconheça como parte da comunidade em que está inserida.

Lima (2008) versa sobre o aprendizado que as crianças adquirem ao brincar, para a autora as “brincadeiras assumem um papel significativo para as crianças indígenas, pois é através delas que a criança aprende conteúdos que serão usados para a vida toda, essas atividades estão sempre ligadas a um sentido real, utilitário” (LIMA, 2008, p. 82).

As comunidades indígenas não dão somente importância para o saber institucionalizado, mas também para os saberes tradicionais, espontâneos, dos familiares e, nesse processo de construção do conhecimento, as crianças indígenas se utilizam de diferentes linguagens, sendo uma delas a brincadeira (LIMA, 2008, p. 103).

Brincar é a forma como as crianças dominam seu mundo, se apropriam da realidade circundante e encontram soluções para os problemas que visualiza em sua realidade. Desde pequenas, as crianças desenvolvem suas qualidades produtivas e criativas brincando, pegando com as próprias mãos, experimentando, andando, explorando o ambiente ao seu redor e observando com seus próprios olhos.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p.01).

Dentre os diversos benefícios do brincar, pode-se citar o estímulo aos processos de linguagem, sociabilidade, cognição e habilidades motoras. É brincando que a criança aprende a respeitar regras, interagir com o/a outro/a e com o espaço ao seu redor, esperar, se organizar, levantar hipóteses, formular estratégias e cumprir normas. As crianças brincam porque brincar é uma atividade prazerosa, seja sozinho/a ou em grupo, a criança quando brinca reinterpreta o mundo de uma maneira própria, por meio da imaginação, atribuindo significados, sentidos, se expressando e construindo sua identidade e seu aprendizado.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fato de que outros também têm objetivos próprios.(TEIXEIRA, 2010, p.49).

Seizer da Silva (2016) indica em seu estudo que, por mais que o brincar possua um caráter recreativo, seja prazeroso e que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças indígenas, seu significado vai muito além, ele é

[...] um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade (é eterna atividade exploratória); ocorre em diversos espaços – kipóheôti; veyotiyûku; yonotikavâne; kasa'irikitipaxíxi respectivamente, lavar roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e virada de fruta – são atos de brincar (SEIZER DA SILVA, 2016, p.170).

Torna-se evidente a relação entre o brincar e a aprendizagem. Ao entender que a criança aprende ao brincar, este deve ser percebido como prática pedagógica, como um recurso eficiente no processo de aprendizagem das crianças, tornando a rotina escolar mais atraente e os conteúdos mais prazerosos. Segundo Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”.

Souza (2021) menciona que a criança indígena precisa da liberdade que o brincar proporciona para aprender, e que a escola precisa “garantir a importância do brincar, do imaginário que envolve o cotidiano das crianças, mas também deve propor as condições e os meios para que as brincadeiras aconteçam” (SOUZA, 2021, p.65). Para o autor, quando deixamos as crianças “presas” numa sala de aula, sem a liberdade de explorar e experimentar diferentes espaços e formas de aprender, certamente “seu desenvolvimento psicológico será

prejudicado e elas terão muita dificuldade para aprender e se desenvolver”(SOUZA, 2021, p.65).

Aquino (2012) relata em seu trabalho sua experiência na escola como aluna indígena no 4º ano do Ensino Fundamental, quando teve uma professora não indígena. Segundo a autora, a professora era rígida e exigia que os/as alunos/as ficassem quietos, enfileirados e obedecessem. Aquino (2012) classifica esse período como “horrível”, mas que por não haver escolha se adaptou à situação, quando o que ela queria na verdade era “ser muito livre como um passarinho queria aprender brincando” (AQUINO, 2012, p. 12).

Na atualidade, percebe-se uma grande variedade nas atividades lúdicas que envolvem a vida das crianças, tanto em casa, como na escola. Um brincar que envolve desde as brincadeiras mais tradicionais, até as mais modernas e tecnológicas. No contexto escolar é preciso que os/as professores/as tenham consciência dos possíveis aprendizados que o brincar proporciona e saibam selecionar, organizar e utilizar as brincadeiras como fonte de aprendizados e um recurso pedagógico.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2011, p.41).

A dimensão educativa do brincar surge quando o/a professor/a utiliza-o de forma intencional, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de seus/suas alunos/as, reconhecendo os benefícios do brincar para o desenvolvimento das crianças, se colocando quando necessário na posição de mediador/a. Teixeira (2010, p.65) aponta que “Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e do jogo para a criança, o que indica de este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientá-las”.

Quando incluídas no planejamento do/a professor/a, as brincadeiras ganham uma intencionalidade pedagógica, objetivos de aprendizagem, e mesmo nos momentos de brincar espontâneo, sem a intervenção dos adultos, tornam-se capazes de contribuir no desenvolvimento infantil, no que diz respeito às trocas entre os/as sujeitos/as que brincam, partilha dos brinquedos e espaços de brincar, e os confrontos que surgem entre as crianças, que acabam por exigir destas a capacidade de resolver problemas.

A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência (TEIXEIRA, 2010, p.66).

Faz-se necessário também, que os/as professores/as observem as crianças durante os momentos de brincar espontâneo, sejam eles dentro de sala de aula, nos momentos disponibilizados pelo/a professor/a em seu planejamento, ou em momentos fora da sala de aula, como no intervalo, entrada e/ou saída das crianças. Essa observação fornece ao/a professor/a subsídios e recursos para conhecer melhor as crianças que atende, planejar intervenções baseadas nas observações e desenvolver estratégias pedagógicas envolvendo brincadeiras que sejam do interesse das crianças, inclusive adaptando para o contexto escolar algumas com as quais as crianças já estejam familiarizadas.

Tratando-se da especificidade das infâncias indígenas, Nunes (1997) indica que dar mais atenção às brincadeiras pode desvendar aquilo que a autora chama de “mistério” do aprendizado das crianças indígenas, já que segundo Tassinari (2007, 2009) e Aquino (2012) é durante o brincar que a criança indígena busca por ela mesma o conhecimento.

Para Barros (2012, p. 81),

[...] o brincar na prática pedagógica da criança indígena, pode ser um conteúdo importante para promover o seu desenvolvimento, levando em conta que este processo de desenvolvimento é mediado por situações imaginárias, instrumentos simbólicos de diferentes significados e ações, os quais permeiam a experiência acumulada da criança a partir de sua inserção e aprendizado na interação social dentro e fora da aldeia.

Numa perspectiva histórico-cultural, considerando o papel que o brincar ocupa no desenvolvimento da criança indígena, na compreensão do mundo e da cultura a qual está inserida, é fundamental que o brincar seja percebido como uma atividade essencial a ser desenvolvida na escola indígena, e que esta ofereça espaços para as crianças terem liberdade de criar, inventar, experimentar livremente e imaginar, a fim de que elas possam conhecer a si mesmas, ao/a outro/a e o mundo.

2.2 O brincar nos documentos nacionais

De acordo com o que foi apresentado anteriormente neste capítulo, o brincar é uma das formas pelas quais a criança tem maior contato com o mundo e a cultura na qual está inserida. Seja qual for a sua cultura de origem, podemos notar que, ao brincar, as

crianças interagem com o/a outro/a, se desafiam, descobrem diferentes sensações, representam papéis sociais, lidam com desejos e frustrações, aprendem e se desenvolvem por meio das mais variadas experiências.

Conforme foi apontado nos itens anteriores, documentos como a Declaração dos Direitos da Criança da ONU (1959), a CF (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990), indicam que o brincar é um direito das crianças. Sendo assim, gestores/as públicos/as, cidadãos/ãs responsáveis pelas crianças e a sociedade como um todo, devem se engajar na garantia desse direito, proporcionando às crianças oportunidades, tempos e espaços para brincar. Sendo a escola, na atualidade, o local onde muitas das crianças passam a maior parte de seu tempo, estas instituições também devem se responsabilizar por garantir esse direito.

Em 1996, a LDBEN nº 9394/96 foi aprovada. Em seu Art. 1º indica que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). De acordo com Mathias e Paula (2009, p.14), a LDBEN (BRASIL, 1996) “coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”.

Importante ressaltar que a LDBEN (BRASIL, 1996) explicitou a existência da educação escolar indígena em seu texto, incluindo-a em suas disposições gerais e não em um nível específico de ensino, indicando “a obrigação do Estado em oferecer uma educação que fortalecesse a língua e as práticas culturais e sociais dos povos indígenas, favorecendo a recuperação das memórias históricas e a reafirmação das suas identidades étnicas” (BENDAZOLLI, 2011, p. 153).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) define a brincadeira como linguagem infantil, apontando a relação entre o brincar e a realidade imediata, sendo o brincar, considerado uma atividade que favorece a construção de novos significados por meio da imitação, recriação e adoção de papéis sociais. O documento indica também que é através do brincar que as crianças experimentam o mundo, solucionam problemas e fortalecem sua autoestima (BRASIL, 1998a, p.27). O RCNEI (BRASIL, 1998a) também estabelece que as brincadeiras façam parte das atividades permanentes que devem ocorrer dentro das instituições educacionais.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998a, p. 23).

O documento aborda, ainda, a possibilidade de se observar o desenvolvimento infantil por meio do brincar, sendo essencial que o/a professor/a organize espaços e tempos para a sua promoção.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998a, p.28).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998b), foi elaborado com a participação dos/as indígenas e não indígenas, tendo como objetivo oferecer subsídios para a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas. Segundo Mindlin (2002, p. 37),

O RCNEI, ao pensar na educação como um processo para formar uma sociedade pautada por valores escolhidos com muita reflexão, é um achado, simples e complexo ao mesmo tempo, resultado de consultas a muitos setores, especialistas, índios e professores. O esforço é aproximar da realidade e do currículo de cada escola indígena os princípios e direitos assegurados pela CF e pelas leis – como vimos avançados. Trata-se de construir modelos e conteúdos pedagógicos, elaborando a diferença, em vez de impor idéias predeterminadas.

Segundo Barros (2012, p.41), de acordo com o referencial “o brincar é um processo social vivido cotidianamente na comunidade indígena e, considerando sua forma e conteúdo, poderá se constituir como um dos elementos fundamentais para que o professor conheça e compreenda o modo de brincar de cada povo indígena”. Ou seja, as brincadeiras não podem estar ausentes nos espaços educacionais, tendo em vista que são percebidas, no contexto da educação escolar indígena, como possibilidades de enfrentar o abandono da própria cultura.

Sempre que houver interesse em investir no ‘resgate’ de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de ‘revitalização’ da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os alunos a ‘praticar’ essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram ‘abandonadas’. Desse modo, a escola estaria contribuindo para superar o ‘vazio’ da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações (BRASIL, 1998b, p. 326).

Sobre isso, Kishimoto (2007, p. 63) indica que “A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo dependem do modo de vida de cada agrupamento

humano, em seu tempo e espaço. Daí emerge a imagem que se faz da criança, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras”.

No que diz respeito às orientações pedagógicas referentes à produção de materiais didático-pedagógicos, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)(BRASIL, 1998b) indica que a elaboração de materiais específicos para as escolas indígenas, pode contribuir para o fortalecimento da cultura. O documento apresenta um exemplo de questões, envolvendo o brincar, que poderiam orientar a elaboração de um material didático para o ensino de história, deixando evidente a forma como investigar o brincar pode ser útil para compreender a cultura de um determinado povo indígena, e como atividades cotidianas dos povos indígenas, e mais especificamente, das crianças indígenas, podem ser relacionadas a diversos conteúdos, sejam eles da história, matemática, geografia, educação física, entre outras.

Vamos junto com os outros professores pesquisar, neste ano de 1998, um pouco da nossa história cultural, a dos Asheninka. [...] • que tipos de brinquedos eram utilizados para as crianças brincarem. O nome se o homem brincava e se as meninas também brincavam saber se era do próprio povo ou foi emprestado de outros quais são os de hoje e se teve muita mudança ou não. Registrar tudo isso para servir de material para trabalhar na escola. [...].

Isaac. S Pinhanta, Valdete S. PinhantaKomâyari, professores Asheninka, AC. (BRASIL, 1998b, p.82).

Sobre isso, Troquez (2019, p. 215) destaca que a construção dos materiais deve ser realizada a partir de pesquisas nas comunidades indígenas, envolvendo os mais velhos, que são “considerados detentores dos saberes”, as histórias tradicionais e as experiências vividas pelos indígenas, relacionando todos estes conhecimentos com as disciplinas escolares.

A Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17/12/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), aponta que o brincar é um elemento importante na constituição dos/as sujeitos/as, pois, é ao brincar que as crianças passam a questionar, ampliar seu conhecimento de mundo, estimular sua criatividade, atribuir significados e sentidos às coisas, buscar o aprendizado e socializar. Quando a escola inclui o brincar como prática pedagógica, está evidenciando o protagonismo das crianças no processo de construção de conhecimento. O documento indica em seu Art.4º que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 18), as propostas pedagógicas das instituições educacionais devem garantir as crianças “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”, inclusive no que diz respeito ao direito de brincar e interagir com outras crianças.

O documento também aponta que a interação e brincadeira devem servir como eixo norteador na proposta curricular da Educação Infantil, de forma que possam assim garantir, entre outras, experiências que,

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;[...] Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;[...] Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2010, p. 25 – 27).

Além de indicar que as propostas pedagógicas das instituições educacionais devem assegurar, entre outras coisas, que:

[...] A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; [...]O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;[...] A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 29), o brincar deve também estar presente inclusive nos momentos de avaliação do desenvolvimento das crianças, por meio da “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”.

No que diz respeito à especificidade da educação escolar indígena, a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17/12/2009 em seu Art.8º - § 2º,

[...] estabelece que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém. Considerando que neste período (0 a 5 anos de idade) o indivíduo se constitui enquanto parte de um corpo social, falante de uma língua, compartilhando uma visão de mundo com o grupo social a que pertence, muitos povos indígenas entendem que não há melhor situação para uma criança na sua primeira infância do que o convívio com os seus familiares e o aprender fazendo que a vida nas aldeias proporciona (BRASIL, 2009).

As DCNEI (BRASIL, 2010, p.23) reconhecem a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de melhor educar suas crianças de 0 a 5 anos de idade. E aponta que, nos casos dos povos indígenas que optarem pela Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem:

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, p. 23).

A Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, reforça que a Educação Infantil, mesmo sendo um direito dos povos indígenas, deve ser garantida, respeitando aos preceitos de uma educação diferenciada e específica, é também opcional, cabendo a comunidade indígena decidir sobre a implementação ou não da mesma. E que, nos casos em que optarem pela oferta, as instituições devem:

Art.8º [...] § 3º[...] I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil; II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas; III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança; V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares (BRASIL, 2012, p. 4).

Embora as crianças indígenas que estão na etapa da Educação Infantil sejam o menor recorte deste estudo – contemplando apenas as de 5 (cinco) anos de idade, é importante analisarmos como o brincar está presente nesta etapa de ensino, e como tem sido sua oferta dentro da RID, uma vez que embora os documentos nacionais reconheçam que o oferecimento da Educação Infantil deva ser uma decisão comunitária (envolvendo as famílias, sábios e especialistas) e que caso a comunidade decida por sua implementação deva participar da organização curricular da mesma, a Educação Infantil já tem sido ofertada nas EI, em

turmas de Pré I e Pré II – no caso da EMITM, e a organização desta etapa tem sido feita sob os parâmetros de documentos nacionais e locais que não consideram a especificidade dos povos indígenas e nem sequer a especificidade da própria EMITM¹⁸ – como as DCNEI (BRASIL, 2010) e a própria BNCC (BRASIL, 2017).

Considerando que a UR “brincar” nos documentos curriculares nacionais surge com mais frequência na estruturação e componentes da Educação Infantil, e que não existe ainda um documento local específico para essa etapa no contexto da EEI, torna-se relevante verificar como o brincar está presente nos documentos que estruturam a Educação Infantil no contexto geral.

Machado (2016) indica que a discussão sobre a oferta da Educação Infantil dentro da RID “tem trazido muitas interrogações para a comunidade e lideranças tradicionais, opiniões divididas acerca desse espaço específico para a educação infantil: uns apoiam e outros têm suas dúvidas de como aconteceria, de fato, esse modelo de ensino” (MACHADO, 2016, p. 56).

Embora a autora aponte que já foram realizadas assembleias com a comunidade para decidir sobre esse assunto, não há um consenso ou decisão tomada, logo não há nenhum documento, elaborado dentro das orientações da Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012 e das DCNEI (BRASIL, 2010), específico que estruture essa etapa de ensino que já vem sendo ofertada dentro das EI da RID.

A educação infantil escolarizada para as crianças indígenas ainda é vista como algo novo e, portanto, recebe muitas críticas e cria um intenso debate entre especialistas, lideranças e povos indígenas. Para muitos, a educação infantil em escolas ou no CEIM é considerada como um ‘ataque’ às tradições indígenas. Mesmo assim, podemos ver que em algumas comunidades indígenas, assim como na RID, essa reivindicação tem tomado força por parte, principalmente, das mães, que buscam um local para cuidar das crianças pequenas [...]. (MACHADO, 2016, p. 69).

É preciso refletir sobre a necessidade indicada pelas mães da RID, de um local para se cuidar das crianças pequenas. De acordo com Machado (2016)

Para as mães da Reserva Indígena de Dourados, está sendo muito difícil ser criança, poder brincar em um lugar seguro. Hoje a RID é uma das mais violentas do país. Para as mães - que muitas vezes precisam trabalhar e deixam as crianças com parentes ou com irmãos mais velhos, que estudam e tem de ir a escola em um período do dia, é difícil ensiná-las como antigamente, com mais liberdade, hoje, dentro da RID, é mais perigoso que fora dela (MACHADO, 2016, p.96).

¹⁸ Considerando que a escola atende crianças de três grupos étnicos (Guarani, Kaiowá e Terena) em salas multiétnicas.

Entende-se que as famílias têm sentido a necessidade da implementação de instituições de Educação Infantil na RID não por acreditar que frequentar estas instituições proporcionará às crianças uma primeira infância tal qual ou pelo menos aproximada aquela que ela viveria fora do ambiente escolar, mas por diferentes necessidades das famílias, envolvendo questões de trabalho, estudo, entre outras, e por confiar que nestas instituições as crianças estarão seguras, como indica a autora ao informar que as mães da RID acreditam que os Centros de Educação Infantil seriam “uma possibilidade de elas trabalharem sem se preocupar com os filhos, já que eles estariam em um lugar seguro” (MACHADO, 2016, p. 99).

Outro fator que torna importante a análise dos documentos nacionais acerca da Educação Infantil é o fato de que esta etapa do ensino está diretamente articulada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que as DCNEI (BRASIL, 2010) indicam que é a Educação Infantil quem vai “[...] assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 7).

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); [...] (BRASIL, 2010, p. 29).

As DCNEEI (BRASIL, 2013) discorrem sobre a fundamentação, estruturação e organização da educação escolar indígena, indicando as diretrizes para um ensino intercultural, que atenda e valorize a cultura e diversidade étnica dos povos indígenas. De acordo com Bendazolli (2011, p. 155), este documento considera a participação da comunidade na organização e gestão das escolas, participando da elaboração do calendário, do projeto político pedagógico, material didático específico, e o principal, “garante ao professor indígena a prioridade na docência nas escolas das aldeias, ainda que esteja em processo de formação, devendo esta ser específica e desenvolvida no âmbito das instituições formadoras”.

As DCNEEI (BRASIL, 2013, p.384 - 385) indicam que “as brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de

desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas”. Além de indicar que as crianças indígenas não devem ser privadas de brincar com seus pares nos espaços escolares, já que esta é uma atividade essencial no processo de construção de suas identidades.

Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p.385).

O documento aponta ainda, que a ludicidade, enquanto estratégia pedagógica, não deve ser reservada apenas à Educação Infantil, ela deve alcançar todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem da escola indígena.

De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes. (BRASIL, 2013, p. 386 – 387).

As escolas indígenas devem considerar os aspectos concebidos como importantes pelos povos indígenas na concepção das diferentes infâncias indígenas, e as definições de cada povo sobre o que é ensinar e o que é aprender, e quais os processos e relações fundamentais para isso. Aspectos estes que envolvem “a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos” (BRASIL, 2013, p. 385). A diversidade dos modos de produzir e conceber o conhecimento deve ser discutida e considerada nos espaços escolares, sendo contemplada nos projetos educativos.

[...] a respeito da infância das crianças indígenas as práticas corporais das comunidades indígenas tradicionais colaboram para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições. No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que variam conforme a etnicidade de um povo, pois as escolas indígenas precisam garantir e trabalhar com as crianças indígenas as práticas corporais, pois isso é fundamental na definição e fortalecimento de sua identidade [...] (SOUZA, 2021, p. 66).

O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (BRASIL, 2014), não aborda direta e especificamente questões envolvendo o brincar, ou a educação infantil indígena. No que diz

respeito à educação infantil indígena, segundo Troquez (2016, p. 81), o documento trata a questão de forma “inespecífica e tangenciada”, e que “Mesmo que inclua as comunidades indígenas em suas estratégias para a ampliação da educação infantil, o documento associa a oferta da educação infantil para estas comunidades à presença das escolas”. Por mais que o Plano (2014, 2015) não trate especificamente do brincar, ele dá indícios da valorização dessa atividade quando aponta que “a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2015, p.86).

2.3 O brincar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A CF (BRASIL, 1988) estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos/as, como dever da família, sociedade e Estado, e ainda que genericamente, indicou que a Educação Básica deveria ser guiada por uma base comum curricular nacional. Em seu Art. 22º, que dispõe sobre o que compete à União legislar, o inciso XXIV, indica: “diretrizes e bases da educação nacional”, sobre isso, Barreto (1988) aponta que

[...] cabe à União enfeixar em um todo orgânico o sistema nacional de educação, constituído pelo conjunto de seus sistemas de ensino com vista a assegurar a continuidade e articulação vertical e horizontal entre os diferentes cursos e níveis, desde a pré-escola até a universidade (BARRETO, 1988, p.20).

A CF (BRASIL, 1988) em seu texto, também apresenta de que maneira deve ocorrer a construção desse currículo comum, indicando no Art. 210º que:

[...] 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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 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).

ALDBEN (BRASIL, 1996) também afirma que é responsabilidade da União estabelecer em colaboração com os estados e municípios, “competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” e define que:

Art. 26º - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de

ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que contou com a presença de diversos especialistas em educação e que teve como objetivo discutir “[...] a partir de um diagnóstico da realidade educacional brasileira” (BRASIL, 2008), um conjunto de propostas para a BNCC, abrangendo PNE, em “suas diretrizes, metas e ações” (BRASIL, 2008). No mesmo ano, as DCNEI (BRASIL, 2010) foram lançadas.

No ano de 2014, a Lei nº 13.005, de 25/06/2014, aprova o PNE, com vigência de 10 anos – período de 2014 a 2024, contendo 20 metas para a melhoria da Educação Básica, levantando a discussão sobre a necessidade de uma BNCC. A Base começa a ser discutida em sua versão preliminar, no ano de 2015, mobilizando as escolas de todo o Brasil.

Em dezembro de 2017, a BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) para ser aplicada em todas as escolas do Brasil. O documento possui caráter normativo, e define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Orgânico, pois, as aprendizagens e conhecimentos não são mais fragmentados, devem estar interligados, cabendo ao/a professor/a fazer as conexões necessárias. Progressivo, pois, abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, alcançando todas essas etapas da vida do/a estudante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Conforme consta no documento, a BNCC (BRASIL, 2017) está em harmonia com a LDBEN (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2010), e PNE (BRASIL, 2014), e é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, “que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). O documento tem impactado o currículo e as propostas pedagógicas da rede de ensino pública e privada, contribuindo para

[...] o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de

conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

As aprendizagens essenciais indicadas pela BNCC (BRASIL, 2017) devem ser organizadas por meio do currículo, garantindo o desenvolvimento das dez competências, e dos direitos de aprendizagem de toda criança, indicados pelo documento. Essas competências significam a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para atender a demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Os conhecimentos dizem respeito aos conceitos e procedimentos, as habilidades incluem as práticas cognitivas e socioemocionais, e as atitudes e valores envolvem os princípios éticos e estéticos (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.25).

Mesmo que inicialmente o documento tenha se proposto a articular as três etapas da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em sua versão final, a última etapa é excluída, pois, o Governo Temer já havia aprovado a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu uma reforma específica para o ensino médio.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), por se tratar da primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil seria o “início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2014, p.36). Na prática, a educação infantil é entendida como a base na qual todo conhecimento será construído. O documento avança em relação à concepção de infância, superando a ideia de passividade das mesmas em relação a seus processos de educação e de socialização, porém, ainda se apresenta de forma restrita no que diz respeito às práticas pedagógicas.

No caso específico da Educação Infantil, percebemos ambiguidades na versão final do documento. [...] em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p.12).

O documento aponta que a função das instituições de ensino é complementar a educação que a criança recebe no meio familiar, cabendo às creches e pré-escolas “acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto

de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p.36). Mesmo que a concepção de educação infantil esteja vinculada à ideia de cuidar e educar, sendo o cuidar compreendido como algo indissociável do processo educativo, dentro das instituições de ensino ele será percebido num sentido mais extenso, como um ato de valorização da criança, aproveitando seus conhecimentos prévios e convicções, e não apenas como uma resposta às suas necessidades essenciais.

[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p.36-37).

Ou seja, faz-se importante que as instituições educacionais reconheçam e respeitem as diversidades e pluralidade cultural presente dentro e fora do Brasil, de modo a “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.36), sendo, de acordo com o documento, função do/a professor/a organizar e propor experiências de aprendizagem, de forma que todas as vivências e experiências sejam feitas com intencionalidade, permitindo às crianças,

[...] conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p.39).

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma concepção de criança que a coloca como centro de sua aprendizagem, como um/a sujeito/a ativo/a, de direitos, com uma bagagem de conhecimentos prévios, capaz de construir seu próprio conhecimento. Descrevendo-a como um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos” (BRASIL, 2017, p.38), se apropriando dos conhecimentos por meio da ação e das interações com o mundo.

O documento aponta dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Sendo estes eixos estruturantes as interações e a brincadeira, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p.37), em outras

palavras, seriam os dois fatores capazes de conectar todas as ações dentro da educação infantil.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) esses dois eixos estruturantes são importantes, pois, asseguram e tornam possível a realização dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.38).

Albuquerque, Almeida e Carvalho (2020) indicam que na BNCC (BRASIL, 2017), o brincar é abordado como “experiência favorecedora da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil” (p.106), funcionando como uma mola propulsora para os direitos de aprendizagem, sendo por meio do brincar que a criança se torna capaz de representar, reproduzir, criar e transformar o real, socializar, interagir e ampliar sua função física, afetiva e cognitiva.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p.37).

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) indica que cabe ao/a professor/a utilizar o brincar como centro de suas estratégias pedagógicas, já que é durante o brincar que a criança

reelabora seu contexto sociocultural, interiorizando sensações e desenvolvendo suas potencialidades. Ao incluir o brincar em seu planejamento, o/a professor/a amplia o “potencial de poder desenvolver experiências e ações com as crianças oportunizando a elas a interação, experimentação, criação e expressão” (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; CARVALHO, 2020, p.107).

Porém, se observamos documentos anteriores a BNCC (BRASIL, 2017), como as DCNEI (BRASIL, 2010), por exemplo, nota-se uma maior ênfase no respeito, valorização e consideração da natureza infantil, além, de uma visão mais ampla da criança, no que diz respeito a considerar a pluralidade e diversidade infantil que chega até as instituições educacionais. Sendo o brincar, considerado como resultado das vivências, experiências, das interações familiares, das interações com a comunidade em que a criança está inserida, da interação com os meios de comunicação com que tem acesso, das suas impressões e interpretações da realidade.

Diferente da perspectiva padronizada da BNCC (BRASIL, 2017), que considera uma concepção linear de brincar e aprender colocando sob o/a professor/a, como visto anteriormente, a responsabilidade de “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p.38), indicando que a aprendizagem e o desenvolvimento devem estar relacionados à apropriação do “conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (BRASIL, 2017, p.38).

Essa ideia de que o brincar deve ser sistematizado, dirigido e intencional, levanta indícios de que a educação infantil, na BNCC (BRASIL, 2017), funcionaria como uma espécie de “treino” para as outras etapas da educação, como o “início” do processo de escolarização das crianças. Outro indício disso seria que na etapa do ensino fundamental, o brincar fica quase que exclusivamente reservado ao componente curricular da educação física, surgindo apenas em alguns momentos como sugestão de ações didáticas em outras áreas, o que vai na contramão da perspectiva apresentada na educação infantil, de que o brincar é capaz de auxiliar na aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, sendo um eficaz recurso pedagógico.

[...] considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental [...] (BRASIL, 2017, p.53).

O documento está estruturado em cinco campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; cada campo apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são apresentados em grupos de acordo com a faixa etária, sendo: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), reconfigurando princípios indicados anteriormente nas DCNEI (BRASIL, 2010), e indicando as habilidades a serem desenvolvidas com cada grupo de acordo com a faixa etária, ignorando que existem diferentes infâncias, e que as crianças se desenvolvem de diferentes tempos, modos e formas, universalizando conhecimentos e práticas iguais para todos/as. Transparecendo uma tendência a valorizar mais os resultados que os processos, ficando a ideia de brincar como forma de a criança descobrir, vivenciar, experimentar e aprender, em segundo plano.

Com a BNCC há sutilmente um ‘enquadramento’ das habilidades e competências infantis. Transparece certa tendência a alcançar resultados ao final de cada idade, de cada faixa etária. E, sabemos que, nem sempre as crianças desenvolvem-se no mesmo ritmo, velocidade e aspectos. Pontuamos que há uma tentativa de escolarizar a Educação Infantil [...]. Parece haver na BNCC uma preocupação nos resultados de aprendizagem e desenvolvimento e não mais no sujeito de direito (criança) (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; CARVALHO, 2020, p.110).

Percebe-se que a BNCC (BRASIL, 2017) aponta o brincar como sendo o relacionamento das crianças umas com as outras, a interação destas com os/as adultos/as e também consigo mesma, podendo ocorrer em casa e/ou na escola. Indica que é função das instituições de educação infantil e dos/as professores/as em suas propostas, utilizar-se do brincar para ampliar as aprendizagens e conhecimentos das crianças.

Ao indicar o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem das crianças, a BNCC (BRASIL, 2017) abre a possibilidade de o brincar ser percebido como uma prática pedagógica, tendo o/a professor/a como mediador/a. Embora o documento o brincar acompanhe as orientações das DCNEI (BRASIL, 2010), no que diz respeito às interações e brincadeiras, os documentos apresentam concepções diferentes do que é ser criança¹⁹. O

¹⁹As DCNEI (BRASIL, 2010) ampliam o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. A criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas, além de tratar a criança com toda complexidade e potência, situando a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos. Já a BNCC

brincar está na base como ferramenta capaz de interligar todos os direitos de aprendizagem. Destaca que o brincar livre é importante, mas, que é quando mediado pelo/a professor/a, que se torna capaz de alcançar os objetivos de aprendizagem.

No que diz respeito à questão indígena, a BNCC (BRASIL, 2017) se propôs a ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais voltadas para a EEI, com competências específicas, tendo como base os

[...] 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 [...] 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, 2017, p. 17-18).

Se realizada uma busca simples pela UR “indígena” no documento da BNCC (BRASIL, 2017), percebe-se que o termo é utilizado de forma considerável, principalmente no que diz respeito à etapa do Ensino Fundamental²⁰, porém, no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, não consta nenhum tipo de referência à especificidade da EEI. Mesmo que a legislação indique que a oferta da educação infantil aos povos indígenas é opcional, ela também indica que é um direito dos povos indígenas, “cabendo a cada comunidade indígena decidir por seu oferecimento” (TROQUEZ, 2016, p. 80).

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola (BRASIL, 2012).

Sendo assim, por se tratar de uma base nacional, o documento abre uma lacuna no que diz respeito a uma proposta para a Educação Infantil que considere “as especificidades e os direitos à diferença e à autodeterminação dos povos indígenas, bem como a participação da comunidade no processo” (TROQUEZ, 2016, p. 80), não considerando que caso as

(BRASIL, 2017) reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que ela faz parte, não apenas interagindo, mas, criando e modificando a cultura e a sociedade.

²⁰ O termo é utilizado 90 (noventa) vezes. Sendo 16 (dezesseis) na etapa da Educação Infantil, 62 (sessenta e duas) na etapa do Ensino Fundamental, e 12 (doze) na etapa do Ensino Médio.

comunidades indígenas decidam pelo oferecimento da Educação Infantil serão necessárias orientações para tal adesão e estruturação dessa etapa da EEI, conforme o contexto da comunidade em que for implementada.

No que diz respeito ao brincar, as brincadeiras tradicionais indígenas são mencionadas na etapa do ensino fundamental apenas na área da Educação física. O documento reconhece a importância dos jogos e brincadeiras para valorização cultural dos povos indígenas, indicando que “as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 215).

Importante pontuar que a BNCC (BRASIL, 2017) apesar de apresentar o brincar como uma prática essencial em todas as etapas da educação básica, falha em sua proposta de superar a fragmentação das políticas educacionais voltadas para a EEI ao limitar os saberes indígenas apenas à parte diversificada do documento; ao não considerar que no contexto das escolas indígenas a diversidade vai muito além da discussão ou diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas; ao não “assegurar competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas, a serem desenvolvidos a partir de suas culturas tradicionais” (BANIWA, 2019a, p. 43) como se propôs fazer inicialmente; falha ao apresentar a educação infantil desconsiderando a especificidade indígena e as diferenças entre os povos indígenas; e falha nas propostas do Ensino Fundamental ao apenas trazer como sugestões as questões que permeiam os saberes tradicionais indígenas (como as brincadeiras, os cantos, os mitos e lendas, a ciência, entre outros/as) em áreas específicas do conhecimento como, por exemplo, a área da Educação Física e Artes, ignorando que os saberes indígenas vão além daquilo que pode ser ensinado na escola, eles preparam as crianças e jovens indígenas para a vida. (SOUZA, 2021).

[...] os saberes indígenas não podem compor apenas a parte diversificada da BNCC e muito menos ficar limitados às escolas indígenas. A diversidade não deve ser tratada como mais simples na escala hierárquica dos saberes. É como se a noção violenta e cruel da ausência de valor se reproduzisse nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental. Ora, como formar cidadãos aptos a entender e lidar de maneira ética com a diferença se, ao longo do processo de formação, a diversidade é implicitamente colocada como algo menor? A BNCC precisa considerar os avanços das pesquisas dos povos indígenas que apontam para a inovação pedagógica e para a criação de matrizes interculturais. Assim, nas relações entre os saberes ocidentais e indígenas, não se atenta para a complexidade da complementaridade possível entre ambos – apenas se impõe um como hierarquicamente superior (BANIWA, 2019a, p. 47-48).

Sobre os saberes indígenas na BNCC (BRASIL, 2017), Baniwa (2019a) também indica que

A BNCC tem de ajudar a evitar a continuidade da reprodução da matriz epistêmica ocidental que se coloca acima de outras, como se o conhecimento se resumisse a ela. As outras epistemologias não podem aparecer somente como secundárias e folclóricas. Desse modo, segue-se inferiorizando as culturas indígenas e quilombolas, matrizes centrais da noção de País, o que traz impactos para as comunidades e também desperdiça a possibilidade de uma formação voltada, de fato, para a diversidade. É necessária uma clara afirmação da contemporaneidade dos saberes e da existência dos povos e de suas culturas. A diversidade precisa ser tratada como um elemento epistêmico e político ou como possibilidade de transformação social. Ela continua sendo vista como um caráter pontual e, assim, não contém a possibilidade de transformação (BANIWA, 2019a, p. 48).

Em suma, em relação ao brincar percebe-se pela análise do documento que na BNCC (BRASIL, 2017), assim como nas DCNEI (BRASIL, 2010), eles e faz presente na Educação Infantil de forma muito mais ampla que no Ensino Fundamental, tendo em vista que para as crianças menores as brincadeiras são percebidas como possibilidades de se trabalhar todas as competências e áreas do conhecimento, além de serem consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) reduz os momentos de brincar que apenas às práticas da área de Educação Física, excluindo as diversas possibilidades do brincar, dentre elas o seu papel na construção da identidade das crianças indígenas (LIMA, 2008; SOBRINHO, 2010; SOUZA, 2021) e seu potencial interdisciplinar.

2.4 O brincar no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

Por se tratar de um documento de caráter normativo, a BNCC (BRASIL, 2017) surgiu com a proposta de orientar a construção do currículo das escolas municipais, estaduais ou federais, públicas e privadas, de todo o país. O documento visava, de acordo com Silva e Alves (2020, p.132) “uma equivalência curricular em todo o território brasileiro”, porém, indicando não se tratar de um currículo, mas, de uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Sendo assim, coube aos estados brasileiros a tarefa de elaborar/reelaborar seus currículos, alinhando-os a BNCC (BRASIL, 2017). Inicia-se então o processo de elaboração no CRMS

(MATO GROSSO DO SUL, 2019), para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As discussões e estudos acerca da base no MS tiveram início em maio de 2017, antes mesmo da homologação da versão final do documento, com a criação da Assessoria de implementação da BNCC, dentro da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Mais tarde, em agosto de 2017, foi criada a Comissão Estadual para a Implementação da Base no Estado, por meio da Resolução “P” SED n.º 2.766, de 28 de agosto de 2017, com a participação do Conselho Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul, da União dos Conselhos Municipais de Educação e da Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

A elaboração do currículo ocorreu em regime de colaboração entre a rede municipal, estadual e privada de ensino, e o processo foi constituído em quatro etapas, sendo elas de acordo com Silva e Alves (2020), a seleção dos redatores das áreas de conhecimento, por meio de edital organizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED; a divulgação da primeira versão do CRMS e consulta pública à sociedade; a elaboração da segunda versão do documento de acordo com as contribuições, que foi encaminhada para leitores críticos vinculados às universidades do Estado para contribuições; e a distribuição da terceira versão do documento para discussão em seminários organizados pelo CONSED. Após todo esse processo, chegou-se a quarta e última versão do CRMS, que foi lançado no dia 30 de novembro de 2018.

Segundo Silva e Alves (2020), todo esse percurso de construção do CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) levanta a preocupação de que o documento da BNCC (BRASIL, 2017) possa vir a engessar as propostas curriculares das escolas brasileiras, uma vez que, por se tratar do documento de base para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, torna-se praticamente impossível que o mesmo não influencie diretamente nessas produções, “determinando uma forma de pensar a educação” (SILVA; ALVES; 2020, p. 133). Por isso, muitos autores contestam a ideia de que a BNCC (BRASIL, 2017) não se trata de um currículo, sendo apenas um documento de referência.

BNCC não é currículo! Temos ouvido por aí como resposta às muitas críticas de que a base reduzia o currículo a uma listagem de competências. Se é positivo que o MEC tenha incorporado, de forma explícita, essa distinção, não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para

currículo — que terá que ser repetido posto que não coincide, nem poderia, com a coisa (MACEDO, 2018, p. 29).

As preocupações das autoras têm fundamento, uma vez que, com a criação do CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019), os currículos das secretarias municipais de educação deveriam ser elaborados/reelaborados tendo-o como base, assim como os PPP das escolas. Porém, trazendo para o contexto desta pesquisa, no município de Dourados/MS, percebemos que ainda não há um currículo municipal específico, sendo o trabalho pedagógico das escolas e centros de educação infantil do município, ainda guiado pelo documento nacional e estadual.

O problema disto está no fato de que ao não haver um documento específico para o município, a parte diversificada da BNCC (BRASIL, 2017), prevista na LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 26º, que indica que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos deve ser considerada na elaboração do currículo, fica prejudicada, uma vez que o currículo deve estar aberto à experiência dos sujeitos. Macedo (2018) alerta que é uma experiência “projetada em nível municipal, escolar ou de sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber” (MACEDO, 2018, p. 30), ou no caso, um currículo estadual, que ainda assim não é suficiente, já que não considera características importantes e específicas de cada município, como por exemplo o fato de Dourados, de acordo com o IBGE (2010), contar com a maior população indígena aldeada do MS.

Stephen Ball (2009) não é o único autor a denunciar os problemas de um modelo que, como este, aparta formulação de implementação curricular. A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo. Na literatura nacional e internacional [...] está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente. Não é inexorável que políticas públicas, para serem públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem (MACEDO, 2018, p. 30).

Para preparar os/as professores/as para a nova organização curricular, a SED/MS, por intermédio da Comissão Estadual para a Implementação da Base e da Coordenadoria de Formação Continuada – CFOR, conforme a portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que Instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, organizou em 2019 um curso de formação continuada para professores/as, que tinha como objetivo auxiliar os municípios na compreensão de como foi elaborado o CRMS (MATO

GROSSO DO SUL, 2019), como este se articula a BNCC (BRASIL, 2017) e como deveria ser utilizado para a elaboração dos currículos municipais e PPPs das instituições de ensino.

Considerando que o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) serviu de base para a elaboração dos PPPs de todas escolas e centros de educação infantil do município de Dourados/MS, cidade onde fica localizada a EMITM, local deste estudo, e que tem norteado a prática pedagógica dos/as professores/as, o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) foi analisado no sentido de verificar que papel o brincar ocupa no currículo e práticas pedagógicas previstas no documento, e como são apresentadas as especificidades regionais e locais no documento.

Verificou-se que o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) apresenta um panorama histórico da educação no estado de MS, assim como um conjunto de temas contemporâneos, que são “temáticas que podem ser articuladas de forma transversal em sala de aula, buscando uma abordagem integradora de acordo com a realidade local, permeando os diversos componentes curriculares” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.23).

São os temas contemporâneos apontados no documento: O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Direitos das Crianças e dos Adolescentes; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Fiscal; Educação Financeira; Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social; Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos; Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*); Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural; Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e Outros; e Cultura Digital.

Sobre o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) indica que no MS “é possível recorrer ao Parecer Orientativo do Conselho Estadual de Educação - CEE/MS nº 131, de 2005, o qual afirma que a população brasileira foi privada, por meio da história contada, dos benefícios de uma cultura evidentemente plural e rica” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 36). O parecer também indica que

[...] a valorização da diversidade, construindo uma nova forma de se relacionar com as matrizes culturais e identidades que compõem a sociedade brasileira, com o elemento enriquecedor das relações raciais é uma das principais formas de introduzir a discussão e trabalhar com esta diversidade (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 11).

O documento indica estar em consonância com o Parecer CEE/MS n. 235/2006, no que diz respeito ao reconhecimento da “relevância das manifestações culturais entre povos diversos, unidos por questões históricas, geográficas, políticas e ideológicas” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 46), do Mato Grosso do Sul.

Após a descrição dos Temas Contemporâneos, verifica-se que práticas pautadas nessas temáticas auxiliarão no desenvolvimento das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, como:

- A ‘Cultura Sul-mato-grossense e diversidade cultural’ e ‘O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’ fortalecerão o previsto na Competência 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;[...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 49).

Seguindo o que foi preconizado pela BNCC (BRASIL, 2017), o brincar no CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) é também tratado com maior ênfase na etapa da educação infantil. As orientações curriculares seguem as mesmas competências, eixos norteadores, direitos de aprendizagem e desenvolvimento já apresentados na base nacional. Indicando a pluralidade e diversidade da criança sul-mato-grossense como um desafio, porém, não apresenta quem seriam essas crianças, e quais são as diversidades e pluralidades presentes entre elas.

De acordo com o documento a educação infantil é espaço de aprendizagem, desenvolvimento e formação cultural, e o currículo “deve ser organizado em situações de aprendizagem e desenvolvimento que envolvam as interações e as brincadeiras articuladas pelas diferentes linguagens que a criança utiliza para se expressar” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.70).

O desafio de construir coletivamente um currículo para a Educação Infantil que respeite a pluralidade e diversidade das crianças sul-mato-grossenses, coloca em pauta outros fatores que também devem ser considerados na consolidação de um trabalho pedagógico de qualidade: a infraestrutura, garantindo espaços diferenciados, materiais e brinquedos em quantidade suficiente; a proporção adulto/criança; a gestão do tempo nas instituições; a formação inicial e continuada dos profissionais: professores, gestores, coordenadores, assim como os administrativos, para que esses entendam a especificidade da faixa etária; e, também, a interação da instituição com as famílias e outras instituições responsáveis pela educação das crianças com vistas a subsidiar os projetos educativos em parceria com a comunidade (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.78).

Assim como na base nacional, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças estão organizados por campos de experiência da educação infantil, e divididos por faixa etária, sendo os grupos os mesmos já apresentados na BNCC (BRASIL, 2017). Dentro

das ações didáticas previstas, o brincar e as brincadeiras aparecem de forma consistente, em todos os campos de experiências, indicando que de fato, o brincar é percebido no CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) como uma prática indispensável e necessária nessa etapa da Educação Básica.

O currículo aponta também que a fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer “cuidados, atenção, conhecimentos, aprendizagens, conquistas e ludicidade, devido à faixa etária dessas crianças” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.102), todavia, nesta etapa o brincar e as brincadeiras, mesmo que presentes nas ações didáticas previstas no documento surgem em segundo plano, uma vez que o mesmo indica que no Ensino fundamental a criança “está envolvida em processos de alfabetização e letramento” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 108), e que

O foco da alfabetização ocupa espaço central nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e tem como objetivo garantir às crianças a apropriação do sistema de escrita alfabética e o envolvimento em práticas de letramentos. Assim, todos os conhecimentos mobilizados pelos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a consolidação desse objetivo (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 108).

No tocante à especificidade indígena, o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) quando apresenta a questão da territorialidade de MS, indica que segundo o IBGE (IBGE, 2010)²¹, o estado possui a segunda maior população indígena do país, aproximadamente 77.025 indígenas, que estão distribuídos em 75 aldeias, localizadas em 27 municípios e representados por oito etnias oficiais. Porém, o documento não apresenta dados específicos de cada município, aprontando que é dever das escolas, indígenas e não indígenas, contemplar essas especificidades em seus currículos.

Diante dos avanços legais e sociais que as comunidades indígenas têm conquistado, verifica-se, de outro lado, a necessidade de que as escolas não indígenas tenham conhecimentos dessas realidades, principalmente porque essas estão inseridas no contexto histórico e social do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, é preciso que as escolas contemplem em seus currículos as especificidades e diversidades locais e regionais, conforme preconiza a BNCC (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 33).

²¹ Considerado o ano de realização do último censo demográfico, estima-se que este número atualmente seja superior ao apresentado. No decorrente ano (2022), está sendo realizada a atualização do censo, adiada desde o ano de 2020 por conta da pandemia de COVID-19.

Tanto na Educação Infantil, quando no Ensino Fundamental são propostas ações didáticas visando o conhecimento, e a valorização das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas. O referencial curricular de história aponta que é necessário

[...] ater-se a conhecimentos históricos postos, mas sim agregar significados e conceitos que venham contribuir para que vozes, antes não ouvidas, possam ecoar e valer-se como elemento constitutivo da história e da identidade desse povo, principalmente os indígenas, pois foram eles os primeiros a ocuparem o espaço que forma a sociedade sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 690).

Sobre o brincar, o documento sugere nos referenciais de educação física, geografia e história, “considerar a possibilidade de revisitar as brincadeiras antigas através do diálogo com outras gerações e culturas, valorizando, inclusive, jogos e brincadeiras indígenas e do campo” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 694). É importante ressaltar, que questões como os modos próprios de contar, cantar, dançar, entre outros, também estão entre as ações didáticas previstas no CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

CAPÍTULO III - O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUI MARANGATU: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ideia de interculturalidade pressupõe experimentar a cultura do outro e conhecer mais sobre ela, prezando por valores como o respeito, a cidadania, a igualdade, a tolerância, a democracia na educação e os direitos humanos. De acordo com Paiva (2013), a educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas.

Como discutido por Troquez e Nascimento (2020):

Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os projetos de educação escolar indígena foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias. Estas práticas foram orientadas por uma lógica de poder colonial que ignorou os indígenas enquanto povos socioculturalmente organizados, dotados de historicidades e de sistemas de conhecimentos próprios (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p. 02).

A CF (BRASIL, 1988) foi um marco nas relações entre o Estado e povos indígenas, pois, reconheceu a sociodiversidade indígena e o direito à diferença e atribuiu ao Estado o dever de proteger as manifestações culturais desses povos. No âmbito da EEI, foram estabelecidos princípios voltados à interculturalidade, à valorização das línguas maternas e reflexões sobre a relação entre a escola e os projetos societários das comunidades indígenas.

Na final da década de 1990, por meio do Parecer Nº 14 de 1999 e da Resolução Nº 03 de 1999, do CNE, instituiu-se a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do país. Uma escola capaz de atender às necessidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas atividades econômicas, as diferentes formas de produção de conhecimento, os processos de aprendizagem, e o uso de materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998b) define quatro características para as escolas indígenas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue específica e diferenciada²². O documento define a categoria intercultural da seguinte forma:

²²Comunitária: Porque a escola indígena deve ser conduzida pela comunidade local de acordo com seus projetos, interesses, perspectivas, de acordo com suas concepções e princípios, com autonomia de decisão sobre conteúdos, currículos, calendário, objetivos, espaços e tempos da escola. [...] Bilíngue/Multilíngue: Porque no contexto intercultural, a produção e reprodução sociocultural de saberes dos grupos étnicos, da apropriação e uso

[...] Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

O termo interculturalidade tem origem e vem sendo utilizado com frequência nas teorias e ações pedagógicas, mas saiu do contexto educacional e ganhou amplitude passando a referir-se também às práticas culturais e políticas. De acordo com Mignolo (2012), o conceito de interculturalidade revela e coloca em jogo a diferença colonial.

Para Paula (1999), a interculturalidade é posta como um aspecto desejável para uma escola indígena, uma condição para que sua especificidade seja respeitada. A escola, uma instituição marcada pelas imposições colonialistas, quando instalada numa comunidade indígena traz à tona algumas problemáticas, como a forma com que o contato com a cultura e sociedade não-indígena reflete no cotidiano escolar.

A escola, atualmente, como demonstrado nos capítulos anteriores, é uma necessidade dentro das aldeias e por ela perpassam muitas visões, costumes, saberes e experiências, permitindo-nos perceber que, em determinados momentos, é algo muito distante da vida nas aldeias, e em outros, como indica Brand (1999), uma necessidade para lidar com o entorno regional, ou seja, os setores da sociedade que tem interesse nas comunidades indígenas. No caso da RID, por conta da proximidade com o perímetro urbano e contato próximo com os não-indígenas, “[...] a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui politicamente na fronteira com o outro, como espaço intercultural na interação com o entorno regional” (BRAND, 2002, p. 96).

Pensando no papel da EMITM dentro da comunidade em que está inserida, e no papel do brincar nas interações, aprendizagem, desenvolvimento, construção de significados e compreensão da cultura em que as crianças estão inseridas, este capítulo aborda como o brincar está posto na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, apresentando inicialmente um breve histórico da escola, incluindo sua criação, extensões, organização das turmas, quantidade de docentes e funcionários atuando na instituição.

É apresentada a Matriz Curricular da Educação Infantil nas unidades indígenas de ensino de Dourados/MS e do Ensino Fundamental – Anos iniciais e finais, especificamente da

de produtos, informações e tecnologias se manifestam através do uso de várias línguas. Especifica e Diferenciada: Porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena.(BRASIL, 1998, p. 24).

escola EMITM. Foi realizada também a análise do PPP (2010) vigente da escola EMITM e o Regimento Escolar (2008). Neste Capítulo também serão apresentados os resultados e as discussões decorrentes da AC dos dados obtidos nas entrevistas realizadas. As análises estarão organizadas pela classe temática, categorias e subcategorias, que já foram definidas pelo levantamento das UR.

3.1 A Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu

FIGURA 01. ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATÚ MARANGATU



Fonte: Rubens Rosário Pinheiro/ Diretor, 2022

No ano de 1991, atendendo ao Decreto nº26 de 4 de fevereiro de 1991, que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, a Prefeitura de Dourados assumiu a responsabilidade da educação escolar dentro da Reserva Indígena de Dourados. Em 1992, foi assinado um Termo de Convênio entre FUNAI e Prefeitura Municipal de Dourados, visando o funcionamento e manutenção das escolas da reserva, incluindo a EMITM, criada pelo Decreto Municipal nº13 de 12 de fevereiro de 1992.

No mesmo ano, a EMITM foi transformada em escola-polo, abrigando as escolas e salas de aulas da Reserva Indígena de Dourados como salas-extensão, a princípio eram cinco: Araporã, Augustinho, Francisco Hibiapina, Y'verá e Panambizinho (GIROTTI, 2006, p.89). Inicialmente a escola e suas extensões contavam com 618 alunos/as matriculados/as na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, passando a atender de 5ª a 8ª série²³ apenas a partir de 2004.

Por meio do Decreto nº 2442 de 16 de janeiro de 2004, seguindo o exemplo do Estado²⁴, a Prefeitura de Dourados cria a categoria “Escola Indígena” no sistema municipal de ensino de Dourados, neste ano, “As extensões Augustinho, Ará Porã e Panambizinho, tiveram

²³ A mudança de “série” para “ano escolar” só aconteceu em 2006, com a lei nº 11.274, que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos.

²⁴ Que por meio do Decreto Estadual nº 10.734, criou a Categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

seus prédios ampliados pela prefeitura e, [...] tornaram-se *Escolas Indígenas* autônomas, tornando-se independentes da Escola Municipal Tengatú Marangatu” (TROQUEZ, 2015, p. 80).

Em 2010 a escola atendia 1030 alunos/as Kaiowá, Guarani e Terena, da Educação Infantil (pré) e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (PPP, 2010, p.10). No Ano de 2019, a EMITM atendia:

- 924 alunos/as do pré-escolar ao 8º ano do ensino fundamental, sendo: 443 Kaiowá; 242 Guarani; 233 Terena; 03 não indígenas e 3 sem identificação étnica. Destes/as, 21 alunos/as da etnia Kaiowá, 06 Guarani e 02 não indígenas, frequentam as salas/extensões que se localizam em áreas de assentamento Guarani e Kaiowá no entorno regional;
- 60 professores/as, incluindo 2 diretores e 3 coordenadoras, sendo: 05 Kaiowá; 21 Guarani; 27 Terena; 07 não indígenas;
- 20 funcionários/as administrativos: 05 Kaiowá; 08 Guarani; 07 Terena. (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p. 8).

Com o passar dos anos a escola foi se reorganizando de acordo com a ampliação e emancipação das extensões. Atualmente a instituição possui duas extensões, sendo elas: Extensão Marangatu, criada no ano de 2006, localizada na Aldeia Indígena Passu Piraju – Porto Cambira, com três salas multisseriadas atendendo do Pré ao 5º Ano; e a Extensão ArapotyTekoha, criada no ano de 2012, localizada na Aldeia Indígena Nhu Porã – BR 163, com uma sala multisseriada atendendo do 1º ao 5º Ano²⁵.

A EMITM “reflete o contexto amplo da RID, pois possui alunos/as, professores/as e funcionários/as das três etnias presentes na reserva e alguns não indígenas” (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p. 8). A escola atende alunos/as das aldeias Jaguapiru e Bororó, e está localizada dentro da RID, na Rodovia 156, entre Dourados e Itaporã, nº 217, a menos de 1 km do perímetro urbano, como é possível observar na imagem abaixo.

FIGURA 02. RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MS



Fonte: Instituto Humanitas, 2020

²⁵ Dados obtidos na secretaria da escola.

A escola atende 48 turmas, de Pré ao 8ª ano do Ensino Fundamental, e atualmente conta com 1001 alunos/as regularmente matriculados/as, sendo: 442 Kaiowá, 254 Guarani, 302 Terena e 03 não indígenas. A distribuição dos/as alunos/as por turmas pode ser observada no quadro abaixo.

QUADRO 3. QUADRO DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS/AS INDÍGENAS GUARANI, KAIOWÁ, TERENA E NÃO INDÍGENAS DA EMITM

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUI MARANGATU - POLO				
Turmas/ Turno	Guarani	Kaiowá	Terena	Não indígena
Pré A - Matutino	5	8	7	0
Pré B - Matutino	3	9	8	0
Pré C - Vespertino	4	12	5	0
Pré D - Vespertino	5	1	9	0
1º Ano A - Matutino	4	10	10	0
1º Ano B - Matutino	4	8	10	0
1º Ano C - Vespertino	10	6	9	0
1º Ano D - Vespertino	6	10	6	0
2º Ano A - Matutino	5	12	6	0
2º Ano B - Matutino	4	10	5	0
2º Ano C - Vespertino	6	7	8	0
2º Ano D - Vespertino	4	6	9	0
3º Ano A - Matutino	9	8	7	1
3º Ano B - Matutino	9	10	8	0
3º Ano C - Vespertino	4	13	8	0
3º Ano D - Vespertino	7	10	8	0
4º Ano A - Matutino	10	9	12	0
4º Ano B - Matutino	4	15	11	0
4º Ano C - Vespertino	9	12	10	0
4º Ano D - Vespertino	6	9	15	0
5º Ano A - Matutino	8	12	5	1
5º Ano B - Matutino	5	11	11	0
5º Ano C - Vespertino	8	15	4	0
5º Ano D - Vespertino	8	10	9	0
6º Ano A - Matutino	6	16	10	0
6º Ano B - Matutino	11	16	8	0
6º Ano C - Vespertino	9	12	13	0
6º Ano D - Vespertino	9	14	11	0

7º Ano A - Matutino	7	16	9	0
7º Ano B - Matutino	14	12	5	0
7º Ano C - Vespertino	7	18	4	0
7º Ano D - Vespertino	11	11	5	0
8º Ano A - Matutino	3	16	9	0
8º Ano B - Matutino	9	13	7	0
8º Ano C - Vespertino	4	16	6	1
8º Ano D - Vespertino	8	7	13	0
MARANGATU – EXTENSÃO				
Pré I – Vespertino	0	5	0	0
Pré II - Vespertino	1	1	0	0
1º Ano A – Matutino	2	4	0	0
2º Ano A – Matutino	2	1	1	0
3º Ano A – Matutino	1	3	1	0
4º Ano A – Matutino	1	6	0	0
5º Ano A - Matutino	2	4	0	0
ARAPOTY TEKHOA – EXTENSÃO				
1º Ano A – Matutino	0	3	0	0
2º Ano A – Matutino	0	3	0	0
3º Ano A – Matutino	0	7	0	0
4º Ano A – Matutino	0	4	0	0
5º Ano A – Matutino	0	1	0	0
TOTAL DE ALUNOS/AS:	254	442	302	03

Fonte: Elaborado pelo secretário da EMITM, conforme Anexo 02 – Ano: 2022

A EMITM possui 62 professores/as em seu quadro, incluindo um diretor, um vice-diretor e quatro coordenadoras pedagógicas, sendo: 58 indígenas e 14 não indígenas. E um total de 35 funcionários/as administrativos, distribuídos ente serventes, merendeiras e zeladores, todos indígenas²⁶. Observou-se que de 2019 a 2022, o número de professores/as não indígenas dobrou, partindo de 07 para 14 em 03 anos. Sobre a presença de professores/as não indígenas na escola, Giroto (2006) apontava que, “há um reconhecimento de que o professor não-índio só deve atuar nas escolas indígenas na falta de professores indígenas.

²⁶ De acordo com a secretaria da escola, o levantamento por etnia não é solicitado no Censo Escolar, sendo uma iniciativa da própria escola, e devida a alta rotatividade de professores/as e funcionários/as administrativos no ano de 2022, foi feito o levantamento por etnia apenas dos/as alunos/as.

Uma das exceções fica por conta da escola, [...] que mantém em seus quadros antigos professores [...], que detêm a simpatia de uma parcela dos pais” (GIROTTTO, 2006, p. 99).

A gestão da escola indica que a considerável presença de professores/as não-indígenas na escola EMITM, se dá por conta da falta de professores/as indígenas aprovados nos processos seletivos da SEMED para contratação temporária. O que acaba ocasionando na chamada e contratação de professores/as não indígenas para ocuparem essas vagas. Foi observada também uma alta rotatividade de professores/as não indígenas no ano decorrente, o motivo seria a distância e dificuldade de locomoção dentro da reserva, principalmente nas extensões da escola (Marangatu e ArapotyTekoha), já que estes/as professores/as em sua maioria vivem na cidade, e vem até a reserva apenas para ministrar as aulas.

Em 2021 a SEMED publicou em Diário Oficial a Resolução n. 018, de 3 de fevereiro de 2021, que aprovou a Matriz Curricular para a Educação Infantil, para as unidades urbanas, do campo e indígenas, apontando estar de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), com a BNCC (BRASIL, 2017) e com as Deliberações do Conselho Municipal de Educação de Dourados-MS. A Resolução entrou em vigor na data de sua publicação. Em seu Artigo 4º, o documento indica que:

Art. 4º. As práticas pedagógicas relativas à Educação Religiosa, Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, deverão ter seus respectivos currículos considerados (DOURADOS, 2021a).

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), a Matriz Curricular para as turmas de pré-escolar, das unidades de ensino indígenas de Dourados, indica um currículo tendo como eixos estruturais as interações e as brincadeiras, composto pelos princípios éticos, estéticos e políticos; pelos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; pelos patrimônios artísticos, culturais, ambientais, científicos e tecnológicos; e pelos cinco campos de experiências: O Eu, o Outro e Nós; Corpo, Gesto e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Na parte diversificada, a Matriz Curricular indica que as vivências e experiências dentro das unidades indígenas, devem ser organizadas e planejadas, considerando: as características socioeconômicas e ambientais; as culturas, tradições e identidades locais; as comunidades: os modos próprios de vida indígena; a literatura indígena; as concepções de mundo, memórias do meu povo; e o fortalecimento do ser indígena. A organização das

práticas pedagógicas, e a distribuição da carga horária, podem ser observadas na figura abaixo.

FIGURA 03. MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UNIDADES EDUCACIONAIS INDÍGENAS

ANEXO III da Resolução/SEMED Nº 018, de 03 de fevereiro de 2021.

**MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
UNIDADES EDUCACIONAIS INDÍGENAS**

3.1 PRÉ-ESCOLAR
Ano: a partir de 2021
Para as turmas: Pré-Escolar
Pré-Escolar I – 4 anos
Pré-Escolar II – 5 anos
Dias Letivos: 200 dias
Semana Letiva: 05 dias
Duração da Hora aula: 50 minutos

PRÉ-ESCOLAR				
CURRÍCULO	Eixos Estruturais – Interações e Brincadeiras Organização do trabalho pedagógico – PROJETOS DE TRABALHO			
		PATRIMÔNIOS	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NÚCLEO COMUM	PRINCÍPIOS Éticos Estéticos Políticos	ARTÍSTICO	O Eu, o Outro e Nós	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS I 16 h/a
				PRÁTICAS PEDAGÓGICAS III ARTE 2 h/a
				PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IV EDUCAÇÃO FÍSICA 2 h/a
PARTE DIVERSIFICADA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	CULTURAL	Traços, Sons, Cores e Formas	VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: - Características Socioeconômicas e ambientais; - Culturas, tradições e identidades locais; - Comunidades: os modos próprios de vida indígena; - Literatura Indígena; - Concepções de mundo, memórias do meu povo; - Fortalecimento do ser indígena. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS II 5 h/a
		AMBIENTAL	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
		CIENTÍFICO	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	
		TECNOLÓGICO		
CARGA HORÁRIA	TOTAL SEMANAL EM HORAS AULAS (h/a)			25h/a
	TOTAL ANUAL DE HORAS AULAS (h/a)			1000h/a
	TOTAL ANUAL DE HORAS			834h

Ana Paula Benitez Fernandes
Secretária Municipal de Educação

Fonte: Diário Oficial Nº 5.355, Dourados/MS, 2021

É importante observar que embora a Matriz Curricular apresentada na Resolução n. 018, de 3 de fevereiro de 2021 esteja em conformidade com as DCNEI (BRASIL, 2010) e com a BNCC (BRASIL, 2017), ela não é construída de acordo com as orientações da Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, que prevê que além da decisão de oferta desta etapa de ensino caber a comunidade, a Matriz Curricular da Educação Infantil deve ser pensada e elaborada com a participação das famílias, sábios e especialistas de cada comunidade, como indicado no capítulo anterior.

A Resolução NEEI/SEMED Nº 009, de 14 de janeiro de 2021, dispõe especificamente sobre a aprovação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, para a EMITM, e dá outras providências. O documento também foi elaborado em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), e apresenta como áreas de conhecimento: Linguagens, área que abrange o ensino de Língua Portuguesa, Educação física, Artes, Língua Indígena Guarani/Kaiowá e Terena, e a Cultura indígena; Matemática; Ciências naturais, com o ensino de ciências; Ciências Humanas, abrangendo o ensino de História e Geografia; e Ensino Religioso, com a disciplina de Cultura religiosa. Sobre o ensino religioso, a resolução em seu Artigo 3º, indica que:

Art. 3º. O componente curricular Cultura Religiosa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais da Unidade, assegurando o respeito e diversidade cultural indígena religiosa, vedada quaisquer formas de proselitismo (DOURADOS, 2021b).

A distribuição da carga horária de cada componente curricular/ disciplina nas turmas de 1º ao 5º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser observada no Anexo I da Resolução, conforme a figura abaixo.

FIGURA 04. MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS – 1º AO 5º ANO

Anexo I da Resolução NEEI/SEMED Nº 009, de 14 de janeiro de 2021.

Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu – Polo

MATRIZ CURRICULAR

Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º ao 5º ano

Ano: a partir de 2021

Turno: Diurno

Semana letiva: 5 (cinco) dias letivos

Horas/aula: 5 (cinco)

Duração da hora aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR OU DISCIPLINA	ANOS INICIAIS				
		Carga Horária				
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	5	5
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2	2
	Língua Indígena Guarani/Kaiowá	-	-	-	1	1
	Língua Indígena Terena	-	-	-	1	1
	Cultura Indígena	2	2	2	2	2
MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	5
CIÊNCIAS NATURAIS	Ciências	2	2	2	2	2
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
ENSINO RELIGIOSO	Cultura Religiosa	1	1	1	1	1
Total Horas Aulas Semanais		25	25	25	25	25
Total Anual de Horas Aulas		1000	1000	1000	1000	1000
Total Anual em Horas		834	834	834	834	834

Ana Paula Benítez Fernandes
Secretária Municipal de Educação

Fonte:Diário Oficial Nº 5.349, Dourados/MS, 2021

Na Figura 04 é importante observar que apesar de esta Matriz Curricular abranger o ciclo de alfabetização (do 1º e 2º ano) definido pela BNCC (BRASIL, 2017), e de todos os documentos curriculares que norteiam o currículo da escola indígena (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017; MATO GROSSO DO SUL, 2019) e até mesmo a própria CF (BRASIL, 1988), indicar que a alfabetização nas escolas indígenas deve acontecer nas suas línguas maternas²⁷, o ensino inicial é em língua portuguesa e as línguas indígenas só passam a ser um componente curricular a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Desta maneira, fica a língua indígena apresentada quase que como uma língua estrangeira, com a menor carga horária semanal reservada. Este cenário fica ainda mais agravado considerando que no contexto da EMITM estão presentes três grupos étnicos, e por isso três diferentes línguas maternas – a Língua Guarani, a Língua Kaiowá e a Língua Terena.

Costa (2013, p. 215), a respeito do papel da escola no ensino e manutenção da língua materna das crianças indígenas indica que a “escola e a comunidade mantêm processos de revitalização, contudo a escola, por também ter recebido a incumbência da comunidade, com certeza é o maior espaço para o aprendizado e o ensino da língua” (COSTA, 2013, p. 215). Souza (2021) aponta que atualmente os povos indígenas têm “a garantia constitucional que estabelece o direito às escolas específicas, ao ensino da Língua Indígena” (SOUZA, 2021, p. 87).

A Resolução NEEI/SEMED Nº 009, de 14 de janeiro de 2021, também apresenta a Matriz Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 8º ano. Fora a distribuição da carga horária de cada componente curricular/disciplina por turmas, a única diferença entre a Matriz curricular dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental está na substituição da disciplina de Cultura indígena pela disciplina de Língua Inglesa.

Observadas as Matrizes Curriculares que tem organizado o trabalho pedagógico nas escolas indígenas de Dourados e na EMITM, fica evidente a influência direta da BNCC (BRASIL, 2017) nessa estruturação curricular. O problema disso está no fato de que a própria BNCC (BRASIL, 2017), como visto no capítulo anterior, apresenta-se como um documento norteador, e não curricular, além de ser um documento muito amplo e insuficiente no que diz respeito à EEI, depositando a responsabilidade da construção de um currículo específico nos estados e municípios.

²⁷Cumprir esclarecer que, devido ao contexto multiétnico e multilinguístico da RID, em muitos casos, a língua materna (a primeira língua que a criança aprende na infância) é a língua portuguesa.

De acordo com Troquez e Nascimento (2020, p. 10), a EMITM segue a “Matriz Curricular” do Ensino Fundamental do município com algumas disciplinas diferenciadas para contemplar a “parte diversificada” do currículo escolar. Constituem parte desta diferenciação curricular as disciplinas de Língua indígena Guarani e Terena e História Indígena.

Isso, junto ao fato de o PPP da escola estar desatualizado, e de não haver um documento curricular municipal que considere a especificidade da RID, faz com que a BNCC (BRASIL, 2017) funcione como um currículo na escola, inclusive por orientação da própria SEMED, de onde são retirados os conteúdos e as práticas pedagógicas a serem realizadas dentro da escola. Conteúdos esses que em sua maioria não consideram os conhecimentos tradicionais, os espaços e o tempo dos povos da comunidade em que a escola está inserida. Levando os/as professores/as a recorrer às suas próprias experiências como indígenas e a buscar outras fontes de conhecimento para a elaboração de seus planejamentos.

De acordo com Rockwell (1997), a experiência escolar tem sido marcada por um conjunto de relações e práticas institucionalizadas dentro das quais o currículo escolar tem se constituído apenas a um nível formativo, sendo fortemente influenciado por decisões políticas, administrativas e burocráticas, atendendo muitas vezes às interpretações particulares daqueles que ocupam posições de poder.

Segundo Troquez (2012), no Brasil, apesar dos significativos avanços legais, sobretudo a partir das reformas educativas dos anos 90 (década da inclusão educativa), em alguns aspectos, as escolas indígenas ainda permanecem atreladas aos moldes das escolas não indígenas. A escola indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue parece existir plenamente apenas no plano do discurso.

A partir de dispositivos legais e/ou normativos específicos, o Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas por outro lado, a Educação Escolar Indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional, sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p.05).

Desde a colonização as relações entre os indígenas e não indígenas têm sido pautadas por processos de subalternização, num ciclo de rejeição e preconceito, onde os conhecimentos dos/as não indígenas tem se colocado numa posição de superioridade em relação aos dos indígenas, comportamento que perdura na sociedade até os dias atuais.

É importante ressaltar que os povos indígenas têm, cada vez mais, se articulado e lutado pela subsistência, por seus direitos, suas terras, sua autonomia, por respeito e por uma

educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, que valorize seus valores, tradições, cultura, identidade, crenças e processos de aprendizagem.

3.2 O PPP da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu

Antes de analisar o que foi construído pelo povo Guarani, Kaiowá e Terena para a EMITM, é preciso previamente refletir sobre o que é o PPP. De acordo com Betini (2005) o PPP seria:

A visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão. (BETINI, 2005, p.38).

Para Veiga, (2002):

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo. Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais. É importante que o projeto político pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, ou seja, as ações administrativas. É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim (VEIGA, 2002, p.13-14).

De acordo com as DCNEEI (BRASIL, 2013), o PPP das instituições escolares indígenas é essencial na garantia do direito a uma educação diferenciada, devendo este documento apresentar os princípios e objetivos da EEI, considerando não somente as diretrizes nacionais, mas, também, as especificidades locais de cada escola e os desejos da comunidade em relação à educação escolar. Deve ser construído de forma coletiva, envolvendo a comunidade, definir a organização curricular, dos tempos e dos espaços.

O PPP vigente na EMITM é o elaborado no ano de 2010. De acordo com a gestão escolar, após o início do processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na escola, em 2017, iniciaram-se as discussões e formações para a reformulação do PPP em

conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017). No ano de 2019 iniciaram a escrita, porém, esta nova versão²⁸ ainda não foi finalizada. Levando em conta que o PPP deve ser construído comunitariamente, e que o documento vigente na escola indica logo em sua introdução que “A comunidade indígena vem se distanciando da escola” e que as famílias não têm participado ativamente das “decisões e discussões a respeito do trabalho desenvolvido pela escola” (PPP, 2010, p.7), é possível que estas sejam algumas das razões que levam a dificuldade de se finalizar o documento.

O documento indica que a filosofia da escola pode-se resumir a “Estudar para a vida”, onde a escola deve assumir a missão de salvaguardar a cidadania de toda a comunidade e o professor “deverá aprender com a prática, e aprender muito, pois terá espaço e condições para inovar e, a partir dos resultados de suas experiências, teorizar para que os outros se beneficiem do conhecimento” (PPP, 2010, p.8).

Ao contextualizar a comunidade, o PPP indica que um dos grandes problemas da RID, é decorrente da “miscigenação dos três grupos étnicos, Guaraní Nhãndeva, Kaiowá e Terena. A perda gradativa da identidade cultural por alguns indivíduos é decorrente de vários fatores: religiões ou seitas que combatem a cultura dos povos e também influências de outros costumes e culturas ocidentais” (PPP, 2020, p.11).

Sobre isso, Girotto (2006) indica que:

O projeto político pedagógico da escola tem que garantir, na prática educativa, as especificidades de cada grupo, sem detrimento um do outro. [...] Como pensar isso e reformular o projeto pedagógico na escola, no sentido de reorganizá-la de maneira a garantir a convivência, sem prejudicar uma parte considerável dos alunos [...]. Essas são premissas importantes para estimular as discussões e promover a superação das divisões internas ainda existentes (GIROTTI, 2006, p.90- 91).

De acordo com o PPP, o objetivo principal da EMITM é “desenvolver uma educação intercultural e bilíngue que promova condições de viver e conviver na sociedade envolvente formando alunos críticos que saibam lutar pelos seus direitos e valores” (PPP, 2010, p. 19).

Esta prerrogativa do PPP da escola alinha-se aos pressupostos da Interculturalidade crítica, a qual tem como ponto de partida a questão do “poder”, buscando combater diretamente as questões de desigualdade, dominação e exploração, questionando os padrões de racialização, representando a resistência, e a luta direta contra o racismo e a opressão. “A

²⁸ Por se tratar de uma versão não finalizada, e constarem muitos campos em branco, optou-se em analisar o PPP de 2010, já que é esta a última versão completa do documento elaborado pela escola. Porém, é importante destacar, que a parte já elaborada do novo PPP, no que diz respeito à concepção de currículo, foi retirada integralmente da BNCC (BRASIL, 2017).

interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22).

Segundo Mendes e Silva (2017) a interculturalidade crítica representa atos de protesto e resistência. Sendo que protesto se refere à capacidade de perceber fenômenos culturais, epistêmicos e ontológicos de orientação eurocêntrica e que tanto causam incômodo e indignação. E resistência refere-se à busca de medidas de superação para que as mazelas que nos provocam tanta indignação jamais voltem a acontecer.

O PPP vigente não indica um programa de Ensino Diferenciado bilíngue, como constava no projeto anterior, do ano de 2000, mas, em seus objetivos específicos indica que:

IX. Será assegurado nesta Unidade Escolar Ensino e Currículo Diferenciado visando:

- a) Promover projetos específicos de ensino e pesquisa com planejamento de acordo com anuência da comunidade com objetivo de fortalecer a língua materna e as práticas socioculturais;
- b) Garantir o fortalecimento na escola pólo e extensões o ensino e a alfabetização na língua materna indígena, aos falantes da mesma, na Educação Infantil, 1º e 2º ano do EF; e o ensino bilíngue a partir do 4º ano do Ensino Fundamental (PPP, 2010, p.20).

O Projeto de 2010 indica um currículo com conteúdo de Geografia, Ciências Naturais, Educação Artística, Língua Portuguesa, Indígena e Estrangeira, Língua Guarani/Kaiowá, Língua Terena, Matemática, História e Cultura Afro-Brasileira. Conteúdos estes, que foram organizados de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998b), considerando a realidade dos/as alunos/as. Constatou-se na análise do PPP que os conteúdos específicos apresentados são adequados para a realização de uma EEI que atenda a realidade da escola EMITM, todavia, estes conteúdos são prévios ao surgimento da BNCC (BRASIL, 2017), que reestruturou o ensino no Brasil.

Sobre o brincar, o PPP (2010), indica nos objetivos da disciplina de Educação Física que as brincadeiras praticadas antigamente, e que fazem parte da cultura indígena, devem ser resgatadas e que as crianças possam “aprender outras brincadeiras que são praticadas atualmente” (PPP, 2010, p.55). Além de indicar que “brincadeiras, jogos tradicionais, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas, etc” (PPP, 2010, p.55), são práticas adequadas e atraentes para serem adotadas na escola indígena. De acordo com o documento,

Brincadeiras e jogos que eram praticados antigamente; amarelinha, cantigas de roda, pega-pega, corre-cotia, seu lobo está, cinco-marias, bolinha de gude, biboquê, pião, peteca, pula corda, cabo de guerra, bandeirinha, queimada, danças são brincadeiras que permitem a socialização da criança proporcionando agilidade interação entre os

alunos, mas para que a brincadeira dê certo o professor deve estar totalmente envolvido e interagindo com os alunos (PPP, 2010, p.56).

O currículo de Língua Portuguesa, Indígena e Estrangeira também menciona o brincar, ao sugerir que sejam utilizados “registros escritos utilizando a linguagem habitual do seu “tekohá”, [...] cânticos, dramatizações e brincadeiras tradicionais” (PPP, 2010, p.64), no processo de alfabetização das crianças do pré-escolar ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Considerando que o documento do PPP (2010) tem 109 páginas, e a UR “brincadeira” é utilizada apenas seis vezes, percebe-se pela escassez de prescrições envolvendo o brincar no documento, que este não está sendo reconhecido e percebido como uma prática capaz de envolver as diversas áreas do conhecimento, ficando reservado, assim como nos documentos nacionais e no currículo estadual, quase que exclusivamente às crianças pequenas da Educação Infantil e à disciplina de Educação Física, deixando de aproveitar e explorar todo o potencial que o brincar possui na aprendizagem de diversas áreas do conhecimento e desenvolvimento de todas as crianças.

3.3 CLASSE TEMÁTICA: O brincar na EMITM

Após a análise das entrevistas realizadas, definiu-se como classe temática “O brincar na EMITM”. Esta classe temática reúne cento e quatorze (114) Unidades de Registro (UR) em duas (2) categorias e oito (8) subcategorias, resultantes da análise das entrevistas realizadas para este estudo. As análises agruparam aspectos relacionados ao conhecimento dos/as profissionais da educação a respeito do brincar enquanto prática pedagógica, e a opinião destes/as sobre sua importância, vantagens, desafios e dificuldades percebidas na organização do planejamento, processo de formação continuada e acesso a documentos curriculares norteadores. Além de apontar outros aspectos envolvendo o brincar, considerados relevantes pelos/as entrevistados/as. A definição das categorias e subcategorias por meio da análise das UR pode ser observada no quadro abaixo:

QUADRO 4.CLASSE TEMÁTICA, CATEGORIAS TEMÁTICAS, SUBCATEGORIAS E RESPECTIVAS FREQUÊNCIAS DE UNIDADE DE REGISTROS

Classe temática	Categorias	Subcategorias	UR
O brincar na	1 - Aprender brincando	1.1 – Importância do brincar	13

EMITM		1.2 –Dificuldades e desafios	13
		1.3 – Vantagens	10
		1.4 –Brincar é interdisciplinar	8
	2 - O brincar como prática pedagógica	2.1 – Documentos Curriculares	20
		2.2 –Formação continuada	19
		2.3 –Planejamento	18
		2.4 – Alfabetização	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Sequencialmente cada subcategoria será descrita valorizando as discussões que foram localizadas nas unidades de registro e quando possível subsidiada por um achado teórico.

3.3.1 Categoria: Aprender brincando

Dividida em quatro (4) subcategorias, esta categoria abrange quarenta e quatro (44) UR, em que os/as entrevistados/as expõem suas opiniões a respeito do brincar, sendo demonstrado que há por parte dos/as profissionais o entendimento de que o brincar é essencial no desenvolvimento e na aprendizagem dos/as alunos/as apesar dos desafios e das dificuldades apontadas, além de esta atividade possibilitar um trabalho que abrange todas as áreas do conhecimento, sendo capaz de valorizar inclusive a cultura, o conhecimento e a identidade das crianças.

3.3.1.1 Importância do brincar

Com treze (13) UR atribuídas a esta subcategoria, aqui estão reunidas as percepções dos/as profissionais em educação entrevistados/as quando questionados se consideravam o brincar importante no processo de desenvolvimento das crianças. Todos/as os/as professores/as afirmaram que é uma atividade essencial e que contribui de diversas formas no desenvolvimento e na aprendizagem dos/as alunos/as, como pode ser observado nas respostas abaixo:

Ah, acho essencial, né? Porque são crianças, né? [...] tem que ser tratados como criança e criança tem que brincar, então até na, na, na escola, na-nas aulas, isso, o brincar é possível, então tem que acontecer (PROFESSOR/A 1, 2022).

Eles sente mais, é... estimulado, né? E valorizado também através do brincar... é, porque muitas vezes a criança quer brincar e o professor acaba cortando, né? Ele acaba ficando triste, né? Tem que valorizar o momento da criança, né? É... o brincar é importante sim, e se a gente cortar esse momento do, do... da criança, a gente acaba desestimulando ele, né? E através do, do brincar a gente estimula a criança a participar, mais participativa no, nas aulas, né? O brincar ele é... é muito importante na vida da criança, na vida emocional, né? E isso é muito importante pra eles. E... é um momento assim... que nós devemos valorizar, né? É um momento da criança, porque nós estamos aqui por elas, né? E pra, pra elas também, né? (PROFESSOR/A 2, 2022).

Com certeza, com certeza porque... é, a partir do momento que eles tão brincando além de eles, de eles estarem felizes eles tão aprendendo, né? Eles tão aprendendo (PROFESSOR/A 3, 2022).

Então, eu acho que o brincar é... como eu sempre falo que a gente não pode pular essa fase, porque nessa fase as crianças começam é... dentro do brincar você oferece outras habilidades que às vezes não tendo o brincar não seria tão interessante talvez não teria a participação delas, né? Então, é... Faz parte do desenvolvimento eu acho que ele é essencial. [...] eu acho que toda criança tem, tem di- dever, tem o direito de brincar e deve sim brincar e eu acho que a escola num pode fugir disso também, ela precisa dar o, é... ter essa orientação, essa organização, esse pensamento, ter claro, né? Que o brincar é essencial na infância dessa criança, né? N-nessas fases da infância [...](PROFESSOR/A 4, 2022).

Sim, é importante, né? Na fase, né... da as, nas fases, né? Que eles estão brincadeira é importante, né? O momento, né? De brincar (PROFESSOR/A 5, 2022).

Eu acredito porque a...[...], fica mais livre (PROFESSOR/A 6, 2022).

Nestes trechos fica evidente a importância atribuída ao brincar, seja para o desenvolvimento físico, emocional ou cognitivo da criança, estando em consonância com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, que indicam que o brincar além de fundamental é um direito da criança, reconhecido por lei, e que cabe a escola e aos/as professores/as reconhecer esse direito e a importância do brincar no processo de ensino – aprendizagem de seus/as alunos/as.

Segundo Velasco (1996),

[...] brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso (VELASCO, 1996, p. 78).

Sobre a escola compreender o direito de brincar e proporcionar aos/as docentes momentos de discussão e reflexão sobre essa importância, Souza (2021, p.65) indica que “a ação pedagógica precisa garantir a importância do brincar”, e que a escola deve garantir meios e condições para que as brincadeiras aconteçam, pois, “as crianças indígenas aprendem e

desenvolvem o senso motor livremente”, e essa liberdade se expressa fortemente durante o brincar. Para o autor, “Não tem como um cérebro parado ou preso se desenvolver” (SOUZA, 2021, p.65).

É importante ressaltar que a escola também precisa receber dos órgãos responsáveis (Secretarias de Educação) subsídios e apoio nessas discussões, sendo por meio de calendários formativos que possibilitam a participação de todos/as os/as docentes, autonomia para as escolas indígenas definirem os temas que serão abordados nas formações e ampla discussão – incluindo a comunidade escolar – para elaboração dos documentos curriculares municipais, estaduais e até mesmo nacionais, levando em consideração todos os aspectos que perpassam a educação, sejam eles culturais, políticos, territoriais, sociais, econômicos, dentre muitos outros.

3.3.1.2 Dificuldades e desafios

Treze (13) UR foram reunidas nesta subcategoria, e os discursos a seguir expõem os desafios e as dificuldades apontadas pelos/as profissionais da educação na utilização do brincar como uma prática pedagógica em sala de aula. Quando questionados acerca dessas dificuldades e desafios os/as professores/as apontam que:

A maior dificuldade é... em relação a materiais mesmo, né? Porque se, se tivesse verba, tivesse porque tem muitos materiais bons, prontos aí pra vender também, né? E... A gente não tem recurso às vezes pra comprar esses materiais (PROFESSOR/A 1, 2022).

Na verdade é, muita gente confunde, né? De... até mesmo professores confundem o brincar apenas com brinquedo, né? Eu acho que confunde, né? E... a dificuldade é essa, né? E o professor tem que buscar mais, né? Ser criativo, né? É... ouvir mais a criança... e muita gente preocupa muito com conteúdo, né? E acaba esquecendo do brincar que é de suma importância (PROFESSOR/A 2, 2022).

Eu acho que não tem desafio assim eu acho que... é... assim, eu acho que é espontâneo assim, é... acontecer, né? Eu acho que cada, porque é um aprendizado tanto pra mim, né? E, e quanto pra criança porque eu acho que, é... eu... eu acho que eu não vou su- eu assim na hora eu não vou superar, mas daí eu acabo superando, né? Aquele... aquele medo às vez, né? Mas daí eu, eu acho que sempre a gente vá, busca vá, vai inovando, né? Eu acho que, eu acho que é isso (PROFESSOR/A 3, 2022).

Eu acho que nessa questão de, de... de organizar o que que eu quero, o que que eu vou alcançar com aquela brincadeira, ele sabe que tem mas as vezes ele foca só ni um, e só que tá alcançando outros campos ali que ele não consegue ter essa percepção... (PROFESSOR/A 4, 2022).

É a prática mesmo, saber que, que brincadeira usar, né? Utilizar dependendo do, do conteúdo, né? Essa é a... Saber é, dev- escolher os jogos... Escolher as brincadeiras... (PROFESSOR/A 5, 2022).

Olha, é b- o maior desafio acho com a gente, no caso quando a gente tem um aluno que é uma deficiente, no caso principalmente, é... autista, né? É... deficiência auditiva, e a gente não tem o conhecimento de o- aonde a gente começar de a gente, é... abranger todas as turmas, den- numa sala de aula e acaba tendo a dificuldade no caso eu principalmente como pessoa assim, no caso tenho essa dificuldade, no caso aí gostaria de ter pelo menos assim se tivesse no caso como professor regente dessa sala de aula, s- eu gostaria de ter um pelo, pelo menos uma pessoa de apoio, né? Que co- tenha conhecimento que pode nos ajudar a fazer essa pos- esse trabalho... (PROFESSOR/A 6, 2022).

Nas falas acima, nota-se que para a maioria dos/as professores/as os desafios e as dificuldades que existem, estão relacionadas à falta de materiais/jogos pedagógicos, à falta de compreensão do que é o brincar, à falta de conhecimento em relação a brincadeiras que podem ser utilizadas em sala de aula e seu potencial interdisciplinar, e até mesmo à presença de alunos/as com algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem na sala de aula.

É importante indicar que, como discutido nos capítulos anteriores, o conceito de brincar é facilmente confundido com o de jogo e brinquedo, levando à ideia de que para realizar uma brincadeira é indispensável a utilização de algum material de suporte, no caso citado nas entrevistas, de um material/jogo pedagógico.

De acordo com Miranda (2001, p. 30), o conceito de jogo requer um conjunto de regras de conduta, o brinquedo pode ser considerado um objeto e a brincadeira seria a ação de brincar com estes objetos e/ou regras de conduta – brinquedo, jogo ou material concreto – ou sem eles, fazendo uso, por exemplo, da brincadeira de faz-de-conta como aquela que deixa evidente a presença da situação imaginária (KISHIMOTO, 2002). Portanto, jogar quer dizer brincar com o jogo, e este pode existir através de um brinquedo ou de material pedagógico, se os sujeitos lhe atribuírem certas condições ou regras. Mas, apesar de estes conceitos estarem relacionados, brincar não exige necessariamente a utilização de um material concreto.

A fala do/a Professor/a 2 (dois) reforça a ideia de que o/a professor/a deve ter a sensibilidade de escutar a criança e percebê-la como um/a sujeito/a de conhecimento. Uma vez que o/a professor/a se disponha a escutar seus/as alunos/as ele/a será capaz de perceber as dificuldades da criança, organizar sua prática e pensar em brincadeiras que facilitem a aprendizagem. Muitas vezes as sugestões de brincadeiras podem partir da própria criança, ou por meio da observação que o/a professor/a faz de seus/as alunos/as enquanto brincam, como pode ser observado pela fala do/a Professor/a 2 (dois) logo abaixo:

Eles brincam porque eles vão tá é... trocando, é... conhecimento, eles com, entre os amiguinho, né? Talvez o brin- a brincadeira que eles sabe aqui o brincar o outro não sabe, né? Eles acaba brincando, interagindo e tendo esses novos conhecimento de outras brincadeiras, né? Tipos de brincadeira...(PROFESSOR/A 2, 2022).

Na entrevista com o/a Professor/a 6 (seis) fica evidente a dificuldade docente quanto ao atendimento e inclusão dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, uma vez que esta, assim como o brincar, envolve comunicação e interação. Um dos caminhos para superar esta dificuldade seria pensar em formações continuadas envolvendo a temática da Educação Especial, com foco no atendimento de crianças com necessidades especiais, não só para os/as docentes, mas sim toda a equipe escolar.

Estar em um ambiente que compreende as diferentes necessidades dos/as alunos/ase ter conhecimento sobre essas diferenças, leva segurança ao/a professor/a que recebe o aluno especial em sala de aulae fazendo-o/a perceber outras maneiras de realizar a docência, pensar novas práticas, explorar diferentes possibilidades, inclusive percebendo o brincar como inclusivo. Para Montoan (2015) “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81).

Para Diniz (2019), brincar é uma condição natural da infância, uma experiência a qual todas as crianças devem vivenciar, pois será também, “através da brincadeira que o processo de inclusão se dará de forma espontânea” (DINIZ, 2019, p. 9). Quando há brincadeira as crianças se envolvem, se divertem e interagem umas com as outras, de forma que as diferenças ficam em segundo plano.

Apenas o/a Professor/a 3 (três) indicou que não existem dificuldades, apontando que para ele/a o brincar acontece de forma natural e espontânea durante a aula, citando inclusive um exemplo:

Esses dia mesmo, agora semana passada eu tava assim olhando o caderninho dos alunos, chamando um por um, quem, né? Chamando na mesa e olhando os caderno pra colar algumas atividades, aí eu tavaven- vendo a minha aluninha assim, tá brincando ali na, na sala, me imitando sabe? Pegando a régua, me imitando, colocando, lendo a, o alfabeto e... E ela brincava de faz de conta com o meu aluninho, um outro menininho e ele tava sentado ela falava ‘senta aí, vamo prestar atenção’... Tipo me imitando, nossa eu achei o máximo isso, nossa, amei (PROFESSOR/A 3, 2022).

Outra dificuldade apontada pelos/as profissionais entrevistados, foi o uso das tecnologias, um exemplo é o uso do celular na escola, muitos/as apontaram que a tecnologia

prejudica a interação entre os/as alunos/as, além de poder vir a influenciar negativamente as brincadeiras, sendo necessária a intervenção docente para, de acordo com o/a Professor/a 3 (três) (2022) estar “esclarecendo pra eles as coisas positivas, as coisas que são positivas, as coisas que são negativa, né? Que, que não são bom pra gente, né?”.

E... o brincar ultimamente o que tá, tá perdendo, infelizmente as criança, é a brincadeira espontânea, né? Assim, sem orientação tá acabando, porquê? Devido a tecnologia, né? Mal usada, né? Que muitos fica, eles não tem mais aquela interação na escola com o colega porque fica no celular, traz celular na escola e acaba acabando essa interação entre os amigos, né? Os colegas, né? E o brincar fica de lado, né? Eu tenho percebido essa perda, né? Infelizmente, e... Cabe a nós professores tá estimulando novamente, né? (PROFESSOR/A 2, 2022).

Tem, tem as coisa negativa também, né? Que as vez... mas assim eu vejo que eles procuram bastante e agora com a, com a chegada da tecnologia, né? Assim a tevê, né? Influencia bastante, né? A, nas brincadeira deles também (PROFESSOR/A 3, 2022).

É eles, eles brincam menos, né? Hoje é mais o celular até na hora do recreio, eles usam muito o celular, se perdeu bastante essa questão de brincar, né? (PROFESSOR/A 5, 2022).

“Olha, lá nas, é... a- aqui ente observa isso, né? Questão da tecnologia, assim é meio complicado no meio dos alunos, né?[...] Tem prejudicado bastante, principalmente assim, é... ob- na observação como professor a ente observa assim nas questões de, de setenta a oitenta por cento no caso, né? Na questão da observação de prejud- prejudicação que os aluno tá tendo, no caso. Princip- devido a questão da- da tecnologia no passado, né? É... dependendo, isso no caso também ente observa também a dependência dos pais, né? Que os pais têm que ter uma interação em casa de falar, conversar com os alunos ou com os m- os filho principalmente, né? Pra poder ter uma posição a de quem tá falando agora a questão de brincar, ter mais tempo, de... porque, na forma de tra- da gente, a gente vai usar sim, né? O parte da tecnologia mas não assim necessariamente assim dependendo da parte da tecnologia, né? Tem muitas coisas assim que além da tecnologia que a gente tem o conhecimento e caba de, deixando por lado e acaba esquecendo um monte de brincadeira que é tradicionalmente que nem faz parte da nossa vida, né? (PROFESSOR/A 6, 2022).

Sobre o uso das tecnologias, o PPP (2010) da EMITM indica que

A Tecnologia não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo. Dessa mesma forma devemos entender a Informática. Ela não é uma ferramenta neutra que usamos simplesmente para apresentar um conteúdo. Quando a usamos, estamos sendo modificados por ela (PPP, 2020, p. 99).

Nota-se que para os/as profissionais entrevistados/as a tecnologia é percebida mais como vilã que como uma aliada da educação. Essa percepção por parte dos/as docentes pode ser fruto da falta de preparo e formação para lidar e utilizar as tecnologias a favor da educação. A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta as tecnologias digitais como recursos

tecnológicos de grande potencial de uso em sala de aula e o desenvolvimento de uma cultura digital através de práticas pedagógicas.

Atualmente a tecnologia já faz parte da vida e cotidiano da maioria dos/as alunos/as, sendo assim, “o grande desafio do professor deve ser promover, junto com os estudantes, formas democráticas para uma formação cidadã, com o auxílio dos recursos das tecnologias digitais” (SOUZA; LEMGRUBER, 2020, p.10). É possível, por exemplo, fazer uso do celular – já que essa é a principal tecnologia apontada pelos/as entrevistados/as – para junto aos/as alunos/as pesquisar diferentes brincadeiras, jogos, suas origens, despertando assim o interesse das crianças e envolvendo a tecnologia no processo do brincar.

3.3.1.3 Vantagens

Nesta subcategoria aparecem dez (10) UR derivadas das respostas ao questionamento feito aos/as entrevistados/as acerca das vantagens de se utilizar o brincar como uma prática pedagógica, é possível observar no bloco de respostas abaixo que todos/as os/as profissionais indicaram que a maior vantagem do brincar é a aprendizagem, indo de encontro com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, a respeito da dimensão educativa do brincar.

Ah, a vantagem é o resultado do trabalho, é a aprendizagem, né? Porque, é... Quem que não gosta, né? De aprender assim brincando até nós adultos, né? Tem alunos que, que se o professor ‘ó amanhã nós vamo trabalhar um joguinho, vamo um joguinho do bingo’... Ah, eles não faltam, né? Ah amanhã tem que ir, porque eu vou, vai ter aquele jogo lá (PROFESSOR/A 1, 2022).

Na verdade né, o brincar é... É vantagem assim é tudo, né? É uma forma de tá valorizando, né, a criança porque através da, do brincar a criança expressa, né, muitas vezes até o que tá sentindo, né? O que traz de casa, a valorização da... Até da própria cultura da criança, né? Na brincadeira que traz de casa, né? Que tem que ser valorizada (PROFESSOR/A 2, 2022).

A aprendizagem deles, né? Eu acho assim que, que eles tão aprendendo... Que eles tão conhecendo... que eles tão, assim... Ah, eu acho que é a alegria deles, em, no, no momento de brincar... Ali a assim tá brincando um com o outro... Eu acho que é, é ver a alegria deles, porque a alegria deles é brincar. [...] a brincadeira é o único, é a única solução eu acho assim de deles ta porque olha, esses quer brincar todo momento, olha, as vez quando eles tão muito alvorçado na sala, né? Tão as vez num... Tão desinteressado na aula as vez eu, eu trago uma, um tema que, que eu começo a trabalhar, começo a questionar as vez num chama muito a atenção deles aí eu começo a fazer brincadeira com eles ali, vamo fazer uma roda, vamo fazer isso... Aí... Ou eu trago uma dinâmica na sala, né? Aí eles, aí chama atenção deles, né? Naquele momento eles tudo de olho arregalado, né? É até... Sempre tem que tá buscando alguma coisa diferente, né? Por exemplo quando eu vou contar uma história as vez, né? Pra eles poder chamar a atenção deles, é isso... (PROFESSOR/A 3, 2022).

Sim eu acho que assim isso estimula a, a imaginação delas, a criatividade delas, ou você, é... eu acho que a brincadeira orientada ela tem um objetivo e a brincadeira sem a orientação também tem os seus objetivos, né? Elas aprendem ali também, eu acho que tem sim (PROFESSOR/A 4, 2022).

O aprendizado se torna mais atrativo pra ele, através da brincadeira, do jogo, né? Acho que sim (PROFESSOR/A 5, 2022).

Exatamente, es- nessa posição mesmo, né? Nesse objetivo a gente sempre tem a posição de que é, o- o incentivo do, do... um professor pra o aluno ele é muito interessante de ter uma posição dessa forma, porque acaba chamando a atenção dos alunos, né? Pra ser uma aprendizagem dele, nessa posição eles fica mais à vontade, no caso[...]. Eu acredito porque a... A, a nessa posição os alunos até mesmo ele, se sintam assim mais à vontade, eles brinca... e a- aquela expressão que ele é guarda pra ele conhecimento que ele tem acaba soltando pra gente, né? Todo conhecimento que eles traz de casa, da família pra escola. Muito interessante a observação... (PROFESSOR/A 6, 2022).

Importante ressaltar que o brincar foi apontado como forma de valorização da cultura e dos conhecimentos que a criança traz de casa, da convivência familiar. De acordo com Souza (2021) “A criança indígena, por meio do brincar, aprende e se diverte, faz atividades, começa a construir seu conhecimento e convívio social e logo se entende que o respeito à própria cultura e às regras sociais de educação indígena, sempre fortaleceram as formas próprias de viver” (SOUZA, 2021, p. 80).

O/A Professor/a 2 (dois) indica que

É porque muita gente valoriza muito o brincar assim, vamos falar assim ocidental, né? O tradicional muita gente deixa de lado mas quando ele vem pra escola ele traz esse brincar, e a gente acaba... meio que... desvalorizando, né? E a gente tá errado nesse ponto, a gente tem que valorizar a cultura dessa criança, o brincar que ele traz de casa, né, o tipo de brincadeira, brinquedos também, né? Muita gente esquece e deixa de lado isso aí (PROFESSOR/A 2, 2022).

Sobre isso, Souza (2021) indica que é importante que os professores ofereçam para as crianças indígenas atividades lúdicas que fazem parte ou que trazem um pouco da história de seu povo. Para o autor, embora os cantos, danças, brincadeiras e rituais façam parte da infância das crianças indígenas desde pequenas, as crianças da RID “já vivem outro tipo de infância, muito próximo da vivência da infância na periferia das cidades” (SOUZA, 2021, p. 67).

Embora a importância das brincadeiras tradicionais para a valorização cultural seja reconhecida, o/a Professor/a 4 (quatro) aponta que

[...] tem a questão das brincadeiras tradicionais? Tem, mas a gente também precisa pensar na criança de, desse século agora e nós fala enquanto escola Tengatuí. Nós estamos no meio de duas grandes cidades, a proximidade é muito grande então pra

você poder chamar a atenção dessa criança pa-uma brincadeira tradicional você também tem que fazer uma brincadeira que ela gosta, é que nem eu falo pros professor tem que, a gente tem que tá sempre negociando, os nossos alunos hoje eles tem acesso a Tik Tok, a tudo essas coisas assim que a gente...

Esta fala remete à dificuldade apontada na subcategoria anterior, em relação as tecnologias, e, de acordo com este/a profissional, apesar de o/a docente ter que estar se atualizando profissionalmente, ele/a “não pode deixar eles perder essa questão da identidade [...], pra tá fazendo pra essa criança primeiro se reconhecer como indígena que muitos não se reconhecem, não tem nem essa afirmação de identidade” (PROFESSOR/A 4, 2022).

Ao conviverem em um contexto fronteiriço, este professor sente a necessidade de fortalecimento dos laços identitários das crianças indígenas e de seus marcadores de distinção étnica. Esta ideia de que algumas crianças tenham dificuldades de afirmar suas identidades enquanto indígenas, e que isso venha da proximidade da RID com as áreas urbanas, vai em direção das considerações de Hall (2020) segundo o qual, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2020, p. 11-12).

O/A Professor/a 4 (quatro) aponta ainda que o brincar não supervisionado também tem seu valor, pela troca de conhecimento entre as próprias crianças e pela possibilidade de que o/a docente observe estes momentos sem realizar nenhuma intervenção, o que o/a auxiliará no processo de conhecer seus/as alunos/as e pensar suas práticas a partir de atividades comuns, prazerosas e de preferência das crianças, conforme indicado nos documentos curriculares apresentados no capítulo anterior.

A maioria dos/as entrevistados indica como as brincadeiras tornam o aprendizado mais prazeroso, inclusive sendo um incentivo à permanência do/a aluno/a na escola. Para Teixeira e Volpini (2014), “O lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total possibilitando demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma” (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 82).

Interessante perceber que apesar das dificuldades apontadas, o caráter pedagógico e o potencial de aprendizagem por meio do brincar foram reconhecidos pelos/as profissionais entrevistados, sendo este utilizado de diferentes maneiras (em formato de jogos, dinâmicas, livremente), apesar dos desafios, em sala de aula.

3.3.1.4 Brincar é interdisciplinar

Nesta subcategoria foram registradas apenas oito (8) UR, todavia a importância de trazer esta discussão está no fato de que pela análise das entrevistas, foi possível perceber que apesar do brincar ser considerado um método de ensino e aprendizagem, alguns/as profissionais ainda encontram dificuldade em “encaixar” o brincar nos conteúdos previstos no currículo escolar. Quando questionados quanto à possibilidade de envolver conteúdos de diversas áreas por meio do brincar, os/as entrevistados/as indicaram que:

Acho que tudo é possível, trabalhar de forma lúdica com joguinhos em, em praticamente todas as disciplinas, em todas as disciplinas (PROFESSOR/A 1, 2022).

Sim, a, o brincar é interdisciplinar, né? Você pode trabalhar em todas as disciplinas... até mesmo no brincar a criança aprende sim, matemática, ciência, né? Basta o professor também buscar, é... novos conhecimentos pra eles também, pra ele também, né? (PROFESSOR/A 2, 2022).

Ah, ela... ela... no momento que ela tá brincando ela vai, vai... ela pode não perceber mas ela, ela tá aprendendo ali, né? No... na brincadeira, por exemplo uma brincadeira, é... a contar os números... ela pode não tá sabendo mas ela tá aprendendo quando tá a gente tá, canta uma musiquinha... quando tá, quando tá... é... falando versinho... né? Ali na hora da brincadeira, na ho- na hora da amarelinha ali... ela tá contando, é... não só o contar mas ali o, o espaço ali, ela percebe, né? Que tem, tem um limite pra ela... A todo momento eu, eu penso, que é... que ela tá aprendendo (PROFESSOR/A 3, 2022).

É, eu acredito sim, é como, né? É, eu como eu sou da Educação Infantil então sempre penso mais neles nesse sentido assim, isso acontece como consequência que nem você, você coloca e traz e né? Nem por exemplo nós temos uma disciplina que chama Literatura Indígena Infantil que são cinco aulas e agora a gente, é... tem um projeto da Literatura e a gente também pegou um tema do bimestre que é Meio Ambiente então a gente pegou várias obras ali voltadas pro Meio Ambiente e aí assim você acaba trabalhando já outras áreas, né? Que nem, por exemplo se a, é... a Educação Infantil não é separada assim por disciplinas, mas aí no caso você já vai trabalhar a questão do Meio Ambiente, do cuidar [...], então você acaba atrelando aí, é, é... várias, várias questões, abordando várias áreas e a, e passando isso pra criança, né? De uma maneira lúdica que nem, é, a professora hoje a gente tá com um projeto bem bacana que até vai expor na feira de ciências que a gente tá no Meio Ambiente aí vai entrar a primavera então nós estamos trabalhando a questão dos Ipês que tem bastante porque que ele, é, porque só ele que flo- é, floresce no inverno e tal, tal aí dentro disso a gente já vai ela já tem outra atividade voltada que eles vão montar um Ipê mesmo, que vão fazer as, as flores, né? E vão colar num galho de um metro e meio [...]. E aí assim, e já, e já acaba sendo uma atividade prazerosa, gostosa eu vejo, e tá trabalhando habilidades que eles precisam ter, né? Eles saíram pra visitar outros espaço pra ver cores de Ipê que tem hoje na, na, aqui, né? Aqui na escola tem um e na aldeia tem outros também. E aí você começa a puxar, né? Automaticamente outras, outras áreas (PROFESSOR/A 4, 2022).

[...] com a turma do quato- quarto ano no caso, lá eu tenho atividade assim, eu tenho trabalho de dessa forma assim que a gente até mesmo sai da sala de aula pra fora pra gente fazer um é nesse mo- mais é do terceiro bimestre agora daí gente tá trabalhando as questão da roça lá a gente usa os material, é... garrafa pet pra gente mostrar o terrário como que a gente planta nas planta, como que as planta nasce e

germina pra poder ter uma folhagem essas coisa e a observação da gente no trabalho em posição a gente faz brincando, usando terra, cantando, a gente pula, né? E troca de semente e vai um montando as pro- as atividade [...], porque daí eles acabam abraçando uma questão já pra além da escola, né? (PROFESSOR/A 6, 2022).

Pelas respostas é possível observar que, para os/as entrevistados, as brincadeiras podem abranger todas as áreas do conhecimento, dentro e fora da escola. Mas, que é necessário que os/as docentes tenham um olhar sensível e estejam atentos/as às oportunidades que as brincadeiras oferecem. Bicalho e Oliveira (2011, p.10) dizem que a interdisciplinaridade é uma interação entre duas ou mais disciplinas e/ou áreas do conhecimento, o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.62) coloca na interdisciplinaridade a função de apresentar as crianças diferentes possibilidades de análise de um mesmo fato, rompendo assim a fragmentação dos saberes. Isso pode ser percebido nas práticas apontadas pelos/as professores/as, como as atividades acabam por envolver artes, movimento, matemática, conhecimentos sobre plantio etc.

Sobre as dificuldades para realizar um trabalho interdisciplinar, o/a Professor/a 4 (quatro) acredita ser por conta da percepção do/a professor/a, que muitas vezes foca em um único campo do conhecimento e não consegue perceber as demais áreas que poderiam ser trabalhadas em cada atividade proposta.

Eu acho que nessa questão de, de... de organizar o que que eu quero, o que que eu vou alcançar com aquela brincadeira, ele sabe que tem mas as vezes ele foca só ni um, e só que tá alcançando outros campos ali que ele não consegue ter essa percepção... É, não explora e às vezes até explora, mas não tem essa percepção 'não, eu to alcançando isso também, mas num consegui organizar meus pensamentos dessa forma' [...], nem por exemplo a questão do parquinho, do brincar no parquinho, tem muitas coisas que eu consigo, é... desenvolver, né? São vários campos que eu consigo desenvolver, mas às vezes o professor pensou só ni um. Outra coisa que eu luto bastante pra desconstruir nos meus professores da Educação Infantil. São cinco campos de experiência isso não significa por exemplo que a educação, o professor de Educação Física vai desenvolver só o campo dele, ele vai desenvolver todos os campos ele só precisa pensar naquela brincadeira dele que tá alcançando por exemplo amarelinha, quando ele, quando a criança tá brincando de amarelinha, automaticamente mesmo sem ele tá ali, tá ó, ele vai primeiro que ele nunca vai deixar a criança começar lá do dez, vai começar sempre lá do um e ali ela vai contando, ali ela vai vendo aquela imagem ela vai reconhecendo então ele já tá entrando em um outro campo que é o, de a quantidade lá de, a o, o... um daqueles campos lá que na verdade volta mais pra questão da matemática. E foi, e, e foi bastante um disse 'ai como que eu vou trabalhar isso, como que eu vou' e você vai sentando com ele, fala professor quando você faz isso, quando cê trabalha o boliche, é levar o boliche lá e tal, tal, quando ele derruba automaticamente você não vai contar com ele quantos que ele derrubou? Né? Da pra num outro campo sem ser o campo lá de... que, que, segundo eles é mais voltado pra Educação Física. E eu sempre procuro falar num tem como separar os campos pra vocês trabalhar, minha professora de Artes, tem aula de Artes, falei professora num tem como então você pode trabalhar uma musiquinha e você vai entrar lá numa habilidade dentro da sua disciplina que você acha que vai alcançar, poxa quando cê trabalha uma música você já vai tá em outro campo, então é isso é automático, num é que num precisa nem 'ah

então quando eu fazer o planejamento os campos vão, vão, eu posso repetir uma atividade?’ pode. ‘Ah então vou colocar no campo aquela mesma atividade’, sim porque eu vou ler lá eu vou entender, não, realmente ela vai trabalhar nesse campo as atividade. Então e, é... eu acho que, eles não têm claro isso, eu ach- eu acredito que não, acho que ficou por muito tempo na cabeça deles organizado por tipo assim ah, disciplina (PROFESSOR/A 4, 2022).

Para superar esta dificuldade de perceber o viés interdisciplinar das propostas pedagógicas o caminho é a formação docente, de acordo com Ferreira, Hammes e Amaral (2017, p.63) “o professor é o sujeito que precisa romper e assumir novos paradigmas educacionais no processo de transformação”, ou seja, é preciso que sejam ofertadas e/ou que o/a docente procure formações continuadas que o/a auxilie a realizar reflexões que o/a ajude a “traçar novas ações que estejam imbuídas de atitudes interdisciplinares que possam dialogar com outras formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, promover um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento” (FERREIRA; HAMMES; AMARAL, 2017, p.63), contribuindo com esse processo de transformação.

[...] os sistemas de ensino precisam romper com as fragmentações para mostrar as correlações e contextualizações entre os saberes, tendo como meta uma formação que valorize o conhecimento contextual e promova o saber globalizado. De maneira geral a interdisciplinaridade deve ser compreendida de maneira contextualizada e partir do conhecimento que o aluno traz consigo para a escola, tendo por objetivo desenvolver competências que ampliem seus saberes (FERREIRA; HAMMES; AMARAL, 2017, p.65).

Para promover a interdisciplinaridade é preciso vencer a formação fragmentada por áreas de conhecimento, se faz necessário pensar em tempos e espaços dentro da escola que favoreçam o trabalho em equipe e a discussão entre os/as profissionais que atuam na mesma instituição, e muitas vezes nos mesmos grupos de crianças. É preciso que o/a educador/a compreenda que sua formação inicial não é suficiente para compreender todas as possibilidades do processo de ensinar/aprender.

3.3.2 Categoria: O brincar como prática pedagógica

Dividida em quatro (4) subcategorias, esta categoria abrange sessenta e nove (69) UR derivadas das respostas obtidas quando feitas questões sobre quais os documentos curriculares aos quais os/as professores/as tem acesso; de que forma tiveram acesso a esses documentos; se os documentos curriculares orientam no sentido de apresentar possibilidades de jogos e brincadeiras que possam ser utilizados em sala de aula; e se acreditam que o lugar do brincar

nos documentos curriculares oficiais para a educação escolar indígena é apresentado de forma adequada.

Os/As entrevistados/as também trouxeram suas opiniões a respeito das formações continuadas das quais já participaram, discorrendo sobre quem as organizou, quais temas foram abordados e se consideram terem sido suficientes para superar as dificuldades que apresentaram anteriormente, além de apontar quais temáticas seriam interessantes para as formações considerando o contexto da EEI.

Os/As profissionais da educação discorrem sobre como elaboram e organizam seus planejamentos, quais são as orientações que recebem para essa elaboração e de que forma tem utilizado o brincar nas propostas pedagógicas. Mesmo que não tenham sido feitas perguntas específicas sobre a alfabetização na EMITM, esta UR surgiu de forma considerável, o que levou à necessidade de se analisar de que maneira os/as professores/as da EMITM relacionam o brincar com as práticas de alfabetização.

3.3.2.1 Os documentos curriculares

Vinte (20) UR foram reunidas nesta subcategoria, pelas respostas foi possível verificar quais documentos orientam o currículo e as práticas pedagógicas na EMITM. Os/As profissionais relataram a quais e como tiveram acesso a esses documentos, e opinaram sobre a forma como o brincar é apresentado e sugerido enquanto prática pedagógica nos mesmos. Foi verificado que a escola recebe alguns documentos e orientações da SEMED, mas que os/as professores/as também realizam pesquisas independentes para localizar documentos que os auxiliem no planejamento. A maioria dos/as professores/as apontou que a BNCC (BRASIL, 2017) e o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) tem sido utilizados como currículo, já que não há um currículo local para as escolas indígenas, no caso dos/as entrevistados/as, para a EMITM²⁹.

Quando questionados/as sobre quais documentos curriculares já tiveram acesso, as respostas foram às seguintes:

BNCC, O RCNEI, é... os documentos da... da... Indígena e o, é, da Educação Infantil. (PROFESSOR/A 1, 2022).
Da BNCC, BNCC (PROFESSOR/A 2, 2022).

²⁹ Visto que o PPP da escola encontra-se desatualizado. E a nova versão, que está em andamento, é baseada quase que integralmente na BNCC (BRASIL, 2017).

Os documentos é, igual agora tá tendo a BNCC, né? Que a gente tá, tá, que a gente segue, né? (PROFESSOR/A 3, 2022).

Então, é, a BNCC, né? As diretrizes, o Currículo do Estado, o Currículo do Município que tá... Currículo da Educação Infantil que tá numa versão preliminar. (PROFESSOR/A 4, 2022).

[...] o que eu utilizo é a BNCC, né? A geral, num sei se é a nacional, né? E a do Estado, e... Do MS e tem, é... é do MS, é essas duas que a gente utiliza. [...] a gente faz adaptação, sem... mas o que a gente usa mesmo é a BNCC, e é... nacional e o lon- e o es- é o MS, né? (PROFESSOR/A 5, 2022).

Na verdade, assim o conhecimento da desses conteúdo aqui a gente tem um, um exemplar (da BNCC) que sempre vem de lá das- da- do- da, da Secretaria de Educação, no caso, né? E nessa posição gente vê, né? Como que é a nossa realidade dentro da aldeia e principalmente numa escola determinada que a gente tá lecionando a gente acaba adquirindo conhecimento que é ra- que faz parte da nossa realidade, não é o que o pessoal da secretaria quer que a gente faz [...].(PROFESSOR/A 6, 2022).

Importante lembrarmos, conforme apresentado e discutido no capítulo anterior, que a BNCC (BRASIL, 2017) não é um currículo, ela é um documento norteador que deveria orientar a construção dos currículos estaduais e municipais de todo Brasil. Baniwa (2019a, p.42) deixa isso claro ao também afirmar que de fato a BNCC (BRASIL, 2017) não é um currículo e que suas proposições devem ser adequadas à realidade local.

Sem essa adequação local a BNCC (BRASIL, 2017) “padroniza, homogeneiza e prescreve o que se deve ensinar na escola” (MILITÃO, 2022, p.7). Sendo assim, a utilização deste documento como currículo sem as devidas reflexões e adaptações, sem considerar “os princípios do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade, da especificidade e da diferença de uma escola indígena diferenciada na construção dos currículos de modo a contemplar a cultura e os saberes das diferentes comunidades indígenas” (MILITÃO, 2022, p.5), faz com que as especificidades da EEI fiquem “[...]seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas de ocorrer por conta de um pensamento que acredita ser universalizante e, portanto, destinado a todas as unidades e níveis de ensino” (BRIGHENTI, 2017, p. 394).

Quando os/as entrevistados/as foram questionados/as sobre a forma como tiveram acesso aos documentos, se foram encaminhados pela SEMED, se por pesquisa independente, se a gestão/coordenação da escola quem os disponibilizou, ou de alguma outra maneira, as respostas foram as seguintes:

Dos dois jeito, pela SEMED e também pesquisa independente (PROFESSOR/A 1, 2022).

Sim esse aí (BNCC)vem através da... da SEMED, né? Orientação da SEMED mas além da... dessas orientações que vêm... da, do órgão mantenedor, né? Que é a

SEMED, também a coordenação tem buscado parceria, né? Tem buscado parceria, tem estudado pra isso pra ver, né? Qual a melhor forma de tá atendendo essas criança [...](PROFESSOR/A 2, 2022).

Sim, eu, eu busco também, né? Eu, eu... eu leio alguns livro na faculdade memo que eu, eu li bastante, né? Que o, que o meu tema foi, é... também sobre brincadeira... Aí eu nem lembro mais os livros que eu busquei... foi passada pra gente (a BNCC), sim (PROFESSOR/A 3, 2022).

É, é... eu, é... deixo ali a disposição das meninas o do, do Estado e a BNCC mesmo quem quiser ter acesso aos documentos eu tenho ali quando foi pra... as formações (SEMED) que a gente teve inicial foi passado todas elas receberam na época e foi encaminhado o currículo que é o que elas usam hoje pra fazer o planejamento delas. A BNCC (PROFESSOR/A 4, 2022).

A gente teve acesso aqui, né? Pela, pela escola também, a gente usa muito a internet, né? (PROFESSOR/A 5, 2022).

Na verdade, assim o conhecimento da desses conteúdo aqui a gente tem um, um exemplar (da BNCC) que sempre vem de lá das- da- do- da, da Secretaria de Educação, no caso, né? (PROFESSOR/A 6, 2022).

Sobre a Secretaria Municipal de Educação encaminhar a BNCC (BRASIL, 2017) como currículo para a EMITM, vale lembrar que em 2018 o MEC instituiu por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018³⁰, o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), cujo artigo 1º institui o ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e das Secretarias Municipais de Educação, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC (BRASIL, 2017), em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

Ou seja, em nenhum momento a portaria indicou que a BNCC (BRASIL, 2017), no processo de implementação promovido pelo ProBNCC (BRASIL, 2018), deveria ou poderia ser utilizada diretamente como um documento curricular na escola. A orientação era que este documento auxiliasse no processo de elaboração dos currículos estaduais e municipais, e estes, por intermédio do PPP das escolas se adequassem a realidade de cada instituição de ensino do país.

É importante ressaltar que desde seu surgimento, a proposta inicial da BNCC (BRASIL, 2017) foi de servir como um documento norteador para a elaboração dos currículos estaduais e locais. Mesmo que no Mato Grosso do Sul tenha sido elaborado um currículo estadual, o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019), ele não é suficiente para contemplar toda a diversidade e diferenças do estado. No caso do município de Dourados, por exemplo, a

³⁰ Esta portaria foi alterada pela Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019, do MEC (BRASIL, 2019), que insere aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio.

realidade local se diferencia entre um bairro e outro, entre a cidade e a RID, entre o campo e a cidade, e assim por diante. Dentro da RID essa diferença ocorre entre uma escola e outra, considerando o contexto multiétnico da reserva. A BNCC (BRASIL, 2017) por si só, e nem mesmo o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) são capazes de contemplar tamanha diversidade.

Os projetos pedagógicos existentes hoje nas escolas indígenas adotam um tipo de educação escolar padronizada sem se importar muito com a cultura das etnias existentes na RID, percebemos que se fundamentam na visão de mundo ocidental, já a pedagogia Indígena Guarani/Kaiowá tem como base fundamental as práticas do cotidiano e não se resume a uma prática escolarizada, essas práticas acontecem a todo momento, em todos os lugares, seja na organização social dentro da RID, ou nos valores culturais, nas relações de trabalho, na verdade todo o contexto da aldeia e local de aprendizagem (MACHADO, 2016, p. 116).

O/A professor/a 4 (quatro) informou que numa gestão passada, foi iniciada a discussão e elaboração de um currículo local para a Educação Infantil, que segundo ele/a contou com a participação dos/as professores/as indígenas para construção de uma parte específica no documento. Segundo o/a entrevistado/a, com a mudança de gestão o documento foi descartado, mas ele/a continua utilizando esse currículo preliminar em respeito ao trabalho que foi dedicado à sua construção.

Na verdade eles nem enviaram, o que eles e, o, o que eu tenho foi o que a época que a “C” enviou. Que é o do MS e que é a versão preliminar que f... Construída a partir da BNCC. Que foi construída na gestão dela. Com todas as escolas, mas dessa gestão agora... Eu num s- eu acho que foi 2017, 2018... Já... já tava sendo discutido aí saiu a versão preliminar 2020 no início da pandemia, 2020 e aí trocou gestão da Educação Infantil e aí eles ‘não, é pa ignorar aquele documento e nós vamos fazer outro. Eu acho que sim, até porque nesse documento já que a, ness- nessa versão preliminar do currículo da Educação Infantil já tem a disciplina de Literatura Indígena. Já consta porque na época a gente já tava discutindo sobre isso. Então assim, é um documento mesmo que não vá 100% é com, com o que a gente precisa, com o ideal que a gente, mas eu acho que um documento orientador que a gente precisa ter, porque se não fica um trabalho sem, sem, sem embasamento, sem ter base, e eu acho... eu acho que a gente precisa disso, a gente precisa por mais que tem pontos que eu discorde, mas tem pontos que eu concordo que eu acho que é interessante, que eu acho importante, e eu em respeito a todo esse trabalho que foi feito já pela “C” e por nós também eu utilizo sim como base... Mando pos meus professores isso e também do estado caso eles num, é, queira lá fazer a leitura ou pesquisar (PROFESSOR/A 4, 2022).

De acordo com Grupioni (2006, p. 55), talvez ao longo do tempo tenha se firmado uma ideia de que “a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas, que podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento ao seu favor”, refletindo sobre a fala do/a professor/a 4 (quatro)

percebemos que participar das discussões e garantir pequenos espaços nos documentos gerais do município, não garantem a especificidade necessária para as EI. É preciso reivindicar junto à Secretaria Municipal de Educação a criação de uma “instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas” (GRUPINI, 2006, p. 55).

Sobre a descontinuidade das políticas e discussões educacionais, Baniwa (2019b, p. 149) indica que “as políticas e programas existentes e em curso funcionam sob condições muito precárias e descontínuas, porque não estão consolidadas nas estruturas programáticas e orçamentárias das instituições públicas”. De acordo com o autor, devido a essa fragilidade, as alternâncias de poder têm resultado em retrocesso nas políticas educacionais.

Quando questionados/as se o brincar é apresentado de forma adequada e sugerido enquanto prática pedagógica para as EI nesses documentos, os/as entrevistados/as responderam que:

Olha, não muito adequada, né, por exemplo tem lá falando do brincar, eu tava até lendo no, no... no referencial, aí fala lá em Educação Física lá, as atividades lá, as propostas lá de atividades até eu retirei a parte onde fala nadar, nós vamo no nadar aonde aqui? Não tem. Eu acho que não é suficiente [...] (PROFESSOR/A 1, 2022).

Sim, sim, trazem. Trazem possibilidade sim, com certeza, ajuda muito (PROFESSOR/A 2, 2022).

Sim eu acho que... que a gente assim não é porque a gente é indígena, né? Que a gente tem que assim, porque a aldeia hoje ela tá, é, próxima do cidade, né? E as nossas crianças elas, a gente pode dizer que elas são, elas são umas crianças bem avançada, bem, né? Elas chegam, né? Elas sa-sabendo de muitas coisas assim, né? [...] com aquele conhecimento com aquela bagagem eu acho que, é... Assim é o... ajuda bastante elas assim, elas eu acho que num tem, num tem assim uma diferença, eu a- eu, eu acho que elas são capazes, elas até mesmo elas muitas vez chegam aqui, né? Que a gente pensa que não sabe elas sabe, né? (PROFESSOR/A 3, 2022).

Não. Eu acho que falta isso dentro do documento oficial da educação escolar indígena eu acho que falta essa parte sim, falta ser trabalhada mais especificamente... porque assim, é... da, do tempo que foi organizado esse material muita coisa já mudou. [...] Nós estamos no meio de duas grandes cidades, a proximidade é muito grande então pra você poder chamar a atenção dessa criança ‘puma’ brincadeira tradicional você também tem que fazer uma brincadeira que ela gosta [...] Tem que tá atualizado também, só que ao mesmo tempo a gente também não pode deixar eles perder essa questão da identidade, [...] (PROFESSOR/A 4, 2022)³¹.

Olha, não sei, né? Não. Não, não, eu num me recordo de achar nada assim lá, num sei, posso tá errada mas, né? (PROFESSOR/A 5, 2022).

Na verdade em boas parte raramente, né? Não- né, né todas as parte que a gente vê assim que tem um conhecimento nessa parte, né? (PROFESSOR/A 6, 2022).

³¹ Considerando que além das Unidades de Registro (UR), foram consideradas as Unidades de Contexto (UC), alguns trechos foram utilizados em mais de uma categoria.

A maioria aponta que o brincar não é apresentado de forma adequada e que as sugestões presentes nos documentos a que tem acesso não são suficientes. O/a professor/a 1 (um) indica não ser adequado justamente por não considerar as diferenças locais (o clima, relevo, hidrografia, entre outros) e trazer sugestões que não podem ser realizadas, como por exemplo, nadar numa região em que não há um córrego. O/A professor/a 2 (dois) acredita ser suficiente, mas não conseguiu apresentar exemplos de brincadeiras sugeridas pelo documento que já tenha utilizado em sala de aula. O/A professor/a 3 acredita que as práticas sugeridas nos documentos são suficientes, para ele/a não é pelo fato de serem indígenas que devam se guiar apenas pelos documentos voltados para a EEI.

O/A professor/a 4 (quatro) assinala que os documentos estão desatualizados, que o brincar deveria ser apresentado de forma melhor nestes documentos, com mais sugestões. Ele/a aponta que as brincadeiras tradicionais são importantes, mas que os documentos têm que levar em consideração que as crianças da RID, e mais especificamente da EMITM, pela proximidade com a cidade não podem ter suas práticas voltadas apenas para as brincadeiras tradicionais, uma vez que as crianças já estão envolvidas com as tecnologias e atividades provenientes dos não indígenas. De acordo com ele/a, o/a professor/a tem que manter a aula interessante e ao mesmo tempo ajudar a afirmar a identidade das crianças como indígenas. E é por não oferecer esse diálogo intercultural que os documentos são considerados insuficientes para ele/a.

Souza (2021) sinaliza que as influências culturais da sociedade não indígena impactam diretamente o desenvolvimento das crianças, por isso devem ser consideradas nos processos educacionais

Com a chegada da globalização e o aumento do número de nações multiculturais, tornou-se imperativo estudar a relação entre o desenvolvimento das crianças e a cultura. Em sentido amplo, cultura refere-se às atitudes, crenças e práticas compartilhadas por um grupo e transmitidas de geração em geração. As culturas moldam as experiências das crianças e o trabalho intercultural tenta estudar os processos por meio dos quais essas influências ocorrem. A cultura exerce influência sobre diversos aspectos do desenvolvimento das crianças (SOUZA, 2021, p. 78).

Os/As professores/as 5 (cinco) e 6 (seis) indicam apenas que não são suficientes, não localizando nos documentos sugestões de brincadeiras para utilizar como prática com as crianças. Infelizmente, a maneira como é pensada, planejada e conduzida à educação escolar indígena, de forma geral no Brasil, ainda destina pouco espaço para serem considerados os saberes e as vivências das crianças, suas brincadeiras, suas diferentes maneiras de interação e aprendizagem (SOUZA, 2021, p. 87).

3.3.2.2 Formação continuada

Com dezenove (19) UR derivadas dos questionamentos acerca das formações continuadas, nesta subcategoria os/as entrevistados/as indicaram que as formações oferecidas pela SEMED não são específicas a respeito da EEI, sendo quase sempre as mesmas para todas as escolas da rede municipal. Apontaram também que nas formações da SEMED geralmente apenas os/as gestores/as quem participam, ficando a cargo destes profissionais transmitirem as informações aos demais profissionais da escola.

Indicaram que nos anos anteriores a SEMED realizou formações para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), mas que ainda há certa resistência à sua utilização por parte dos/as profissionais da escola. Todos/as os/as entrevistados/as afirmaram que gostariam de receber formações específicas sobre o brincar, sobre jogos e brincadeiras que possam ser utilizadas em sala de aula.

Quando questionado se estes profissionais já haviam recebido algum tipo de formação continuada, as respostas foram as seguintes:

Sim! Aham, já recebemos formação através da SEMED. (PROFESSOR/A 1, 2022).

Sim, é... a gente teve, teve formação sim... Mas, porém, é... faz uns anos atrás, né? E foi uma orientação assim... Posso dizer superficial... num foi aprofundado, não... E, eu vejo que há necessidade de uma retomada desse estudo, né? Que, tem muito professor também novos, né? Que precisa... É... Em parceria também com a universidade UFGD, sempre estive, estive também na frente desse trabalho, só que agora deu uma parada, né? Estacionou (PROFESSOR/A 2, 2022).

Então a gente sempre... todo... antes da pandemia sempre a gente tinha curso, né? Assim, na cidade, né? Junto com os demais professores a gente teve esses momento, de... de... de curso, palestras, né? (PROFESSOR/A 3, 2022).

[...] as formações que a gente teve inicial foi passado todas elas receberam na época [...] Eu num s- eu acho que foi 2017, 2018... (PROFESSOR/A 4, 2022).

Sim, nós tivemos formação. Da, que vei- é, da escola, teve da escola, teve é... que veio da SEMED, né? A gente teve, teve formação... [...] mas dessas que vêm, é, é... pra, pros professores no calendário de formação... (PROFESSOR/A 5, 2022).

Olha eu- o... na verdade da minha pessoa, no caso, eu trabalhei até 2018 no caso, aí eu to voltando esse ano de novo, né? Enquanto eu tava no 2018 na escola Lacuí lecionando como professor regente, n- na turma do segundo ano a gente recebeu, gente recebeu [...].(PROFESSOR/A 6, 2022).

Observa-se que embora todos/as tenham indicado que receberam algum tipo de formação continuada fica claro pelo discurso da maioria que as atividades formativas não são frequentes, ou que pelo menos não chegam até a EMITM, uma vez que alguns/as

profissionais indicaram que as formações recebidas aconteceram há anos e de forma superficial.

É importante ressaltar que a formação continuada é legalmente constituída, a própria LDBEN (BRASIL, 1996) prevê em seu artigo 61, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, quando diz respeito à formação de profissionais da educação: “I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996). Ainda na LDBEN (BRASIL, 1996), no Título IX, Disposições Transitórias, O Artigo 87 diz que: “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Ou seja, o município deve proporcionar esses momentos de formação para os/as profissionais da educação, e é importante que haja qualidade – que sejam abordados temas indicados por cada comunidade escolar, com amplo acesso, calendário escolar flexível e continuidade. Para Chaves (2014), “A ausência de formação sistematizada ou uma formação frágil atribuem força as práticas que necessitam serem revistas, como a defesa de condutas e hábitos que vivenciamos na rotina da instituição, a exemplo do exercício da incoerência” (CHAVES, 2014, p. 131).

Souza (2021) aponta que, no que diz respeito às escolas indígenas, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento do trabalho, de acordo com o autor “os educadores precisam receber formação para saber usar os recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, os quais fundamentam os projetos educativos na comunidade” (SOUZA, 2021, p. 103).

Alguns/as profissionais indicaram que apenas os/as gestores/as quem participam das formações, ficando a cargo destes a responsabilidade de apresentar aos demais profissionais da unidade escolar. Alguns/as dos/as professores/as informaram que participam diretamente de algumas formações, mas um/a deles/as fez queixas sobre a dificuldade para se inscrever nas formações e a respeito de as vagas serem limitadas. O/A professor/a 2 (dois) indicou que as formações oferecidas pela SEMED são para toda a rede de ensino: “Foi pra todos, pra rede toda”, porém, para ele/a isso não é um aspecto positivo, pois demonstra que não são voltadas para as EI. As respostas dos/as entrevistados/as podem ser observadas abaixo:

É... Gestores, mais gestores... E aí [...] trabalha com os professores. E algumas também eles fizeram com os professores, principalmente da Educação Infantil, né? (PROFESSOR/A 1, 2022).

Na verdade o ano passado teve uma de Educação Física, a minha segunda graduação é Educação Física então eu, eu achei interessante e eu quis fazer e... É que nem eu falei a rede ofereceu, a rede ofereceu, tinha quarenta vagas [...]... E aí teve quarenta vagas, teve muita procura, fechou-se as vagas não tinha mais eu até entrei em contato com a menina porque eu não tinha conseguido vaga e bem no fim terminou seis professores. Então aí eu vi assim uma desmotivação e que talvez por isso que não chegue, mas especificamente pra nós escola indígena [...] (PROFESSOR/A 4, 2022).

É, na verdade assim a... a- a coordenação recebeu uma formação na secretaria. Aí a... a- a fundação trazia esse conhecimento e fazia essa formação com as pessoas... (PROFESSOR/A 6, 2022).

Percebe-se que a estratégia de ofertar as formações para os/as gestores/as e responsabilizá-los/as pela formação da equipe escolar é uma forma de terceirizar a responsabilidade do município, para que o mesmo não se veja obrigado a ofertar formações com vagas suficientes para que todos/as os/as profissionais da educação que desejarem participar assim poder fazê-lo. Oferecer formações sobre temas específicos e limitar as vagas a um número de participantes inferior ao número de profissionais que atuam na área é o mesmo que impedir que profissionais exerçam seu direito previsto na LDBEN (BRASIL, 1996) de capacitação em serviço.

De acordo com Monteiro, Félix, Alves e Souza (2021) “as políticas públicas, por sua vez, precisam oferecer os meios necessários para que o docente consiga cursar tais formações de forma mais adequada, levando em consideração o desenvolvimento nos seus diferentes aspectos e a construção de aprendizagens significativas” (MONTEIRO; FÉLIX; ALVES; SOUZA, 2021, p. 652).

Outro questionamento feitas nas entrevistas foi sobre quais foram as temáticas abordadas nas formações e se alguma específica da temática indígena foi ofertada. Destacam-se as seguintes respostas:

Específica já teve pela rede, mas nós solicitamos também específica e eles vieram fazer essa formação aqui. [...] a comunidade indígena é diferente, então por isso que tem que ter as formações específicas também. É importante a gente fazer a geral, eu gosto também de, né? Desse conhecimento assim lá de fora e depois é... O conhecimento específico nosso aqui (PROFESSOR/A 1, 2022).

[...] nós tivemos um estudo da BNCC, do currículo escolar indígena, né? Que era assim específico, sabe? Específico pra sala indígena, pra escola indígena, que a gente que trabalhava com o pessoal que trabalhava na SEMED na época... aí tinha um estudo mais aprofundado assim mas é muito, muito tempo atrás, já (PROFESSOR/A 2, 2022).

[...] assim sempre os cursos que tem geralmente assim, hum... Assim... São bem assim, é... Que fala? Não são das coisas novas, né? São sempre as mesmas coisa assim que es-, que eles tão sempre reforçando, falando, assim... Eu, eu acredito, eu pe- pelo menos os curso que eu fiz sempre é assim, so-so-sobre os mesmo tem, o

mesmo tema assim eu acho que se tiver alguma coisa nova, é... Ia colaborar, [...] mas sempre foram cursos muito bons assim, que... É melhor que curso nenhum (PROFESSOR/A 3, 2022).

[...] quando veio a, a BNCC que a gente teve as formações e aí os, teve, teve resistência sim porque tudo que é novo dá medo... (PROFESSOR/A 4, 2022).

Sim, nós tivemos formação (da BNCC). [...] Muita dúvida e quando veio pra gente, a gente é... Não queria aceitar porque era muito complexo pra nossa realidade assim as vez, e... Porque a nossa realidade é bem diferente, né? Do que, do que é proposto, né? Pra gente trabalhar, é mais... Aí a gente teve bastante dificuldade... Aí com mais mesmo com a formação, né? A gente tem bastante dificuldade, mas ainda permanece, mas a gente já tem mais facilidade de usar, né? Foi muito difícil, a aceitação e porque a gente tá acostumado de uma forma, né? Aí muda totalmente a forma de implem- pra gente ver o planejamento, né? Foi bastante difícil (PROFESSOR/A 5, 2022).

[...] principalmente questão do BNCC como que ele poderia tá sendo voltado pra trabalhar dentro duma escola indígena e como que seria ser o plano desse BNCC juntamente com o Plano Pedagógico do Professor pra tá tendo acesso de conhecimento amplo no caso, no- em forma de como tá tendo essa nova conhecimento dentro do planejamento da escola no caso, aí... (PROFESSOR/A 6, 2022).

Um/a dos/as professores/as coloca como prioridade os conhecimentos “lá de fora”, se referindo aos conhecimentos ocidentais e só depois os conhecimentos específicos da sua comunidade. Devemos refletir sobre como essas falas refletem o processo de subalternização pelo qual os povos indígenas passaram, com práticas de “desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegia alguns sobre outros” (WALSH, 2009, p. 23).

Nesta forma de ver o processo colonizatório, quando olhamos para o contexto da escola indígena, entendemos que esta foi pensada como base de construção de subalternização, uma vez que este espaço formativo foi criado como mecanismo de silenciamento da cultura e da tradição desses povos. Para ela (a escola) foi produzido um currículo homogêneo, do ponto de vista da cultura ocidental. [...] a condição de silêncio a que foram submetidos os povos indígenas está ligada a subalternidade. A hegemonia ocidental, bem como seus imperialismos culturais, marcaram, de alguma forma, o impedimento dos subalternos de manifestarem suas culturas nos espaços escolares, cerceando o direito dos indígenas narrarem suas experiências, suas memórias, suas tradições, suas histórias (ALVES; ALVES; SANTOS, 2020, p. 6).

A maioria das respostas indicou que foram realizadas formações sobre a BNCC (BRASIL, 2017), envolvendo sua parte diversificada e específica para os povos indígenas. Mas, mesmo com as formações as dificuldades acerca da compreensão do documento permaneceram e com elas as dificuldades e o medo de se trabalhar com essa nova proposta de organização da Educação Básica no Brasil.

Mesmo que os/as entrevistados/as apontem as formações envolvendo a BNCC (BRASIL, 2017) como específicas, é preciso se atentar ao fato de que o documento

[...] aborda os povos indígenas como objeto de estudo a ser apropriado pelos estudantes de diferentes etapas e no contexto de diferentes disciplinas, mas não coloca em evidência o aluno indígena, tampouco refere-se ao professor indígena e à inexistência de materiais didáticos-pedagógicos específicos. Assim, os povos indígenas são tratados numa perspectiva homogeneizante, pouco se fala na existência de suas diferentes etnias e culturas próprias (MILITÃO, 2022, p.15).

Sendo assim, essas formações não devem ser consideradas específicas, pois, elas foram ofertadas com a intenção de implementar a BNCC (BRASIL, 2017) também nas escolas indígenas, ignorando que “sua imposição a essas escolas será um grande retrocesso, visto as contradições e oposição aos princípios que orientam o currículo destas escolas após a Constituição Federal de 1988” (MILITÃO, 2022, p.15).

Por último, foi questionado se os/as profissionais já participaram de alguma formação envolvendo o brincar, e se há interesse em participar de formações específicas tendo o brincar como temática principal, os/as entrevistados/as afirmam que:

Ah eu acho que a gente deveria ter uma formação sim, voltada pro brincar, né? É... Como aprender, como ensinar, né? A... Como alfabetizar de forma lúdica até pra, pra... No, na... Num grande grupo socializar essas ideias e... Pra dar mais ideias pra gente desenvolver um trabalho assim mais produtivo. [...] eu acho que precisa de uma formação pra gente é, discutir e isso ficar bem mais detalhado pros professores poderem colocar em prática, né [...] (PROFESSOR/A 1, 2022).

Sim, é... Formações relacionada ao brincar [...], já tivemos também... Tempos atrás, mas agora, agora não tá tendo não... Assim, tem orientação da coordenação, né? Cada coordenador tem seu grupo de professores, né? Eles orienta, é... Inclusive tem, tem formação previsto, já... É relacionado a isso mesmo, é... Criação de material, né? Jogos... Né? Pedagógico também, envolvendo o brincar também, né? (PROFESSOR/A 2, 2022).

Sim. Já sim, é... A gente teve, é... Cursos, é... no PNAIC³², né? Esse, não sei se você ficou sabendo desse curso do PNAIC que teve. Uns tempo atrás assim. Foi muito bom sabe, foi uma experiência boa que a gente teve, assim a troca de experiência com os professores que teve, né? Assim foi, ‘óia’ e eu gostei foi um dos curso que assim, que eu mais gostei foi o PNAIC, sério mesmo porque eu aprendi muito assim com, com o nossos, com os colegas, né? De outras escola assim foi troca de experiência, a ge- e foi uma, foi um, foi uma... Num foi palestra assim, foi oficina mesmo. De, de aprendizado assim que a gente teve de na, na mão, mão na massa ‘memo’ ali de apresentar muito legal, eu gostei (PROFESSOR/A 3, 2022).

Não, a gente nunca teve então assim sempre foi de letramento e numeramento e letramento e alfabetização, e tal e tal, nunca se pensou assim nessa primeira infância

³²O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

o que desenvolver o que que é bacana, o que que é legal, o que que dá pra fazer, o que que é importante pra essa criança. Nunca foi pensado, até ni um dos projetos de formação que foi agora que a gente tem que fazer pra SEMED, um, um que eu, que eu achei interessante, achei importante foi esse que vai ser uma das últimas formações vai ser em novembro tá marcado pra novembro, que é sobre essa infância o que desenvolver, o que que é importante que daí, é, eu, eu queria trazer essa questão mesmo do brincar (PROFESSOR/A 4, 2022).

Sim, tem é, já teve, já. É, da própria escola, né? Que a gente fa- é, ma- é o, a questão de jogos, né? Jogos pedagógico (PROFESSOR/A 5, 2022).

Olha, até o momento agora depois que a gente iniciou o voltar a trabalhar dentro da escola indígena a gente não teve esse conhecimento, né? Mas gostaria ter pe- pelo menos em ter um conhecimento de... Principalmente pra trabalhar com os pequeno, no caso... (PROFESSOR/A 6, 2022).

Percebe-se que os/as profissionais da EMITM consideram importante a prática do brincar, e reconhecem a sua dimensão educativa, mas demonstram ainda ter dificuldade em compreender de que forma ele pode ser utilizado como prática pedagógica, para além dos jogos concretos. Proporcionar momentos de formação continuada sobre o brincar, envolvendo os conhecimentos e saberes tradicionais (como o brincar envolvendo as práticas laborais, os animais, as plantas, os diferentes espaços da reserva, entre outros, proporcionando liberdade e controle da criança sobre o próprio processo de aprendizagem, pode além de tornar as aulas mais produtivas, como indicou o/a Professor/a 1 (um), promover a afirmação da identidade cultural das crianças e salvaguardar costumes e tradições da comunidade em que estão inseridas.

3.3.2.3 Planejamento

Nesta subcategoria foram registradas 18 (dezoito) UR, derivadas dos questionamentos feitos sobre o planejamento dos/as profissionais entrevistados/as. As questões diziam respeito à forma como práticas diferenciadas e voltadas para ludicidade, como o brincar, estão presentes em seus planejamentos, e quais orientações recebem para a elaboração do mesmo. Pelas respostas foi possível observar que as brincadeiras estão presentes nos planejamentos dos/as professores/as, e que são orientados a sempre pensarem experiências envolvendo atividades lúdicas, a fim de despertar o interesse das crianças. Os professores/as indicaram que por vezes as práticas sugeridas nos documentos curriculares - BNCC (BRASIL, 2017) e CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) - têm que ser adaptadas para o planejamento. As respostas desta subcategoria podem ser observadas abaixo:

[...] E eu vejo assim que eles, eles procuram seguir essa orientação [...] no grupo dos professores que eu trabalho eu vejo que eles que seguem isso, né? É, elaboram as atividades de forma lúdica, né? [...] lá na prática pedagógica a parte do planejamento aí eles já colocam, né? Os jogos, né? Trabalhar com material concreto, com joguinhos então aí já vejo que eles já têm esse pensamento de colocar isso em prática, né? Tem alunos que, que se o professor 'ó amanhã nós vamos trabalhar um joguinho, vamos um joguinho do bingo'... ah, eles não faltam, né? Ah amanhã tem que ir, porque eu vou, vai ter aquele jogo lá. [...] Aí né, aí na, quando eu, eu fiz uma shu- sugestão no planejamento, aí as, fui olhando as brincadeiras que era possível eu deixei aí falei esse nadar não é possível, lá, né? Não tem nem córrego mais aqui, aí nadar eu retirei então tem que ir adaptando. [...] porque é diferente a realidade então, a escola daqui e lá da cidade... é... por exemplo época de chuva... aqui, muito barro, estradas intransitáveis então... tem, e tem que considerar essa, né essa realidade aí... muito complicado pra nós (PROFESSOR/A 1, 2022).

Sim, [...] deve, né? E são orientados sim a... a ouvir a criança primeiramente, né? E o brincar tá em primeiro lugar, é, no... na Educação Infantil, primeiro e segundo ano, terceiro ano até o quinto ano, né? O brincar é importante basta o professor ele ter uma, ter essa criatividade de aproveitar esse momento com a criança, né? No brincar, né? (PROFESSOR/A 2, 2022).

Sim, [...] eu penso naquele momento que ele tá brincando ele vai, eu... eu já, eu já coloco no meu planejamento, né? [...] o que que eu posso tá utilizando, qual brincadeira, né? [...] de acordo com os temas trabalhados no planejamento, eu já, eu vou pesquisando, né? E até pode até surgir no momento ali, [...] Aí, [...] eu já coloco no meu planejamento porque assim muitas vezes a gente planeja uma coisa e não acontece, né? Aí... aí no momento ali eu posso tá mudando o meu planejamento ou melhorando ele mais. [...] Eu, eu, eu tenho o meu material deles brincar, eu mesmo produzo, né? [...] eu vejo que eles amam aquele momento, sabe? De, de brincar ali de ter o brinquedo ali pra eles, né? Eu, eu vejo brilho nos olhos deles quando [...] eu tiro o brinquedo pra 'pa', pra eles brincar, aí falo pra eles 'vão brincar', aí é o momento que eles espera, sabe? [...] eu vejo muito isso [...] aquela vontade, né? De, de ter o brinquedinho, né? Muitas vezes eles pedem pra levar, né? 'Psôra deixa eu levar, pode levar?' Falei 'Não, esse daqui é pra gente brincar na sala' [...] Eu vejo que a criança também ela, ela até 'nimim' mesmo quando eu era criança, né? [...] Eu brincava muito com os, com os brinquedos, com as coisas, com as coisas ali que tinha em casa 'memo', que eu inventava brincadeira ali, né? [...] E as crianças também tem isso, eu percebo [...] assim a vontade deles, né? De, de inventar, de inovar, eles são muito disso também, né? De inventar brincadeira ali, de... É isso. (PROFESSOR/A 3, 2022).

[...] é... eu acho que a gente não pode pular essa parte da infância deles aí... de tentar organizar um trabalho mais voltado dentro dessa prática de brincar que a gente aprende, as crianças aprendem sim enquanto brincam a gente só precisa organizar, é dar, é refletir sobre o que que eu quero com aquela brincadeira, o que que eu vou alcançar, o que que eu consigo alcançar através disso ou organizando assim vou culminar nisso [...]. Tem umas (professoras) que assim sempre tem umas mais resistentes, mas as outras conforme eu vou percebendo, vou, vou observando assim eu vou sugerindo, né? [...] é leva um tempinho, mas aí você vai dialogando, vai conversando, vai mostrando, ó num, num é legal pular essa parte a criança precisa dessa parte [...]. É, [...] eu acho que a gente não pode tirar, eu acho interessante ter esses momentos, esses espaços, organizar minha aula, ter, é... esses momentos que pra criança é prazeroso, não é legal pra ela sentar e dar uma folha deixar ela quatro horas só escrevendo, [...] eu não acho interessante que uma criança da Educação Infantil e até do primeiro ano (PROFESSOR/A 4, 2022).

Sim, eu utilizo bastante jogos pedagógicos, né? Não sei se incluiria no brincar. É a prática mesmo, saber que, que brincadeira usar, né? Utilizar dependendo do, do conteúdo, né? Escolher as brincadeiras... [...] o aprendizado se torna mais atrativo pra ele, através da brincadeira, do jogo, né? Acho que sim. É, porque com a

brincadeira é mais espontâneo deles, né? E [...] da outra forma eles assim não se sente muito motivado, né? [...] Que nem a matemática mesmo a, a, os jogo com figura geométrica, eles entendem mais, é... o concreto da, da fração, né? É... a multiplicação, né? No dominó, né? Compreendem melhor bem melhor. As brincadeiras assim é mais, é mais difícil, é mais com jogos mesmo entendeu? É, por eles ses maiores, né? Com os menores eu acho que é mais, é... fácil as brincadeiras, né? Mas mais é jogos mesmo que eu utilizo (PROFESSOR/A 5, 2022).

Sim, com certeza porque a prática da, do pedagógico em questão de brincar, né? É o, é um ensino que a gente adquire muito aqui na escolas indígena em forma de uso de material, [...] a gente não tem necessariamente assim bastante no caso mas sim está fazendo a confecções assim dependendo da nossa organização na prática pedagógica no momento [...]. É... [...] eu tenho trabalho de dessa forma assim que a gente até mesmo sai da sala de aula pra fora pra gente [...] tá trabalhando as questão da roça lá a gente usa os material, é... garrafa pet pra gente mostrar o terrário como que a gente planta nas planta, como que as planta nasce e germina pra poder ter uma folhagem essas coisa e a observação da gente no trabalho em posição a gente faz brincando, usando terra, cantando, a gente pula, né? E troca de semente e vai um montando as pro- as atividade [...]. Em geral, no caso dependendo o conhecimento que eles tenham, acaba soltando esse conhecimento fala assim ‘ó essa brincadeira tava aqui é muito interessante’ [...] E foras daquelas conhecimento que eles num tem assim que a gente não [...] inclui em planejamento acaba ele trazendo ba sala de aula assim, mostrando o, o conhecimento que eles têm (PROFESSOR/A 6, 2022).

Pelas respostas foi possível perceber que os/as professores/as da EMITM já utilizam o brincar enquanto prática pedagógica em seus planejamentos. Utilizam por meio de jogos, brincadeiras organizadas, momentos de brincar livre, entre outros. Apontaram também que muitas vezes mesmo que o brincar não esteja no planejamento ele surge naturalmente entre as crianças e que eles/as aproveitam esses momentos para perceber os conhecimentos que as crianças já dominam, inclusive para pensar novas atividades envolvendo o brincar para as próximas aulas. Como indica o/a professor/a 5 (cinco): “E aí quando você percebe essas mudanças você acaba utilizando elas, a- à seu favor, você às vezes f- ah, penso ‘olha a gente ia brincar dessa maneira mas como eu tô vendo que cês gostaram disso, vamos brincar desse outro jeito...’ ”.

Para Souza (2021, p. 66) incluir as atividades lúdicas no planejamento não é bom apenas para o desenvolvimento das crianças, para o autor isso auxilia no processo de “definição e fortalecimento de sua identidade”, uma vez que nas comunidades indígenas as crianças “aprendem o princípio da coletividade, brincando em grupos e entrando em contato direto com a natureza e os animais” (SOUZA, 2021, p. 67), como na prática apresentada pelo/a professor/a 6 (seis), de aprender sobre a roça, que foi percebida pelas crianças como uma brincadeira.

É importante destacar que na fala dos/as profissionais escutar a criança foi colocado como algo importante de se fazer para se pensar a prática, verificar do que as crianças

gostam; o que chama sua atenção; identificar o que a criança já sabe; quais conhecimentos ela traz de casa. Sobre isso Kramer (2015) aponta que

No encontro entre criança e adulto, ambos aprendem a vida relacional, a reciprocidade e a presença. Nossos alunos nos formam; aprendemos com as crianças a compreender o sentido de suas expressões comunicativas. [...]. Ouvir o outro, a criança ou adulto, identificar o que diz e responder de forma adequada são, nesta perspectiva, fatores básicos para a educação de qualidade e um desafio a ser assumido (KRAMER, 2015, p. 2).

Percebe-se também que embora não seja uma unanimidade, existe a ideia de que o brincar é uma atividade voltada para as crianças menores, que as brincadeiras não fariam sentido para as maiores, que para estas o ideal seria a utilização de jogos pedagógicos concretos, como indicado pelo/a professor/a 5 (cinco): jogos de blocos, dominó, jogos de figuras geométricas, fração etc.; e pelo/a professor/a 4 (quatro) quando indica que as brincadeiras devem estar presentes da Educação Infantil até o primeiro ano dos Anos Iniciais.

Na BNCC (BRASIL, 2017) o brincar ganha ênfase e lugar na etapa da Educação Infantil, nos anos iniciais essa atividade só ganha espaço “quando é oportunizado o conhecimento do tema de Jogos e Brincadeiras pela disciplina de Educação Física. Não é possível perceber se a prática do brincar seria utilizada como recurso metodológico para a aprendizagem nas demais disciplinas do currículo escolar” (FABRICIO; DORNELES; SEGER, 2019, p. 2). Essa “ausência” do brincar voltado para as crianças maiores leva a essa ideia de que as brincadeiras são reservadas às crianças pequenas, e que aos maiores os momentos de ludicidade devem estar diretamente ligados aos conteúdos, por meio de jogos e materiais concretos.

Daí a importância das formações continuadas voltadas para a temática do brincar, é importante que os/as professores/as sejam capazes de perceber que as brincadeiras devem estar presentes também nos planejamentos e práticas pedagógicas voltadas para os anos iniciais, e que o brincar “[...] como princípio metodológico permite ensinar conteúdos seja qual for à disciplina, bem como gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados” (SANTANA; NASCIMENTO, 2017, p. 5).

Destaca-se nesta subcategoria que a maioria dos/as entrevistados/as indicam que utilizam o brincar em suas práticas como forma de atrair a atenção dos/as alunos/as, deixando as aulas mais prazerosas, o/a professor/a 3 (três) aponta que as crianças brincam em casa e trazem essas brincadeiras para dentro da sala de aula, mas muitas vezes é na escola que as crianças terão acesso a alguns brinquedos – adquiridos e confeccionados até pelo/a próprio/a

professor/a – que não tem em casa, além de ser na escola os momentos em que podem se reunir com outras crianças para brincar, e que tudo isso faz com que as crianças sintam livres e com vontade de estar no ambiente escolar.

Os/As professores/as da EMITM percebem que as propostas dos documentos curriculares precisam ser adaptadas, já que por não se tratar de um documento elaborado a partir da realidade local, algumas práticas não são possíveis de serem realizadas. É importante destacar que embora não aconteçam momentos específicos de formação sobre o brincar ofertados pela SEMED ou parceiros da escola (universidades e/ou formações organizadas pela instituição) os/as próprios/as professores/as promovem sua formação ao trocarem experiências sobre as práticas já realizadas que foram bem recebidas pelos/as alunos/as.

3.3.2.4 Alfabetização

Doze (12) UR foram reunidas nesta subcategoria. Mesmo que não tenham sido feitas questões específicas sobre o brincar no processo de alfabetização das crianças da EMITM, os/as profissionais indicaram que esta atividade é uma aliada nesse processo. Abaixo estão reunidos os trechos onde os/as entrevistados/as indicaram que o brincar está presente no processo de alfabetização das crianças:

Principalmente na alfabetização, porque eu vejo que na alfabetização os alunos podem aprender brincando. Podem se alfabetizar brincando. E meus professores, é, da alfabetização aqui na T- (Tengatuí) eles tão muito bons nisso. [...] eles trabalham muito com sucata, é... produzem joguinhos e na área de matemática, em todas as áreas que eles trabalham e... Sempre a brincadeira, e os alunos eles ficam empolgados e gostam muito. Então os professores eles filmam, põe no grupo, né? Pra socializar com os demais colegas, e [...] eu acho que tá, que pode sim aprender brincando. [...] além de aprender a se alfabetizar, né? Da [...] alfabetização, eles aprende a socializar, interagir com os colegas, é... Nesse, nesse aprender brincando eles aprende assim, muita, tudo, né? Tudo o que, é... Básico, né? Que tem que aprender mesmo, assim, respeito... Ah, acho essencial, né? Porque são crianças, né? Principalmente na alfabetização e tem que ser tratados como criança e criança tem que brincar, então até na, na, na escola, na-nas aulas, isso, o brincar é possível, então tem que acontecer (PROFESSOR/A 1, 2022).

[...] no momento que ela tá brincando ela[...] pode não perceber, mas ela, ela tá aprendendo ali, né? [...] tá brincando ali na, na sala, me imitando sabe? Pegando a régua, me imitando, colocando, lendo a, o alfabeto[...](PROFESSOR/A 3, 2022).

Aham... porque, [...] tem essa, essa, essa questão [...] do alfa- do, do letrar, do numerar, desde a Educação Infantil então ela é a, é, como eu tenho professores também que às vezes é da Educação Infantil num período e da alfabetização no outro então a, é, é pra ele pensar que aquelas crianças tão em fases diferente, que ele precisa separar, que não pode ser da mesma forma [...] num é legal pular essa parte (brincar) a criança precisa dessa parte [...]. ‘Tão’ ela chega ali pra nós com cinco anos, nunca frequentou a escola, né? Pela primeira vez ali tem algumas habilidades

dela que n- que não foram exploradas, e que a gente precisa antes de sentar ela ali e só numerar, e só letrar, é, eu acho que isso acontece como consequência de todo um processo que dá pra atrelar ali, dá pra gente fazer uma atividade, organizar um espaço, um momento prazeroso que vai ser pra criança, que você vai desenvolver várias habilidades e também como consequência você vai tá numerando e letrando ela. Aqui nós temos três etnias, nós temos alunos não indígena e aí assim a gente precisa tomar muito cuidado pra se trabalhar certos temas pra num ferir um ou outro, tem alunos falantes tem alunos que já não são falantes, tem alunos que a língua um é Língua Portuguesa, outros é a língua Guarani, outros é a língua Terena [...]. E aí a gente começa assim alfabetizar na língua, só brincadeiras tradicionais e tal, são importantes? São muito importantes só que eu também não posso ir massacrando o meu aluno só com isso [...], eu preciso preparar ele pra esse mundo aí que tá esperando ele ali fora (PROFESSOR/A 4, 2022).

Ali, é... igual o soletrando, eu tenho o soletrando, né? No cantinho de leitura, eles num fazem o soletrando, eles criam, criaram uma outra estratégia deles de brincar, né? Com aquilo, com aquele soletrando ali, né? Então eles, eles aprendem sozinho [...].(PROFESSOR/A 5, 2022).

A gente pensa no material, aí no caso dependendo de que tipo de material que a gente confecciona, né? A gente leva pra sala de aula com a n- e trabalha junto com a é-juntamente com os alunos [...]. No caso como a gente trabalha aqui na escola Tengatui[...] É manusear atividades, letras, principalmente as letras móveis no caso, né? Que como que identifica a letra A, letra E, I, O, U principalmente da língua Guarani temos dozes letras vogais em Guarani, né? O A, E, I, O, U, Y depois tem o nasal ã – ê – ĩ – õ – ũ – ŷ lá no caso tem doze no caso, né? Aí no caso das posição assim a gente vai identificamos as letras juntamente com a turma, né? E a gente acaba usando [...] a forma da prática pedagógica em forma de brincadeira. Em forma de conhecimento de leitura no caso e até mesmo do conhecimento das letras, né? No caso é principalmente o, a ixi- a última vez que a gente confeccionou atividade sobre questão da, da, do jogo de memória, eu tinha feito a posição assim de ir usando os imagem e a é... o... a, as imagem de assim de duas forma, né? Em dupla e identificava a palavra, que, que desenho que é esse daqui e que aí o caso se fala oiti-dependendo da b- é... por exemplo nós vamos supor que é banana, é *pacoba* em Guarani aí paren- do que vai identifica, as le- esse desenho usamos a letra, mostrando que letra que começa... a gente vai brincando e cada um vai fazendo o jogo aí quem errar vai de um- ou trocava a pessoa, colocava outro no lugar aente vai brincando, cantava, ia usando... [...] Na verdade assim pra gente ter mais assim a... é, um conhecimento de tipo fazer parte de alfabetização d-da sala de aula, né? O conhecimento das letras, principalmente em questão das letrapo-, é... inicial, é... nossos conhecimentos alfabeto Guarani, né- né? Alfabet- na alfabet- principalmente na alfabetização daquelas aluno que tem dificuldade de leitura, de aprendizagem, né? Na posição a gente tá fazendo esse tipo de atividade, né? Pra, pra poder aluno aprender ler e escrever e até mesmo ter a posição de que ele conhece- conhece-se a letra que realmente em Guarani a gente usa essa letra assim t- pra tal palavra... Consegue, consegue melhor, né? Principalmente quando é professor falante da língua materna, né? (PROFESSOR/A 6, 2022).

De acordo com os/as profissionais entrevistados/as, o brincar deve estar presente no processo de alfabetização das crianças, pois, este processo não pode ser massacrante para a criança, exigir que ela fique sentada por horas em sala de aula, copiando, repetindo e esperar que ela entenda aquilo que está sendo apresentado para ela. É preciso que a criança se divirta nesse processo, que ela tenha acesso a jogos e brincadeiras que auxiliem no processo de apropriação da leitura e escrita.

O interesse na discussão desta subcategoria surgiu por conta da fala do/a professor/a 4, que apresenta a alfabetização como um processo delicado dentro da EMITM, já que a escola não separa as turmas de alfabetização por etnia, e com salas multiétnicas atendendo alunos das três etnias (Guarani, Kaiowá e Terena) este processo se torna extremamente complexo, já que não há como alfabetizar, conforme prevê a CF (1988), todas as crianças em suas línguas maternas numa mesma sala. Sendo assim, as brincadeiras tradicionais, mesmo sendo importantes, não podem ser a única ferramenta dos/as professores, pois, torna-se um desafio enorme trazer as brincadeiras das três etnias e muitas vezes o/a professor/a alfabetizador/a fala apenas uma ou nenhuma das três línguas correspondentes às etnias da RID, muitas vezes este/a professor/a nem é indígena e realiza a alfabetização das crianças em Língua Portuguesa.

Mais do que uma questão legal, Souza (2021) aponta que

Precisamos continuar a manter a nossa *nhe'ẽ*(língua), até as novas gerações entenderem que é necessário o fortalecimento da nossa história, pois, se não levarmos a nossa língua e história em consideração, logo irá desaparecer a língua do nosso povo, porque um povo sem a sua língua materna é um povo sem identidade (SOUZA, 2021, p. 64).

Aquino (2012), em sua dissertação de mestrado, faz um relato de quando atuou como alfabetizadora numa escola indígena. De acordo com a autora, mesmo sendo uma professora indígena, alfabetizava em Língua portuguesa, o que para ela

Foi o início de um sofrimento sem fim para as crianças que tinha outra realidade e processos próprios de aprender dentro dos contextos Guarani/Kaiowá. Alguns alunos conseguiam se alfabetizar e outros não. Outros desistiram porque a escola estava se tornando espaço de desaprendizagem, adequada ao modelo não indígena e não para atender a necessidade dos Guarani/Kaiowá (AQUINO, 2012, p. 13).

Souza (2021) indica que considerando o atual cenário da RID, de proximidade com a cidade e sociedade não indígenas, não há como deixar de fora a Língua Portuguesa, todavia, “é necessário que haja espaço para o ensino da língua indígena, de modo que ela seja o instrumento de efetivação dos processos próprios de aprendizagem e do desenvolvimento de currículos e programas específicos” (SOUZA, 2021, p. 57).

Permeia, ainda, sobre a escola indígena o mito do bilinguismo e da interculturalidade, em que a escola indígena trabalha com uma pedagogia que supera as diferenças sem as eliminar, inclusive as potencializando. O princípio dessa interculturalidade, o bilinguismo, é o início do fracasso desta teoria; uma vez que, nas comunidades onde não há professores/as indígenas formados/as e habilitados/as em licenciatura, quem leciona são professores/as não

indígenas, o que compromete esse bilinguismo, que teoricamente, deveria ser adotado pela escola. A língua de instrução passa a ser o português, independente da língua materna da comunidade em que a escola está inserida.

A falta de professores/as indígenas, e a presença de professores/as não indígenas, muitas vezes leigos sobre a cultura indígena, pode levar a uma desvalorização cultural dentro da escola. Onde os conhecimentos prévios dos/as alunos/as correm o risco de não serem valorizados e estimulados. Perdendo-se, e deixando cair no esquecimento, brincadeiras tradicionais, conhecimentos, tradições e prejudica-se o processo de construção de identidades.

Dito isso, o fato de na EMITM estarem matriculadas crianças de três etnias diferentes não justifica a alfabetização em Língua Portuguesa, a matriz curricular deve prever essa diferença, e a SEMED deve dar suporte para a escola pensar formas de atender a estas crianças seguindo o que está previsto em lei (BRASIL, 1988). Alfabetizar crianças indígenas falantes da sua língua materna indígena em Língua Portuguesa não é apenas errado, é criminoso, pois, trata-se de “matar” nestas crianças um dos principais vínculos com sua cultura, a língua.

Aquino (2012) indica que é importante que todo/a professor/a, gestor/a municipal ou escolar, indígena ou não, se esforce pela valorização e manutenção da língua materna, já que “apesar das terríveis violências e do massacre, de luta pela sobrevivência, frente aos quinhentos anos de colonização e imposição de outra língua e outra cultura para a comunidade indígena” (SOUZA, 2021, p. 13), os povos indígenas seguem resistindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância foi definida historicamente como uma questão meramente biológica, sem enxergar a criança como um ser inserido em uma comunidade, como parte de um contexto social e histórico, não exclusivo aos adultos/as. Torna-se imprescindível buscar compreender como o conceito de infância foi construído historicamente para refletir sobre a forma como a criança é percebida na atualidade. Estudar outras infâncias torna possível compreender como o conceito de infância, tratado até bem pouco tempo como universal, é diverso e complexo, tendo relação direta com o contexto social no qual a criança está inserida. Isto pode ser observado no caso das crianças indígenas, cujos estudos sobre são recentes.

Ao longo deste estudo, observou-se que existem diferentes infâncias, e que mesmo dentro de uma mesma comunidade indígena, fatores como localização da reserva, contato com não indígenas, costumes, religião, entre outros, influenciam e podem resultar em mais de uma concepção de infância.

Notou-se que a infância é bem mais que uma fase de desenvolvimento, e que as crianças devem ser pensadas como sujeitos sociais ativos, atuantes e capazes de criarem sua própria cultura a partir de uma cultura adulta, muitas vezes por meio de brincadeiras, que requerem um envolvimento e valorização cultural. A criança não brinca apenas por brincar, ela extrai conhecimentos e também ensina durante a realização das brincadeiras.

Quando a criança indígena brinca, representa papéis que lhes caberão na vida adulta, e para elas, o brincar é essencial no processo de construção de suas identidades como indígenas, na transmissão de saberes, tradições e significados. Ou seja, as brincadeiras contribuem no fortalecimento da identidade cultural das crianças, no sentimento de pertencimento à sua comunidade e no senso de coletividade.

Foi possível compreender que o brincar é um método educativo, pois, a criança indígena não brinca apenas por brincar, ela extrai conhecimentos e também ensina durante a realização das brincadeiras, e o mais importante é que essa educação ocorre independente da intervenção de adultos/as, e é realizada entre as crianças.

É importante termos o entendimento de que as crianças indígenas aprendem com os/as mais velhos/as em seu meio familiar, aprendem na escola, aprendem entre si e que também ensinam. Compreendendo isto, a escola indígena pode vir a tornar-se espaço de vivências e experiências entre crianças de diferentes grupos familiares, comunidades e professores/as, um espaço em que potencializa as interações, e ambiente de trocas culturais.

Consideramos que a BNCC (BRASIL, 2017) e o CRMS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) exploram o brincar e seus benefícios com maior profundidade na etapa da Educação Infantil, porém, nesta etapa, não fazem referências às brincadeiras tradicionais dos povos indígenas ou sobre a especificidade da educação infantil na educação escolar indígena. No Ensino Fundamental, por mais que questões como os modos próprios de contar, cantar, dançar dos povos indígenas sejam abordadas, o brincar tradicional dos povos indígenas é pouco abordado, não considerando todo o potencial do brincar das crianças indígenas na construção do conhecimento, valorização cultural e transmissão de saberes em todas as áreas do conhecimento.

Percebe-se então, que embora a BNCC (BRASIL, 2017) tenha como principal proposta desfragmentar as políticas educacionais, reunindo-as todas em um único documento, os referenciais curriculares e as diretrizes seguem sendo os documentos mais adequados para se pensar e estruturar o ensino no contexto da EEI, além de seguirem sendo os dispositivos que melhor podem orientar a construção do PPP das escolas, respeitando o direito a uma educação escolar intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, que respeita a diversidade e as especificidades das culturas dos povos tradicionais.

Constatou-se que a matriz curricular municipal para a Educação Infantil é inadequada, uma vez que a oferta desta etapa da educação básica dentro da RID ainda não é um consenso e que a matriz estrutura o ensino nesta etapa sem considerar a participação da comunidade indígena, dos sábios indígenas e das famílias que serão atendidas.

O mesmo acontece com a matriz do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que viola seriamente os direitos linguísticos previstos por lei (BRASIL, 1988), de que a criança indígena tem o direito de ser alfabetizada em língua materna, considerando que o currículo local prevê o ensino da língua materna apenas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, e com carga horária inferior ao ensino de Língua Portuguesa.

É evidente que o formato e a forma como se estruturam as EI dentro da RID deve ser repensado, pois, a escola indígena não pode continuar a ser estruturada da mesma maneira como foi durante todo o processo de colonização do Brasil, tendo o objetivo de “desindianizar” o índio, remover a identidade de seu ser [...]” (SOUZA, 2021, p. 124).

Pelas entrevistas tornou-se evidente que os/as professores/as da EMITM, atribuem grande importância ao brincar, considerando este essencial para o desenvolvimento físico, emocional ou cognitivo das crianças. Foi possível constatar que o brincar já é utilizado como prática pedagógica dentro da RID, e que seja através de jogos, brinquedos ou brincadeiras, essa atividade lúdica faz parte do cotidiano escolar das crianças.

Dentre as práticas verificadas estão jogos de alfabetização, de conhecimentos matemáticos, momentos de brincar livre, brincadeiras com brinquedos, imitação, aulas práticas fora da sala de aula, dentre outras. Porém, apesar de ser uma prática comum, foram muitas as dificuldades apontadas pelos/as entrevistados/as em relação ao brincar como prática pedagógica, dentre elas a falta de materiais/jogos concretos, a forte presença da tecnologia dentro da escola (no caso representada pelo uso do celular no ambiente escolar), o contexto multiétnico das salas de aula, e a dificuldade em “encaixar” o brincar nos conteúdos previstos no currículo escolar.

Fica evidente que para promover a interdisciplinaridade é preciso vencer a formação fragmentada por áreas de conhecimento, fazendo-se necessário pensar em tempos e espaços dentro da escola que favoreçam o trabalho em equipe e a discussão entre os/as profissionais que atuam numa mesma instituição e/ou grupo de crianças.

Percebe-se que as brincadeiras tradicionais não têm muito espaço no planejamento dos/as docentes. Os/As profissionais se queixam que os documentos curriculares não dão o suporte adequado para o planejamento, pois, não trazem sugestões de práticas envolvendo brincadeiras tradicionais. Além de que o fato de a escola atender a crianças de três etnias diferentes faz com que fique mais difícil desenvolver atividades específicas da cultura indígena, que contemplem todas as crianças.

Todavia, apesar das dificuldades, os/as profissionais indicam que as brincadeiras tornam o aprendizado mais prazeroso, inclusive sendo um incentivo à permanência do/a aluno/a na escola, além de auxiliar o/a docente no processo de conhecer seus/as alunos/as e pensar suas práticas a partir de atividades comuns, prazerosas e de preferência das crianças.

Ainda há muito a ser investigado no que diz respeito às infâncias indígenas, e por isso, é preciso que os/as pesquisadores/as busquem conhecer e aprender sobre as diferentes infâncias encontradas em diferentes sociedades indígenas e não indígenas. Este estudo visa contribuir para uma melhor argumentação sociológica, antropológica, histórica e educacional desse campo.

Também, há a possibilidade de estudos futuros que se aproximem mais das crianças da RID e de suas práticas particulares de brincar no espaço do cotidiano, bem como na escola, pois sabemos que, para além do que está planejado no currículo e das práticas propostas pelos/as professores/as, as crianças têm suas maneiras próprias de brincar e de inventar suas brincadeiras. Mas isto é assunto para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, R. S. **“Abiôlô Boloriê” Sou criança sou origem**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres – MT, 2017.
- ALBUQUERQUE, G.F. O.; ALMEIDA, I. N. S.; CARVALHO, V. D. R. A concepção do brincar na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Multidebates**, v.4, n.2 Palmas -TO, 2020.
- ALMEIDA, S. R. V. **Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus**. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2020.
- ALVES, R. A.; ALVES, M. I. A.; SANTOS, J. D. **Subalternização e resistência indígena: Cenários a partir do contexto do estado de Rondônia**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 28, No. 168, 2020.
- AQUINO, E. V. **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. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2012.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, S. A. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BANIWA, G. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, I. C. P. (org.). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019a, p. 38-55.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019b.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, Ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, E.S.S. O ensino fundamental na política nacional de educação: alguns aportes. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 7, n. 38, p. 12-21, abr./jun. 1988.

BARROS, J. L.C. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia sateré-mawé**. 2012. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Piracicaba – SP, 2012.

BENDAZOLLI, S. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2011.

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações Indígenas**. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2009.

BERGAMASCHI, M. A. A criança Guarani: um modo próprio de aprender. In A. C. Nascimento (Org.), **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Campo Grande, MT: Liber/Livros, 2011, p. 131-153.

BETINI G. A. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Revista **Pedagogia Unipinhal**. P. 37-44, 2005.

BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BRAND, A. J. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, v. 7, p. 7-18, 1999.

BRAND, A. J. **Formação de professores indígenas – um estudo de caso**. Campo Grande: UCDB, 2002.

BRASIL, Documento Referência. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 91** de 23 de junho de 2003. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-91-2003_99197.html. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. - Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 09 set. 2022.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 10, 6 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 756, de 03 de abril de 2019**. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base

Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 27, 4 abr. 2019.

BRIGHENTI, C. A. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 391-403, 2017.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARLOMAGNO, M.C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016.

CARVALHO, L. D. **Imagens da infância**: Brincadeiras, brinquedo e cultura. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2007.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In.: **Educação e Desenvolvimento humano – Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CODONHO, C. **Aprendendo entre pares**: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CORDEIRO, S. S.; COELHO, M. G. P. **Descortinando o conceito de infância na história**: do passado à contemporaneidade. Recife: TJPE, 2007.

CORDEIRO, B. M. A.; LANDA, B. S. A construção das relações sociais das crianças da aldeia Porto Lindo nas suas brincadeiras. In: CORDEIRO, M. J. J. A.; LANDA, B. S.; DIALLO, C. S. (organizadoras). **Diversidade na Educação**: desafios para a produção do conhecimento na formação inicial. Dourados, MS: Editora UEMS, 2022.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, F. V. F. **Revitalização e ensino de língua indígena**: interação entre sociedade e gramática. 2013. 354f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo - SP, 2013.

CRUZ, J. A. **Sociabilidade e estilos comportamentais entre crianças Kaiowá**. 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2015.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DINIZ, G. J. R. A relevância da ludicidade no processo de inclusão de crianças com deficit intelectual. **Anais VI CONEDU**, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID3492_27062019164937.pdf. Acesso em 09 fev. 2023.

DOURADOS, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução/SEMED Nº 018, de 03 de fevereiro de 2021a**. Anexo III. Diário Oficial, 2021. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/22-02-2021.pdf>. Acesso em 09 set. 2022.

DOURADOS, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução NEEI/SEMED nº 009, de 14 de janeiro de 2021b**. Anexo I e Anexo III. Diário Oficial, 2021. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2021/02/09-02-2021..pdf>. Acesso em 09 set. 2022.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIAS, E. B. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul**: O primeiro contato escolar. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2015.

FABRICIO, A. M.; DORNELES, C. I. R.; SEGER, C. M. O BRINCAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Anais XXVII Seminário de Iniciação Científica**, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, 2019.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, E. (org). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 63 – 86.

FERREIRA, F. M. N. S.; HAMMES, C. C.; AMARAL, K. C. C. Interdisciplinaridade na formação de professores: Rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

FUNAI. **Portaria nº 419/PRES, de 17 de março de 2020**. Brasília: 2020.

GIROTTTO, R. L. Balanço na Educação Escolar Indígena no município de Dourados. **Tellus**, ano 6, n.11, p.77 – 103. Campo Grande – MS, 2006.

GOSSO, Y. **Pexeoemoarai. Brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. 2004. 267f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-60.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

IBGE. **Características gerais dos indígenas**. Censo demográfico, Brasil, 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/tab_3_01.pdf. Acesso em 18 jul. 2021.

IBGE. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019**. Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2020. Acesso em: 03 de março de 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf. Acesso em 18 fev. 2023.

JAMES, A.; PROUT, A. Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação**. 14 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 10 jun. 2022.

KRAMER, S. **Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil, em particular**. Relatório Final – Edital Universal. Grupo INFOC. KRAMER, Sonia (coord.). Rio de Janeiro, 2015.

LANDA, B. S. Crianças guarani: atividades, uso do espaço a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A.; VIEIRA, C. N. (Org.). **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 45-74.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

LIMA, D. M. A. **Educação Ambiental Dialógica e Descolonialidade com Crianças Indígenas Tremembé: Vinculação Afetiva Pessoa-Ambiente na Escola Maria Venância**. 2014. 320f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará – CE, 2014.

LIMA, E. G. **A Pedagogia Terena ea Criança do Pin Nioaque: As Relações Entre Família, Comunidade e Escola**. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2008.

LOPES DA SILVA, A. L.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

MACEDO, E. M. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MACHADO, M. A. **Educação Infantil: Criança Guarani e Kaiowada Reserva Indígena de Dourados**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais**. Bauru: USC, 2004. V. 1. P. 01-10.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **Livre-docência**. Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, FFC - UNESP, Brasil. 2008.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, nº 1, 2009. p. 13-16. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175323.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Orientativo CEE/MS n. 131, de 2005**. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/par-131-20051.pdf>. Acesso em 10 set. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução “P” SED n.º 2766, de 28 de agosto de 2017**. Diário Oficial n.º 9.483. 2017.

MELCHIOR, M. N. **‘Watebreimi Xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena**. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2008.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELO, J. S. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em 26 fev. 2023.

MENDES, P. E.; SILVA, G. F. Interculturalidade Crítica e Educação Popular. **Revista Gestão Universitária**. Volume 7, 2017.

MIGNOLO, W. Las geopolíticas Del conocimiento y colonialidad Del poder. [entrevista concedida a] Catherine Walsh. **Polis Revista Latino americana**, n. 4, p. 1-22, 2012.

MINDLIN, B.; MUÑOZ, H.; AZEVEDO, M. M. **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002**. Relatório. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas - SP: Papyrus, 2001.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em 10 mar.2023.

MONTEIRO, B. S.; FÉLIX, C. M.; ALVES, P. T. A.; SOUZA, A. M. C. Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Revista Educar +**, Volume 5, nº3, p. 650-661, 2021.

NARODOVSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, L. H. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A. C. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25. **Anais**. Goiânia: [s.n.], 2006.

NASCIMENTO, A.C.; LANDA, B. S.; URQUIZA, A. H. A.; VIEIRA, C. M. N. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Tellus**, Campo Grande – MS, ano 9, n. 17, p. 187-205, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; SILVA, A. C. S. (Con)textos das pesquisas com crianças/infâncias indígenas no Mato Grosso do Sul. **Revista de Antropologia da UFSCar**, 11 (1), jan./jun. 2019.

NOAL, M. L. **As crianças Guarani/ Kaiowá: o mitãreko na Aldeia Pirakuã/MS**. 2006. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2006.

NUNES, Â. A Criança como Elemento Fundamental na Reflexão sobre Educação Escolar Indígena. In: XXI Encontro Anual da ANPOCS -, 1997, Caxambu. **Livro de Resumos**, 1997.

NUNES, Â. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, M. F. B. F. **Reprodução interpretativa na infância Tapeba**: Um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 09 jun. 2022.

PAIVA, I. T. P. A Interculturalidade na escola indígena. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**. Manaus, 2013.

PAULA, E. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos CEDES**. Ano XIX - nº 49, 1999.

PEREIRA, L. M. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. (orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PINHEIRO, I. M. **O brincar da criança indígena Sateré-Mawé**: elo entre a socialização e a formação cultural. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2016.

POLESE, N. C. A infância indígena javaé: pesquisa com crianças na Aldeia Canuanã. **Tessituras**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 423-434, jan./jun. 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Tengatui Marangatu**. Dourados, MS: 2010.

QUEIROZ, M.I.P. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva. 2. ed. São Paulo. **CERVE/FFLCH/USP**, 1983.

RAMIRES, L. C. **Processo Próprio de Ensino-Aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue**: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande – MS, 2016.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Tengatui Marangatu**. Dourados, MS: 2008.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En: **La escuela cotidiana**. México: FCE. Pp.13-57, 1997.

RODRIGUES, E. M. **A criança Guarani Nandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS**. 2018. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2018.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, A. S.; NASCIMENTO, M. B. C. Ludicidade como prática pedagógica na educação básica: a perspectiva dos professores de uma escola básica. In: **10 enfoque 11 enfopie**, 2017, Aracaju. Aracaju, 2017, 1 – 18.

SARMENTO, M; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SEIZER DA SILVA, A. C. **Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática e Utopia**. 2009. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2009.

SEIZER DA SILVA, A. C. **KALIVÔNO HIKÓ TEREÑÔE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. 2016. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2016.

SILVA, A. L.; NUNES, A. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, A.L.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. p. 11-33.

SILVA, T.; ALVES, A. V. V. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul. **Textura**. v. 22 n. 50, p118-139, 2020.

SOBRINHO, M. L. E. **Alfabetização na Língua Terena: Uma Construção de sentido esignificado da Identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/ Miranda/ MS**. 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2010.

SOUZA, D. P. B.; LEMGRUBER, M. S. O Papel das Tecnologias na BNCC enos Itinerários Formativos. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1226>. Acesso em 26 fev. 2023.

SOUZA, E. C. S. **O Brincar de Crianças Sateré-Mawé em uma Escola da Cidade de Paratins –AM**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM, 2017.

SOUZA, A. **Tenondêporã: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID)-MS**. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados – MS, 2021.

SURJUS, M. C. P. **Meninas e Meninos Kaingáng: O Processo de Socialização**. Londrina: Editora UEL, 1998.

TASSINARI, A. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. In: TASSINARI, A. et al. (Org.). **Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis: EDUFSC, 2014. p. 97-131.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a Sociedade contra a Escola. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 33., 2009, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2009.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.

TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: wak, 2010.

TRINDADE, I. M. F. Alfabetizadoras de papel. In: HESSEL, R. M. (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.109-133.

TRINDADE, I. M. F. Infância, educação e alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. In: BUJES, M. I. E.; BONIN, I. T. (orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROQUEZ, M. C. C. Currículo e materiais didáticos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.25, p.208-221, 2019.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. Campo Grande: Tese (Doutorado em Educação), UFMS, 2012.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a reserva indígena de Dourados (1960-2005). Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

TROQUEZ, M. C. C. Educação Infantil Indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, 2016.

TROQUEZ, M. C. C.; NASCIMENTO, A. C. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 24, p. 01-10, 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VELASCO, C. G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VENERE, M. R.; VELANGA, C. T. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus**, ano 8, n.15, p. 175-191, jul./dez., Campo Grande – MS, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in- surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org). **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas, 7 Letras, 2009.

WEBER, S. **Crianças Indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Tocará. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém – PA, 2015.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **“O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU EM DOURADOS/MS”**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Brenda Maria Alves Cordeiro**, a qual tem por objetivo evidenciar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas pedagógicas para crianças indígenas, de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a entrevista semi-estruturada, que poderá ser feita pessoalmente ou via plataforma de vídeo conferência. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para sistematizar o conhecimento acerca do lugar do brincar no currículo e nas práticas pedagógicas da escola indígena.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deverá conceder entrevista que será gravada.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, a sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a formação de professores indígenas contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Despesas com a pesquisa: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, **Brenda Maria Alves Cordeiro e Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troque** telefones: **(67) 99818-1861 e/ou (67) 99611-1143**. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados pelo email: cep@ufgd.edu.br ou no endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso - Dourados – MS - CEP 79825-070. Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado(a) e aceito participar da pesquisa **“O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU EM DOURADOS/MS”**, onde a pesquisadora _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Dourados - MS, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora
Participante da Pesquisa

Assinatura do(a)

Nome completo da pesquisadora: Profa. Brenda Maria Alves Cordeiro

Telefone para contato: (67) 99818-1861

E-mail: brenda_maria@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UFGD: cep@ufgd.edu.br

APÊNDICE 02. Roteiro de entrevista semiestruturada para os/as gestores/as escolares

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR/A INDÍGENA
DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU –
DOURADOS/MS

Bloco A: Questões relativas ao brincar como prática pedagógica

1. Você percebe o brincar como uma prática pedagógica?
2. Acredita que a criança aprende enquanto brinca? O que acredita que ela aprende durante o brincar?
3. Os professores/as são orientados a utilizar práticas diferenciadas e voltadas para ludicidade, como o brincar, em seus planejamentos?
4. Qual acredita ser a maior dificuldade dos/as professores/as em utilizar o brincar como uma prática pedagógica?
5. Enquanto gestor/a, no acompanhamento pedagógico aos/as professores/as, tem percebido a utilização de jogos e brincadeiras nos planejamentos de aula?
6. Na sua opinião, qual a maior vantagem em se utilizar o brincar como uma prática pedagógica?
7. Acredita que utilizar o brincar como uma prática pedagógica pode estimular os alunos/as a ter mais interesse nas aulas?
8. Acredita que por meio das brincadeiras, questões voltadas para o ensino da matemática, linguagens, ciências, entre outros conteúdos, podem ser trabalhados?
9. Você considera os momentos de brincar importantes no desenvolvimento das crianças? Por quê?
10. Acredita que quando brincam sem a supervisão ou orientação de um adulto, as crianças também aprendem durante as brincadeiras?

Bloco B: Questões relativas ao brincar nos documentos curriculares nacionais e locais

1. A quais documentos curriculares você já teve acesso?
2. Por qual meio teve acesso a esses documentos? Foram encaminhados pela secretaria de educação, pela gestão escolar, foi feita uma pesquisa independente?
3. Recebeu formações envolvendo o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – DCNEI, do Referencial Curricular Nacional da

Educação Infantil – RCNEI, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros?

4. Acredita que o lugar do brincar nos documentos curriculares oficiais para a educação escolar indígena é apresentado de forma adequada?
5. São organizadas orientações específicas sobre a utilização do brincar como prática pedagógica – formações continuadas e cursos com os/as professores/as?
6. Acredita que os documentos curriculares orientam no sentido de apresentar possibilidades de jogos e brincadeiras que possam ser utilizados em sala de aula?
7. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 03. Roteiro de entrevista semiestruturada para os/as professores/as

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR/A
INDÍGENA DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU –
DOURADOS/MS**

Bloco A: Questões relativas ao brincar como prática pedagógica

1. Você percebe o brincar como uma prática pedagógica?
2. Acredita que a criança aprende enquanto brinca? O que acredita que ela aprende durante o brincar?
3. Em que momentos o brincar é utilizado como ferramenta de ensino e aprendizagem, fazendo parte do planejamento de aula? Caso ele não seja utilizado, qual o motivo?
4. Enquanto professor/a, qual o maior desafio em utilizar brincadeiras durante a aula?
5. Na sua opinião, qual a maior vantagem em se utilizar o brincar como uma prática pedagógica? Acredita que utilizar o brincar como uma prática pedagógica pode estimular os alunos/as a ter mais interesse nas aulas?
6. Acredita que por meio das brincadeiras, questões voltadas para o ensino da matemática, linguagens, ciências, entre outros conteúdos, podem ser trabalhados?
7. Você considera os momentos de brincar importantes no desenvolvimento das crianças? Por quê?
8. Quais as brincadeiras percebidas entre as crianças?
9. Acredita que quando brincam sem a supervisão ou orientação de um adulto, as crianças também aprendem durante as brincadeiras?
10. Fora da sala de aula, quais os espaços e tempos em que a criança brinca – Na entrada, intervalo, saída, no pátio, na quadra, corredores, etc.?

Bloco B: Questões relativas ao brincar nos documentos curriculares nacionais e locais

1. A quais documentos curriculares você já teve acesso?
2. Por qual meio teve acesso a esses documentos? Foram encaminhados pela secretaria de educação, pela gestão escolar, foi feita uma pesquisa independente?
3. Recebeu formações envolvendo o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – DCNEI, do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros?

4. Acredita que o lugar do brincar nos documentos curriculares oficiais para a educação escolar indígena é apresentado de forma adequada?
5. Recebe ou já recebeu orientações específicas sobre a utilização do brincar como prática pedagógica – formações, cursos, etc?
6. Acredita que os documentos curriculares orientam no sentido de apresentar possibilidades de jogos e brincadeiras que possam ser utilizados em sala de aula?
7. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

ANEXOS

ANEXO 01. Parecer consubstanciado do CEP



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUI MARANGATU EM DOURADOS/MS

Pesquisador: BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59046222.5.0000.5160

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD-MS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.446.398

Apresentação do Projeto:

Desenho:

A pesquisa tem por objetivo identificar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas pedagógicas para crianças indígenas, de cinco a dez anos, da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa utilizará de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, tendo como objeto de investigação o brincar das crianças indígenas. A metodologia procurará aliar procedimentos da antropologia, educação e história para a produção, análise e interpretação das informações recolhidas. Como instrumentos de produção de dados, utilizará da análise documental e da entrevista. Serão analisados os documentos curriculares nacionais que orientam a educação escolar indígena como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - DCNEI (BRASIL, 2012), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), entre outros, no sentido de verificar o lugar do brincar nos documentos curriculares oficiais para a educação escolar indígena. E os documentos

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.398

curriculares locais (Projeto Político Pedagógico - PPP, planejamentos escolares) no sentido de analisar o lugar do brincar no currículo e na

proposição de práticas pedagógicas da escola. Para complementação de dados, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, utilizando-se de um

roteiro prévio, com os/as professores/as e gestores/as da escola.

Por meio da referida pesquisa, espera-se levantar como o brincar está posto nos documentos e como os/as professores/as indígenas da Escola

Municipal Indígena Tengatui Marangatu percebem e utilizam o brincar em suas práticas pedagógicas.

Resumo:

Esta investigação tem por objetivo identificar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas

pedagógicas para crianças indígenas, de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, da Reserva Indígena

Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Procura responder às questões: Qual o lugar do

brincar no currículo e nas práticas pedagógicas da escola indígena? Para o desenvolvimento do trabalho será utilizada uma abordagem qualitativa,

do tipo etnográfica, tendo como objeto de investigação o brincar das crianças indígenas. Como instrumentos de produção de dados serão utilizadas

a análise documental, e a entrevista. Por meio deste projeto, espera-se levantar como o brincar está posto nos documentos e práticas escolares da

Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, e a forma como os/as professores/as indígenas percebem e utilizam o brincar em suas práticas

pedagógicas.

INTRODUÇÃO A presente pesquisa tem como objeto de estudo o brincar das crianças indígenas, de cinco a dez anos, da Escola Municipal Indígena Tengatui

Marangatu, da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Os conceitos de

infância, do brincar e da educação são produções históricas na medida em que os fatos registrados nos mostram a prevalência de uma visão

adultocêntrica sobre a criança ocidental, com forte influência na infância indígena. O processo de escolarização atendeu aos interesses colonialistas

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.398

de exploração, dominação e imposição de uma outra cultura dominante. O brincar das crianças indígenas, seja através das atividades tradicionais ou pela incorporação de novos modos de brincar, ampliam os processos de aprendizagem que se estabelecem nas relações interculturais no interior da educação escolar indígena e nas práticas cotidianas da aldeia. A Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva de Dourados, foi "criada" em 1917 e é formada por três etnias: Caluás (Kalowá), Guarani (Ñandeva) e os Terena. Esta localizada ao norte da cidade, apenas a um quilômetro de distância do perímetro urbano do município. A reserva é formada pelas Aldeias Bororó e Jaguapirú. Sua área total é de 6.127,60 m2. A escola Tengatui Marangatu, criada em 1992, por Decreto municipal, reflete o contexto amplo da Reserva Indígena de Dourados, pois, possui alunos/as, professores/as e funcionários/as das três etnias presentes na reserva e alguns não indígenas (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020). As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa_1936780 pdf de 25/05/2022).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Evidenciar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas propostas para as crianças indígenas de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, da Escola Municipal Tengatui Marangatu, da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

Objetivo Secundário:

a. Discutir o conceito de brincar e o seu papel para as crianças indígenas; b. Analisar o brincar a partir dos dispositivos legais para a educação escolar indígena; c. Analisar o brincar a partir das práticas pedagógicas dos/as professores/as da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS. Critério de Inclusão: Para as entrevistas semiestruturadas será critério de inclusão professores/as e gestores/as indígenas da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu em Dourados/MS.

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.398

Critério de Exclusão:

Para as entrevistas semiestruturadas será critério de exclusão professores/as e gestores/as que não preenchem o perfil de serem professores/as e gestores/as indígenas da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu em Dourados/MS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa é considerada de risco mínimo. Toda pesquisa com seres humanos envolve risco, dessa forma, cabe destacar que essa pesquisa não causará nenhum dano referente à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual da participante, mas, pode causar desconforto por ser submetida/o um processo de reflexão sobre práticas cotidianas.

Benefícios:

Benefícios diretos e indiretos que a pesquisa poderá trazer, a saber: a) Benefícios diretos: subsidiar discussões sobre currículo, formação de professores/as, elaboração de materiais didáticos diferenciados e adequados, planejamentos que abordem os aspectos culturais, práticas pedagógicas diferenciadas e avaliações específicas; b) Benefícios indiretos: facilitar a compreensão, de que o brincar influencia na construção da identidade das crianças indígenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia de Análise de Dados:

A análise do material coletado será realizada com base no aporte teórico de referências que fazem a interface educação, história e antropologia, por meio da análise de conteúdo.

A técnica de pesquisa Análise de conteúdo, defendida por Bardin (2011) prevê três fases fundamentais: 1) pré-análise:

transcrição, leitura e organização do material; 2) exploração do material: definição e classificação das categorias; e 3) tratamento dos resultados,

inferência e interpretação: análise reflexiva e crítica do conteúdo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações"

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.398

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"Não há óbices éticos".

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do referido protocolo de pesquisa.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1936780.pdf	25/05/2022 09:33:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBRENDAENTREVISTASREMO TAS.pdf	25/05/2022 09:32:49	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADAPESQUISAATUAL.pdf	24/05/2022 08:52:08	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraçãodeCompromissoResultadosdaPesquisa.pdf	19/05/2022 21:18:02	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	InfraestruturaNecessaria.pdf	19/05/2022 21:17:03	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Orçamento	Orçamentoprojeto.PDF	19/05/2022 21:16:48	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/05/2022 21:14:36	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoNova.pdf	19/05/2022 21:12:32	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Outros	Questionariogestorindigena.pdf	11/05/2022 23:34:55	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito
Outros	Questionarioprofessorindigena.pdf	11/05/2022 23:34:24	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Aceito

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.398

Outros	AUTORIZACAODIRECAOESCOLATENGATUIMARANGATU.pdf	11/05/2022 23:33:49	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Acelto
Outros	AUTORIZACAOSEMEDDOURADOS.pdf	11/05/2022 23:32:47	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Acelto
Outros	AUTORIZACAOLIDERANCAJAGUAPIRUEBORORO.pdf	11/06/2022 23:31:59	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Acelto
Outros	ResolucaoAprovaplanosdeinvestigacaopgeduparecer.pdf	11/05/2022 23:29:21	BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 02 de Junho de 2022

Assinado por:

Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

**ANEXO 02. Demonstrativo do número de turmas e alunos/as indígenas Guarani, e Kaiowáda
EMITM**

<u>PAI-TEGATUI</u>		<u>POR-ETANIA - 29/08/22</u>	
<u>TURMAS / TURNO</u>	<u>GUARANI</u>	<u>KAIOWÁDA</u>	<u>FLORA</u>
PAE-A-MAT	☑ (5)	☑☑ (8)	☑☑ (6)
PAE-B-MAT	☐ (3)	☑☐ (9)	☑☑ (6)
PAE-C-Vesp	☐ (4)	☑☑☑ (12)	☑ (5)
PAE-D-Vesp	☑ (5)	1 (1)	☑☐ (9)
1º A-MAT	☐ (4)	☑☑ (10)	☑☑ (1)
1º B-MAT	☐ (4)	☑☑ (8)	☑☑ (10)
1º C-Vesp	☑☑ (10)	☑1 (6)	☑☐ (9)
1º D-Vesp	☑1 (6)	☑☑ (10)	☑1 (6)
2º A-MAT	☑ (5)	☑☑☑ (12)	☑1 (6)
2º B-MAT	☐ (4)	☑☑ (10)	☑ (5)
2º C-Vesp	☑1 (6)	☑☑ (7)	☑☑ (8)
2º D-Vesp	☑ (4)	☑1 (6)	☑☐ (9)
3º A-MAT ^{NI}	☑☐ (9)	☑☑ (8)	☑☑ (7)
3º B-MAT	☑☑ (9)	☑☑ (10)	☑☑ (8)
3º C-Vesp	☐ (4)	☑☑☑ (13)	☑☑ (8)
3º D-Vesp	☑☑ (7)	☑☑ (10)	☑☑ (8)
4º A-MAT	☑☑ (10)	☑☐ (9)	☑☑☑ (1)
4º B-MAT	☐ (4)	☑☑☑ (15)	☑☑1 (11)
4º C-Vesp	☑☐ (9)	☑☑☑ (12)	☑☑ (10)

PCB - ETUVA - 27/08/22			
TURMAS / TURNO	GUARANI	KAIOWA	TEAEMA
4º D - Vesp.	☐ 1 (6)	☐ ☐ (7)	☐ ☐ ☐ (15)
5º H. MAT ^{NI} ₁	☐ ☐ (8)	☐ ☐ ☐ (12)	☐ (5)
5º B. MAT	☐ (5)	☐ ☐ 1 (11)	☐ ☐ 1 (11)
5º C - Vesp.	☐ ☐ (8)	☐ ☐ ☐ (15)	☐ (4)
5º D - Vesp.	☐ ☐ (8)	☐ ☐ (10)	☐ ☐ (9)
6º A. MAT	☐ 1 (6)	☐ ☐ ☐ 1 (16)	☐ ☐ (10)
6º B. MAT	☐ ☐ 1 (11)	☐ ☐ ☐ 1 (16)	☐ ☐ (8)
6º C - Vesp.	☐ ☐ (9)	☐ ☐ ☐ (12)	☐ ☐ ☐ (13)
6º d Vesp.	☐ ☐ (9)	☐ ☐ ☐ (14)	☐ ☐ 1 (14)
7º A. MAT.	☐ ☐ (7)	☐ ☐ ☐ (16)	☐ ☐ (9)
7º B - MAT.	☐ ☐ ☐ (14)	☐ ☐ ☐ (12)	☐ (5)
7º C - Vesp.	☐ ☐ (7)	☐ ☐ ☐ ☐ (18)	☐ (4)
7º d. Vesp.	☐ ☐ 1 (11)	☐ ☐ 1 (11)	☐ (5)
8º A - MAT	☐ (3)	☐ ☐ ☐ 1 (16)	☐ ☐ (9)
8º B - MAT.	☐ ☐ (9)	☐ ☐ ☐ (13)	☐ ☐ (7)
8º C - Vesp ^{NI} ₁	☐ (4)	☐ ☐ ☐ 1 (16)	☐ 1 (6)
8º d. - Vesp.	☐ ☐ (8)	☐ ☐ (7)	☐ ☐ ☐ (13)

JUAREZ / RUANO GRANDE MATARÃO	GUARANI	RAIPIWÁ	TEREN
Pré-I - Vesp.	0	☑ (3)	0
Pré-II - Vesp.	1 (1)	1 (1)	0
1ª A - MAT.	L (2)	☐ (4)	0
2ª A - MAT	L (2)	1 (1)	1 (1)
3ª A - MAT	1 (1)	L (3)	1 (1)
4ª A - MAT	1 (1)	☑ 1 (6)	0
5ª A - MAT.	L (2)	☐ (4)	0
EXTENSÃO (Ampliação Técnica)		☐ (3)	0
1ª A - MAT	0	☐ (3)	0
2ª A - MAT	0	☐ (3)	0
3ª A - MAT	0	☑ ☐ (5)	0
4ª A - MAT	0	☐ (1)	0
5ª A - MAT	0	1 (1)	0
<u>TOTAL</u> → <u>998</u>	<u>254</u>	<u>442</u>	<u>302</u>
 Francisco Souza Filho OAB. SP Nº 241320/11 advogado	<u>25.45%</u>	<u>44.27%</u>	<u>30.26%</u>