

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

**MICHELI ALVES MACHADO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**CRIANÇA GUARANI E KAIOWÁ DA RESERVA INDÍGENA**  
**DE DOURADOS**

**DOURADOS/MS**  
**2016**

MICHELI ALVES MACHADO

EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CRIANÇA GUARANI E KAIOWÁ DA RESERVA INDÍGENA DE  
DOURADOS

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

**Linha de Pesquisa:** Educação e Diversidade

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

DOURADOS/MS  
2016

**MICHELI ALVES MACHADO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CRIANÇA GUARANI E KAIOWÁ DA RESERVA INDÍGENA  
DE DOURADOS**

Trabalho apresentado para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação-  
Mestrado - em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande  
Dourados

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira  
(orientadora)**

---

**Prof. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno**

---

**Prof. Dr. Levi Marques Pereira**

**Dourados, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016**

## AGRADECIMENTOS

A Deus (ñanderu Gwasu) por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

A minha orientadora Maria Beatriz Rocha Ferreira, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos e hoje pela amizade.

Aos meus pais Florentino e Maria Izabel, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Obrigada ao meu esposo Alcir, minha filha Cecília, que se tornaram meu porto seguro, o que me fortaleceu em todos os momentos e não me deixou desistir.

Aos meus irmãos (Cristiane, Emerson, Maico, Anderson e Cristhian Rafael) e sobrinhos (Eliezer, Raiane, Luana, Elieliston e Samuel), que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

Obrigada! Primos, tias, tios e meus avôs e avós pela contribuição valiosa. Quero e especial agradecer a minha prima Josimara Ramires Machado e minha tia Pedrina Machado que durante essa pesquisa partiu dessa dimensão, prima amiga e irmã tia guerreira, te agradeço por tudo e esse trabalho também é dedicado a vocês.

Meus agradecimentos aos meus amigos, companheiros de trabalhos e estudos e irmãos na amizade que sem nomear, fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza em especial a Geni e Gorete.

Agradecer ao povo Guarani e Kaiowá em geral e em especial da RID, pela preciosa colaboração.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*Apesar dos nossos defeitos, precisamos enxergar que somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não existem pessoas de sucesso ou pessoas fracassadas. O que existe são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou desistem deles.*

**Augusto Cury**



## RESUMO

Na cultura indígena a criança pequena é geralmente educado no seio da família, que inclui avós, pais e tios, de acordo com os valores e costumes de cada etnia tradicionais. A Reserva Indígena de Dourados - RID consiste em três grupos étnicos: Guarani, Kaiowá e Terena e está localizado entre duas cidades muito próximas, Dourados e Itaporã, uma situação que leva o povo Guarani e Kaiowá a viver sob constante transformação no seu ambiente social e cultural. Este estudo apresenta uma análise etnográfica de natureza qualitativa relacionada com a pré-escola I e II na Reserva Indígena de Dourados - RID onde estão os Jaguapiru e Bororó. O objetivo da pesquisa é entender a educação infantil indígena dentro da cultura específica da Guarani e Kaiowá. O método utilizado foi o estudo de caso; as escolas de pesquisa estudadas foram escolas de Bororó Ramão Martins e Têngatui Marangatu da Jaguapiru e Lacui Roque Isnard. A metodologia seguiu as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica e documental sobre políticas de educação das crianças indígenas e projeto político pedagógico das escolas; trabalho de campo feito por meio de entrevistas com os coordenadores e professores de nível 1 e 2 de jardim de infância e os pais dos alunos. O RID foi criado com a finalidade de integração ao estado nacional, sob o modelo hegemônico de indigenismo, sem o reconhecimento da diversidade entre os grupos étnicos indígenas. Embora, mesmo se houver um discurso hegemônico dos indígenas em certo momento, porque eles pensam que podem força contra o mundo externo, na vida do dia RID de há divergência e luta. A pesquisa mostrou a importância da implantação de políticas de qualidade para atender a especificidade cultural das crianças indígenas. Os dados revelam que as crianças indígenas vivem em ambiente atípico em comparação com o outro grupo étnico e liquidação. A RID está localizado nas proximidades duas cidades, tem uma densidade populacional elevada e alto grau de violência, situação colocar as crianças em risco. A educação indígena tradicional, que estava sob a responsabilidade de famílias extensas no passado, tem sido influenciada por diferentes fatores externos. As informações dos entrevistadores mostram a vontade das famílias e autoridades para criar um espaço para atender as crianças indígenas depois de 3 anos de idade, levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural a proximidade do Guarani, Kaiowá e Terena.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Pré-Escola. Cultura Guarani e Kaiowá.

## ABSTRACT

In the indigenous culture the small child is generally educated within the family, which includes grandparents, parents and uncles, according to the traditional values and customs of each ethnic group. The Indigenous Reserve of Dourados - RID consists of three ethnic groups: Guarani, Kaiowá and Terena and is located between two very near cities, Dourados and Itaporã, a situation which leads the people Guarani and Kaiowá to live under constantly transformation in their social environment and cultural. This study presents an ethnographic analysis of qualitative nature related to the preschool I and II in the Dourados' Indigenous Reserva [Reserva Indígena de Dourados – RID where are the Jaguapiru and Bororó settlements. The aim of the research is to understand the indigenous early childhood education within the specific culture of the Guarani and Kaiowá. The method was the case study; the research schools studied were Ramão Martins and Têngatui Marangatu of Jaguapiru Settlement, and Lacui Roque Isnard schools of Bororó Settlement. The methodology followed the following steps: bibliographical and documentary research on the indigenous children's education policies and political pedagogical project of the schools; fieldwork done through interviews with coordinators and teachers of the 1st and 2nd level of Preschool and parents of the students. The RID was created with the purpose of integration to the national state, under the hegemonic model of indigenism, without recognition of the diversity among indigenous ethnical groups. Although, even if there is a hegemonic discourse of the indigenous in certain moment, because they think they can strength against the external world, in the RID day life of there are divergence and struggle. The research showed the importance of implanting quality policies that to meet the cultural specificity of indigenous children. The data reveal that indigenous children live in atypical environment compared with other ethnical group and settlement. The RID is located nearby two cities, has a high population density and high level of violence, which situation put the children in risk. The traditional indigenous education that was under the responsibility of extended families in the past, it has been influenced by different external factors. The information of the interviewers show the willing of the families and authorities to create a space to attend the indigenous children after 3 years of age, taking in consideration the socio-historical-cultural and the proximity of the Guarani, Kaiowá and Terena.

**Key words:** Early Childhood Education. Preschool, Guarani and Kaiowá culture

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu-Pólo .....  | 33 |
| Figura 2 - Escola Municipal Indígena Ramão Martins.....             | 34 |
| Figura 3 - Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard.....        | 35 |
| Figura 4 – Figura da Reserva Indígena de Dourados .....             | 39 |
| Figura 5 – Municípios com área indígena por etnia em MS .....       | 44 |
| Figura 6 – Distribuição das aldeias no território Terena - MS ..... | 46 |
| Figura 7 – Indígenas por etnia em MS .....                          | 48 |



## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Número salas de Pré I e II e entrevistados ..... | 36 |
|-------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                                                            |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                                                |
| CEAID  | Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas de Dourados                                                                   |
| CEE    | Comunidade Econômica Europeia                                                                                              |
| CEIM   | Centro de Educação Infantil Municipal                                                                                      |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                                                                              |
| CRAS   | Centro de Referência e Assistência Social                                                                                  |
| EMI    | Escola Municipal Indígena                                                                                                  |
| FUNAI  | Fundação Nacional do Índio                                                                                                 |
| NEI    | Núcleo de Educação Escolar Indígena                                                                                        |
| OCDE   | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                                                    |
| OIT    | Organização Internacional do Trabalho                                                                                      |
| OMEP   | Organização Mundial para Educação Pré-escolar                                                                              |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                                                                                 |
| PPNI   | Plano Nacional da Primeira Infância                                                                                        |
| RCNEI  | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil                                                                   |
| REAC   | Rede Europeia para o Acolhimento de Crianças                                                                               |
| RID    | Reserva Indígena de Dourados                                                                                               |
| SESAI  | Secretaria Especial de Saúde Indígena                                                                                      |
| SIASI  | Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena                                                                          |
| SPI    | Serviço de Proteção ao Índio                                                                                               |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural) |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)                                                   |

## SUMÁRIO

|                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>MEMORIAL: BREVE RELATO DE VIDA PROFISSIONAL .....</b>                                    | <b>11</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                     | <b>17</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                                 | <b>24</b>  |
| <b>1.1 Trajetória Metodológica da Revisão Bibliográfica .....</b>                           | <b>24</b>  |
| <b>1.2 Educação Indígena – Panorama Geral.....</b>                                          | <b>26</b>  |
| <b>1.3 Projeto Pedagógico das Unidades Escolares Pesquisadas .....</b>                      | <b>31</b>  |
| <b>1.4 Pesquisa de Campo, Coleta e Análise das Informações .....</b>                        | <b>33</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 - RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS, EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇA INDÍGENA.....</b> | <b>38</b>  |
| <b>2.1 Os Habitantes da Reserva Indígena de Dourados-MS.....</b>                            | <b>38</b>  |
| 2.1.1 Os Guarani e Kaiowá.....                                                              | 41         |
| 2.1.2 Os Terena.....                                                                        | 44         |
| <b>2.2 O Convívio Social entre as Etnias na Reserva .....</b>                               | <b>47</b>  |
| <b>2.3 Educação Indígena: Legislação .....</b>                                              | <b>50</b>  |
| <b>2.4 Educação Infantil Indígena .....</b>                                                 | <b>58</b>  |
| <b>2.5 Educação Indígena .....</b>                                                          | <b>62</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS.....</b>                                                         | <b>69</b>  |
| <b>3.1 Entrevistas com Coordenadores e Professores .....</b>                                | <b>70</b>  |
| <b>3.2 Entrevistas com as Mães das Crianças .....</b>                                       | <b>90</b>  |
| <b>3.3 Entrevistas com as Lideranças Políticas e Tradicionais .....</b>                     | <b>102</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                            | <b>119</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                    | <b>123</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                      | <b>127</b> |

## **MEMORIAL: BREVE RELATO DE VIDA PROFISSIONAL**

Eu o convido a fazer uma breve viagem pela minha trajetória de vida profissional, uma ponte de livre acesso para as diferentes vivências e caminhos percorridos.

Sou indígena da etnia Kaiowá, da Aldeia Bororó da cidade de Dourados, indígena da terra de Antônio João. Muito lutei contra o preconceito para chegar onde estou.

Quando conclui o Ensino Médio, estava sem expectativas em relação ao ingresso na faculdade, ainda não tinha descoberto a minha vocação profissional. Mas, de uma coisa eu tinha ‘certeza’: não queria ser professora. Então, perguntava-me: - Faço vestibular para quê? Pensava também na forma como uma futura profissão poderia ajudar a minha comunidade indígena. No início tentei a faculdade de Jornalismo e nela ingressei após ter passado por um teste vocacional, todavia, logo nos primeiros tempos percebi que não era o que eu realmente desejava.

Parar de estudar, jamais! A minha família muito influenciou na minha escolha profissional; os familiares sempre diziam que a profissão de professor é bela e digna como outra qualquer e que sendo professora eu nunca ficaria desempregada. E foi por meio desses apelos que decidi estudar pedagogia e seguir a carreira do magistério.

Tomei para mim as palavras de Paulo Freire: “toda educação deve contribuir para transformação”. Assim deixo a minha contribuição, busco e sinto a necessidade de fazer algo em benefício daqueles que anseiam por transformações e por uma educação digna.

Transcrevo aqui as partes da minha história que foram relevantes na minha trajetória educacional e na transformação por que passei.

Aciono agora o fascinante elemento do nosso cérebro, aquele que abriga nossos registros, artigos e documentários de experiências vivenciadas – a memória. E o que é a memória senão a capacidade que temos de nos lembrar de um objeto ou de um fato que, com o passar do tempo, ficou distante. Essa capacidade nos proporciona a chance de fazer uma retrospectiva das situações pelas quais passamos, das decisões que tomamos ou deixamos de tomar e dos acontecimentos que tiveram impactos e significados para que deles nos lembrássemos.

Comecei a estudar aos cinco anos de idade, em 1990.. Recordo-me de que a escola era pequena, com cinco salas apenas, e era conhecida por “Escola Francisco Hibiapina”, hoje essa escola não existe mais, situava-se na Aldeia Jaguapiru, em Dourados-MS, ao lado do posto da FUNAI, órgão que por ela se responsabilizava. Dessa escola e desse tempo trago uma

recordação especial: foi onde aprendi a ler, e até hoje guardo na memória a primeira palavra que li – ‘casa’.

Lembro-me, como se fosse hoje, do lanche feito pela cozinheira, a Dona Nice, e do leite que ela nos dava em saquinho a cada manhã.

Na minha sala havia uma gaiola feita de papelão, lá havia um passarinho ‘de mentira’ bem no meio da sala, até hoje não entendo o porquê daquilo. Lembro-me que a cada recreio a dona Nice tinha de nos resgatar porque ficávamos trancados na sala e ela abria a porta com a faca da cozinha, pois a porta não tinha trinco.

Em frente à escola havia um enorme campo de terra e lá eu brincava de tudo, tinha tanta poeira que, quando levantava, apenas meus olhos e dentes apareciam e cada vez que chegava em casa recebia uma ‘bronca’ da minha mãe, pois, apesar de não termos quase nada, minha mãe fazia questão de nos mandar para a escola com roupas limpas, mesmo que velhas, adquiridas por meio de doações ou compradas em “pechincha” realizada pela Missão Caiuá. Hoje, nesse campo de terra está construída a Escola Estadual Guateka Marçal de Souza.

Em 1991, aos seis anos de idade mudei de escola. Na frente da antiga escola Francisco Hibiapina, a qual já me referi, foi construída uma enorme escola chamada Tengatui Marangatu-Pólo, ou CEU da Reserva Indígena, como era conhecida, já que na cidade havia outras parecidas como essa, que também recebiam o nome CEU. Tengatui Marangatu significa “Local de ensino eterno” na minha língua Kaiowá.

Na Tengatui cursei da 1ª até a 4ª série. Minha professora da 1ª série não era indígena e se chamava Maria Marques, uma senhorinha que vinha todos os dias de Itaporã, cidade vizinha, para nos dar aula. Essa professora descia do transporte coletivo na rodovia e vinha a pé até a escola.

Aos onze anos de idade, em 1996, novamente estava eu mudando de escola, pois na Tengatui só era oferecido até a 4ª série. Então, fui transferida para a Escola Municipal Francisco Meireles, mais conhecida como Missão Caiuá.

A cada nova escola, uma nova realidade. Na nova escola deparei-me com algumas diferenças em relação às outras escolas. Ali eu tinha vários professores; cursei ali da 5ª à 8ª série, passei por muitas dificuldades para concluir o ginásio, pois, quando chovia, o ônibus não descia para minha Aldeia, então, bem cedinho, eu levantava e ia a pé com minha irmã pegar o ônibus na Tengatuí. Lembro, como se fosse hoje, a dor das pedrinhas no meu pé e o frio, pois tinha que ir sem calçado, lavar o pé quando chegasse à Tengatuí e calçar o sapato. Conclui essa fase dos estudos no ano de 2000.

Na escola Francisco Meireles conheci e fiz grandes amigos, tive professores

maravilhosos. Lá havia um bosque, que existe até hoje, onde sempre tínhamos aula ao ar livre. Por ser uma escola confessional, tínhamos culto toda semana e eu gostava muito de cantar hinos em Kaiowá, no *Japorahei* que significa “vamos cantar juntos”.

Em 2001 fui matriculada na cidade, na Escola Estadual Presidente Vargas. Imagine a minha ansiedade por ter de sair da Aldeia, por pouco conhecer da cidade, pois até aquela idade eu vivera somente na Aldeia. Para poder ir a essa nova escola, ganhei do meu pai uma bicicleta usada, pois não havia ônibus que me levasse até lá. Como estudava no período vespertino, eu almoçava às 10h para sair de casa às 11h30min e poder chegar à escola no horário - as aulas iniciavam às 13h. Na volta da escola, meu pai ia me encontrar na rodovia para que eu não descesse para casa sozinha, ainda que naquela época houvesse mais segurança na Aldeia e não existisse tanta violência como atualmente.

Naquela escola eu não consegui concluir o 1º ano do ensino médio pois sofria pelo fato de ser indígena, eu não gostava das pessoas, nem dos professores, estudei somente o primeiro semestre na escola e desisti.

Nessa época, minha irmã, por ser atleta, conseguiu uma bolsa em uma escola particular, a Escola Decisivo Anglo, na UNIGRAN. Em 2002 também consegui uma bolsa nessa mesma escola e ali, fui muito bem recebida, gostava muito de estudar e tinha muitos amigos, apesar de alguns que ainda me viam com olhar diferente. Recordo-me de um dia em que um colega sentou na cadeira em cima do meu pé e disse que era para eu saber qual era meu lugar. A razão: o pai dele era fazendeiro e não gostava de índios por causa das retomadas que meu povo costumava fazer. Mesmo assim eu não desisti.

Como a escola era particular, nós tínhamos, em alguns dias da semana, aula em dois períodos diurnos, em outros, tínhamos que treinar por causa da bolsa. Desse modo, meu pai vinha todos os dias trazer almoço para nós, pois não tínhamos dinheiro para comer na cantina. Meu pai, meu HERÓI! Nunca me envergonhei do que sou, comia minha marmita na frente de todos, com minha irmã!

Ao final do 3º ano fiz um teste vocacional na escola com o intuito de descobrir minhas tendências e me ajudar na escolha de um curso superior. Pelo resultado fui levada a prestar vestibular para Jornalismo na UNIGRAN. Mas, como diz o cantor Martinho da Vila em uma de suas canções: “felicidades passei no vestibular, mas a faculdade, ela é particular...”, começava, então, a vivenciar mais um dilema, agora de ordem financeira. Como pagaria a universidade?

A UNIGRAN tem um programa que funciona até hoje, para indígenas, que podem pagar apenas 50% da mensalidade. Encarei o desafio, meus pais me ajudavam, todavia, por

várias vezes fiquei em dívida com faculdade.

Eu estudava à noite e, nessa época, morava com uma amiga para poder estudar. Ao final do primeiro ano de curso, surgiram boatos de que o diploma para jornalistas não seria mais exigido, bastava ter experiência ou uma formação de técnica para poder atuar na área. Essa informação trouxe desânimo e desestímulo para quase todos da turma, então, desisti do curso.

Eu participava de um grupo de jovens que eu ajudei a fundar na Aldeia. Na época havia muitos casos de suicídio entre os indígenas, e também de homicídios, motivo que nos levou a formar esse grupo a fim de ajudar os jovens da Aldeia. Fiz parte do grupo durante os anos de 2002 a 2006.

Em 2006 prestei concurso público e passei em 1º lugar, assumi o cargo de secretária na E. M. Tengatú Marangatu. A escola que influenciou a minha formação agora era o local do meu trabalho. Os meus professores passaram a ser meus colegas.

Assumi a função no dia 14/02/2007 e trabalhei na escola até abril de 2009. Nessa época eu apenas trabalhava. No ano de 2008 prestei novamente o vestibular e, como agora eu tinha um salário fixo, era possível arcar com as mensalidades. Na investida de um novo vestibular, surge a dúvida: para que curso? Foi então que decidi pela área da educação, uma vez que estava trabalhando em uma escola, e também porque passei a ver a necessidade, dentro da Aldeia, de profissionais da educação que fossem indígenas.

Iniciei o curso no ano de 2009. Na sala, encontrei vários colegas indígenas e comecei a amar o curso, pois era tudo que eu estava procurando. Concluí o curso de Pedagogia em dezembro de 2011, de posse do meu diploma, travei uma longa batalha até assumir a profissão de professora.

Como eu era concursada na rede pública, não poderia assumir a sala de aula, pois haveria acúmulo de cargo e eu não tinha intenção de me exonerar do cargo público, até porque havia mais segurança do que um contrato como professora. Então, comecei a entregar meu currículo em várias escolas particulares, e, para minha surpresa, fui logo chamada pela escola SEI, porém não para uma docência efetiva, mas como auxiliar, o que para mim já era algo bom já que minha intenção era adquirir experiência.

Fiquei apenas um mês na escola SEI pois logo fui chamada por outra escola, o CEI-Lar Santa Rita onde havia feito meu estágio. Assumi a turma de Berçário II como professora. Quanta responsabilidade! Encarei o desafio, que, apesar de cansativo, levou-me a amar meus bebês. Saber que eu era a primeira professora deles me motivava cada vez mais, as professoras antigas me ajudavam muito, principalmente com os materiais.

Fiquei na escola por um ano apenas e precisei sair, pois meu irmão sofrera um acidente de moto e estava em coma no hospital. Foi uma época muito difícil para mim, muito tensa, pois achávamos que o perderíamos, logo ele que tinha toda uma vida pela frente.

O Acidente ocorreu um dia antes da formatura do ensino médio dele. Tinha sido aluno do ANGLO também, o orgulho na nossa família, sua intenção era prestar vestibular para medicina na UFGD, o que não aconteceu pois no dia do vestibular ele estava na UTI.

Graças a Deus meu irmão está bem, não ficou com sequela alguma e, no momento em que escrevo este memorial, ele está cursando o 3º ano de Fisioterapia.

Nessa mesma época, fui convidada pela OMEP para cursar a Pós-Graduação em Educação Infantil pela UFMS, visando contribuir com a elaboração de uma proposta de Educação Infantil compatível com a especificidade da criança indígena.

Logo que terminei a faculdade não tinha intenção de fazer Pós-Graduação *lato sensu*, pois queria partir logo para o Mestrado, contudo, não imaginava quanto seria difícil. Tentei no ano de 2012 o Mestrado em Educação na UFGD/FAED, na linha Educação e Diversidade, na prova escrita consegui a nota 6,5, porém a nota para classificação deveria ser 7,0. Fiquei triste, porém mais e mais motivada.

Inscribi-me em vários seminários para apresentar meu trabalho, no final do ano de 2012 fui classificada e recebi um prêmio no Seminário Internacional da OMEP que ocorreu em Campo Grande.

Isso só aumentava minha vontade de estudar, embora meu tempo fosse muito reduzido, pois tinha folga somente dois dias na semana e nos outros dias eu trabalhava durante o dia e fazia curso à noite.

Hoje tenho especialização em Educação Infantil pela UFMS, sinto que meu saber será muito útil para minha comunidade indígena, uma vez que tudo quanto faço em prol do meu desenvolvimento cultural e profissional tem como foco a minha Aldeia e o meu povo Guarani e Kaiowá.

Quando cursei a faculdade também fui professora do PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos, dei aula para vários amigos e companheiros de Aldeia, inclusive para meus sogros. Constatei que não existe felicidade maior do que ver uma pessoa sem esperança voltar a acreditar em si mesmo.

Nesse tempo de estudos, cursos, seminários, meu conhecimento foi aprimorado, sempre com o foco em poder ser uma boa profissional e, principalmente, oferecer uma retribuição para minha Aldeia e para minha comunidade.

No ano de 2013 eu estava trabalhando somente na secretaria da escola Ramão Martins,



na Aldeia Jaguapiru. No mês de Abril desse ano, inscrevi-me para ser professora temporária em Oralidade e Escrita, na FAIND-Faculdade Intercultural Indígena na UFGD. Na verdade, eu não tinha muita esperança de ser classificada, pois tinha apenas a graduação e estava cursando a Pós-Graduação. Por insistência de uma amiga, a Quelin Braatz, fiz minha inscrição e fui chamada. Devo destacar, aqui, a importância dessa minha amiga na minha vida profissional.

Assumi a disciplina no mês de Maio de 2013 para dar aulas a alunos da Licenciatura Indígena – Teko Arandu (Viver com Sabedoria). Esse curso funciona na modalidade presencial com aulas na universidade em etapas de duas semanas e meia cada uma, duas vezes no semestre, e na modalidade semipresencial na comunidade indígena, onde nós, professores, vamos para as Aldeias - uma experiência única e muito importante para minha formação, dar aulas para pessoas indígenas como eu, é muito gratificante.

No 2º semestre de 2013 dei aulas de Teorias e Práticas da Tradução, uma experiência muito especial em que se trabalha a língua Guarani e Kaiowá, é um modo de fortalecer nossa cultura e nossa língua materna.

Ser professora universitária abriu-me um leque de oportunidades: entrei em dois grupos de pesquisas da Capes onde se estuda questões indígenas, além de ser supervisora do PIBID Diversidade.

Em cada momento, a cada estudo, nos encontros e discussões, minha vontade de prosseguir aumenta cada vez mais, buscar um futuro que vá além do que um dia imaginei chegar. Esse foi só o começo. Minha meta de chegar ao Mestrado foi alcançada e hoje, no momento em que registro este Memorial, estou no PPGedu-FAED (Programa de Pós Graduação-Faculdade de Educação- Universidade Federal da Grande Dourados), na linha de Educação e Diversidade em continuidade à pesquisa iniciada na Pós-Graduação, que trata da Educação Infantil Indígena em salas de Pré I e II na RID Francisco Horta Barbosa da cidade de Dourados.

Durante a pesquisa recebi a notícia mais feliz, fiquei um pouco receosa porém foi algo que me fez ter mais forças e não desistir dos meus objetivos. O nascimento da minha filha Cecília Eira, ela veio ao mundo pouco antes da minha qualificação no dia 10 de setembro de 2015, seu nome é doce como o mel pois Eira em Kaiowá significa mel, ela é o que adoça essa vida sofrida e difícil que nós indígenas e mais ainda do povo Guarani e Kaiowá sofremos para conquistar nosso espaço e mostrar que somos capazes de tudo aquilo que queremos, basta não desistir.

## INTRODUÇÃO

Não é possível falar de crianças, indígenas ou não-indígenas, sem que reflitamos sobre a infância, como um dos períodos essenciais do desenvolvimento humano, a infância não é apenas uma fase da vida, “a infância é o tempo de ser criança” (MEC, 2005).

A escola infantil nas terras indígenas é um desafio para as políticas educacionais, comunidades, lideranças, professores e pais. No passado, a educação indígena era transmitida exclusivamente pelos pais, família extensa e lideranças. O processo de mudanças sociais no país, desde o início da colonização, produziu impactos importantes nas sociedades indígenas. Os processos de esquecimentos, salvaguardas, ressignificações do conhecimento foram diferentes em cada etnia. Entretanto, a força da política do estado brasileiro prevaleceu em muitos aspectos.

Os povos indígenas foram muitas vezes obrigados à submissão e subalternação ao sistema não indígena, conhecido como o *Karai Reko*, o que não colaborou e até distanciou mais os indígenas e não indígenas.

Fazendo um recorte histórico, podemos perceber que na área da educação, nas últimas décadas, as mudanças foram influenciadas por diferentes fatores tais como movimentos sociais, movimento feminista, a Organização Mundial para Educação Pré-escolar - OMEP, reivindicação das famílias, movimentos dos professores e dos fóruns municipais e estaduais de educação e órgãos internacionais tais como UNICEF e UNESCO, entre outros.

Atualmente, nas questões referentes à educação indígena nacional, existem preocupações e discussões políticas que envolvem a opinião de diferentes pessoas e autoridades, busca-se compreender ‘o lugar’ em que nos encontramos para tomadas de decisões.

O presente trabalho é uma proposta nessa direção, isto é, busca compreender a educação infantil indígena com base na literatura e documentação, no olhar de professores, pais e lideranças acerca da educação de crianças Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados, mais especificamente as aldeias Bororó e Jaguapiru na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Inicialmente, a educação infantil é apresentada na perspectiva da escolarização oficial brasileira denominada escola formal, que as crianças indígenas vivenciam atualmente em muitas escolas, nas salas de Pré, nas aldeias e cidades.

A educação das crianças indígenas Guarani e Kaiowá na região de Dourados ocorre,

de certa maneira, pela forma ‘tradicional’ desses povos, transmitida de geração em geração pelas famílias. Entretanto, a educação escolarizada faz também parte da vida dessas crianças na aldeia, e traz um modelo padrão da escola urbana. O desafio do tempo presente é encontrar propostas e um diálogo entre a educação ancestral e a escolarizada.

Este trabalho levanta questões culturais imprescindíveis para a construção de uma Educação Infantil em terras indígenas. O desafio é pensar numa escola que possa elaborar uma proposta pedagógica fundamentada na especificidade da cultura indígena, do povo que vive nesses espaços, além de reconhecer a possibilidade da criança indígena transmitir essa dupla cultura – da casa para escola e vice-versa – sem grandes rupturas e choques culturais.

Uma maneira seria que o espaço para a Educação Infantil fosse menor e de acordo com a composição étnica do povo que vive em torno, garantindo também que os professores fossem da mesma etnia das crianças atendidas.

As crianças indígenas atualmente convivem com diferentes processos educacionais – tradicional/ancestral e urbano – num entre lugares. A família extensa continua existindo, Terena no tronco familiar e os Guarani Kaiowá na família extensa.

Este termo é utilizado por Bhabha (2007) para indicar o mundo contemporâneo, onde as identidades se constroem em um local e tempo com características de não-fixidez, mas há uma certa fluidez do que antes era tido como estático. O autor diz (2005, p. 20) “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.”

Cohn (2013) e Tassinari (2007), pesquisadoras da educação indígena, enfatizam que a infância pode ser pensada de forma plural e não universal, já que ela varia no tempo e no espaço, conjuga amadurecimento biológico e representação social e, por isso, não pode ser pensada de forma universal. É uma fase da vida, é variável e não está presa a um recorte biológico único.

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

Podemos dizer que existe atualmente um atravessamento de concepções imbricadas pelas diferenças de contexto cultural em que as crianças indígenas vivem. O espaço e o tempo existentes não são mais os mesmos que no passado. As mudanças sociais discutidas no texto apontam a situação atual. O saber tradicional não é entendido pela antiguidade, mas a maneira

como ele é adquirido e como é usado, ou melhor, as formas particulares continuamente colocadas em prática na produção dos conhecimentos (GALLOIS, 2006). E são esses saberes atualizados ou ressignificados que dão a continuidade identitária das culturas.

O processo de mudanças sociais dos Guarani e Kaiowá exigiu constantes revitalizações para buscar a autonomia necessária para a sobrevivência desse povo. A autoafirmação da identidade Guarani/Kaiowá tem sido uma constante entre as várias gerações que nos antecederam. A revitalização da cultura, especialmente da língua, crenças e mitos entre esse povo foram preservados e as crianças sempre foram atores principais nessa jornada.

Na Reserva Indígena de Dourados – RID, no que tange à educação infantil, já se tem implantadas as salas de Pré I e Pré II, nas escolas que oferecem o ensino fundamental. Este fato foi determinante para que escolhêssemos essa Reserva como *locus* deste estudo.

Os Guarani e Kaiowa da RID conhecem a história, do que passaram e ainda passam os índios brasileiros, por isso são desconfiados, outro motivo de desconfiança são as inúmeras pesquisas já realizadas na RID e não houve retorno, pois alguns deles acham que toda pesquisa inclui dinheiro e que, quem pesquisa naquele local “ganha muito dinheiro”, típica desconfiança de um grupo que sabe que foi roubado e enganado, por isso tive algumas dificuldades, mesmo sendo indígena, em iniciar minha pesquisa. Foi necessário pedir autorização para as lideranças, para os responsáveis pela escola e para o responsável pela Funai na RID, pelo fato da pesquisa ser desenvolvida com as etnias, digamos, mais preservada da RID, tive de ir com cautela, pois sou indígena Kaiowá e, até então, não era mãe, e por isso certos assuntos as mães e ñandesy não tratavam comigo, por me considerar “nova” e ‘despreparada”.

Assim sendo, para pensar a educação infantil das crianças indígenas, é primordial que se inicie a partir do espaço em que as crianças vivem, é importante levar em conta seus valores, costumes, rituais, crenças e enfim, o modo de ser Guarani/Kaiowá o ‘ñande Reko”.

É importante compreender que as crianças indígenas possuem seus ensaios de vida, a visão de mundo, possuem uma relação com os adultos dificilmente vista fora, entre os não indígenas, para as crianças a natureza exige compreender o conhecimento Guarani/Kaiowá e assim relacionar-se com aquilo que para elas é educativo e importante, e que acontece no cotidiano da RID.

Partindo desse ponto, temos que levar em consideração o olhar indígena quando se refere ao respeito pelas crianças desde o seu nascimento. De acordo com Egon Schaden (1954):

A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. [...] Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independentemente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se interferir de maneira decisiva no processo [...]. O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão (p. 75).

Dá a importância do exemplo, das narrativas, metodologia e conteúdo apresentado nessa pesquisa. Atualmente a escola representa uma promoção social, pois é na escola que se domina português e os conhecimentos do não indígena, apesar disso não ser bom, pois muitas vezes a criança chega falante da sua língua materna e sai monolíngue no português, mais é através da escola que, na visão atual Guarani e Kaiowá podem reivindicar melhor os seus direitos e não serem mais enganados.

Rossato (2002), explica esse pensamento atual existente hoje na RID, para ela, as sociedades indígenas, de maneira geral: “[...] continuam almejando para seus filhos a mesma coisa que seus pais desejaram para eles [a escolarização que, de forma geral, não conseguiram], ou seja, estudar para ter um emprego e assim ‘ser alguém na vida.’ Isto mostra o poder dos valores da sociedade culturalmente predominante.” (p. 145)

As crianças indígenas já nascem em um meio definido, o histórico, étnico, social, econômico, cultural, podemos dizer que as crianças Guarani e Kaiowá são influenciadas pela cultura e constroem cultura (NOAL, 2006).

Localizada no município de Dourados-MS, a sete quilômetros da cidade, cortada pela Rodovia MS 156, que liga Dourados a Itaporã, a Reserva está distante da Capital, Campo Grande, duzentos e trinta quilômetros, via BR 163. Abriga duas Aldeias: Jaguapiru e Bororó, com duas retomadas em torno da RID, o Boqueróm e Ñu Vera. Cada Aldeia possui liderança própria, tradicional e política. As lideranças tradicionais são chamadas Ñanderu e Ñandesy e a liderança política é conhecida por “capitão” ou apenas lideranças.

Nesta reserva estão ‘confinados’ aproximadamente 12.000 indígenas pertencentes às etnias Guarani, Kaiowá e Terena em um espaço de 3.475 hectares, além dos não indígenas que se casam com indígenas. Cada uma das etnias tem seus problemas históricos e mais recentemente os problemas associados à proximidade das cidades de Dourados e Itaporã, são razões dos desencadeamentos dos conflitos interno e externos. Diante da complexidade dos fatos, optamos por estudar apenas as etnias Guarani e Kaiowá cuja compreensão já é suficientemente complexa, o estudo sobre os Terena fica para uma próxima pesquisa. Todavia, em alguns momentos neste trabalho, em razão da constituição da Reserva, serão oferecidas informações sobre as três etnias.

Mesmo sob condições adversas de vida, as crianças Guarani e Kaiowá recebem ensinamentos da cultura para uma construção de identidade étnica e também aprendem a conviver em diferentes espaços com as outras etnias e com os não-indígenas. Entre constantes superações e desafios, as crianças constroem o jeito Guarani e Kaiowá de sobreviver hoje na RID. As famílias buscam salvaguardar a cosmologia, a espiritualidade e as crenças que ainda conhecem e que são repassadas pelos mais velhos. Entretanto, é importante destacar que a transmissão da cultura original e tradicional sofreu interferências das políticas advindas do processo colonizador e políticas do estado. Os conhecimentos ancestrais e rituais espirituais foram sendo cada vez menos transmitidos para as novas gerações, por restrições ou mesmo por esquecimento. Todavia, mesmo com tantas mudanças sociais e interferências o povo Guarani e Kaiowa ainda busca viver o “ñande reko” ou seja, o modo de vida indígena.

A convivência com o ‘outro’ sempre ocorreu, quer com os seres espirituais, com as outras etnias, com o colonizador, com o imigrante e o entorno da aldeia. E mais recentemente as crianças Guarani e Kaiowá da RID estão expostas às as informações advindas da tecnologia dominante portanto o outro é figura central na constituição da identidade. Segundo Eduardo Viveiros de Castro, *“o modo de pensar a realidade dos índios privilegia a relação, anterior a sujeitos e coisas, que não existem a priori”* (1986, p.80).

No entanto, a preparação da criança no âmbito familiar consiste em fortalecer para ser possível enfrentar e atravessar a fronteira do novo e desconhecido com o único objetivo Guarani e Kaiowá “de chegar à terra sem males”. O sistema simbólico aqui imbricado é o que move a crença e sobrevivência do povo Guarani e Kaiowá (AQUINO, 2012).

O desafio na educação é poder conhecer e conviver com a cultura do outro [urbano], mas também preservar a cultura Guarani e Kaiowá. Nessa dinâmica, é fundamental que as crianças tenham acesso ao conhecimento ancestral para não serem submetidas somente com às informações da cidade, da escola urbana. O conhecimento ancestral está em poder dos mais velhos, dos anciãos.

Aquino (2012) enfatiza que existem também certas regras no mundo espiritual dos “ñanderu” que somente pessoas certas podem levar adiante: o “ñengara” (cânticos sagrados), para dar continuidade nas rezas e rituais, o “yvyrá’ija” (pessoas escolhidas pelo deus para manter a tradição, caso o rezador venha a faltar).

Cada povo tem sua forma de transmitir seus conhecimentos para as crianças. Para o povo Guarani e Kaiowá o conhecimento é transmitido no dia a dia, nas brincadeiras e nas imitações dos mais velhos, nos afazeres das roças, no cuidado com irmãos menores e nas rodas de história com a família e amigos. Nestas oportunidades aprendem a respeitar a

natureza e suas crenças para serem abençoados e não virem a ser punidos aqui na terra.

É desafio se pensar como o modelo de ensino, da pedagogia do povo Guarani e Kaiowa, poderia ser levado para o espaço infantil indígena escolarizado, o modo de ensinar, a valorização da parentela, ensinamentos da língua, crença e rezas.

No que tange à educação infantil escolar, as salas de Pré I e Pré II com crianças de 04 e 05 anos foram implantadas nas escolas da Reserva Indígena de Dourados-RID que oferece o ensino fundamental. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem nas salas de Pré I e Pré II com crianças de 04 e 05 anos nas escolas da RID nem sempre ocorre mediante o uso das duas línguas maternas (Guarani e Kaiowá). O português se torna a língua dominante mesmo quando a criança é monolíngue na língua materna de casa, com a escolarização, ela se torna monolíngue do português. Esta é uma questão que aparece ao longo deste trabalho.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: as escolas infantil indígenas atendem às especificidades da cultura Guarani e Kaiowá? Quais as opiniões dos educadores, pais e lideranças tradicionais e política sobre a educação infantil indígena na Reserva Indígena de Dourados?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a educação infantil indígena no âmbito das especificidades culturais dos Guarani e Kaiowá. Este trabalho pretende fornecer subsídios para a se pensar na elaboração de propostas para a educação infantil na Reserva Indígena de Dourados. As escolas *locus* da pesquisa são Ramão Martins e Tengatui Marangatu, da Aldeia Jaguapiru, e Lacui Roque Isnard na Aldeia Bororó.

Os objetivos específicos são: a) fazer um levantamento do Projeto Político Pedagógico das salas de Pré I e II com crianças de 04 e 05 anos das escolas estudadas, b) registrar as opiniões e as propostas dos gestores e professores das escolas estudadas para a Educação Infantil da Escola Indígena de Pré I e II, c) registrar e discutir as opiniões e as propostas dos pais, das lideranças tradicionais e políticas sobre a Educação Infantil de Pré I e II, d) refletir e relacionar com a literatura as informações obtidas pelos interlocutores.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No **primeiro capítulo** descrevemos o método percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. Este foi fundamentado nas técnicas da pesquisa etnográfica [observação, conversas, entrevistas e questionários], e no estudo de caso centralizado nas escolas Ramão Martins e Tengatui Marangatu, da Aldeia Jaguapiru, e escolas Lacui Roque Isnard e Agostinho na Aldeia Bororó, da Reserva Indígena de Dourados. Conforme mencionado acima as informações foram coletadas por meio da aplicação de questionário semiestruturado a professores e coordenadores das escolas e entrevistas com as mães de alunos, a ñanderu e ñandesy (liderança tradicional) e às lideranças

constituída/políticas. Os professores solicitaram responder por escrito, não quiseram fazer as entrevistas alegando falta de tempo. A observação e o diário de campo foram anotados durante a pesquisa.

As informações e opiniões registradas nesta dissertação foram criteriosamente colhidas, levando em conta que, por fazer parte dessa comunidade, precisei ter cuidado para não interferir nas respostas e me posicionar diante das questões colocadas.

Os autores que deram sustentação teórica aos assuntos que compõem o primeiro capítulo foram de acordo com as categorias:

- **Educação indígena:** Aquino (2012), Benites (2009), Cohn (2013), Landa (2005), Tassinari (2007), Toneto (2014), Urquiza (2014),
- **Guarani, Kaiowá e Terena:** Brand (1998), Ladeira (2000), Machado (2013), Nascimento (2007), Pereira (2004), Rossato (2002), Schaden (1974), Troquez (2006), (Urquiza, 2011).
- **Estudos culturais:** Bhabha, 2007, Clanclini (2011), Hall, (2003), Laclau (2011).
- **Cultura -** Geertz (2001), **Habitus Social, Relações de Poder -** Elias (1994) Elias & Scotson (2000)
- **Análise de conteúdo:** Ludke & André (2013) .

No **segundo capítulo** tratamos sobre a Reserva Indígena de Dourados, Educação Infantil e Criança Indígena. Fundamentamo-nos teoricamente em autores que discutem esses assuntos: Brand (2008), Cohn (2005), Campos (2009), Landa (2005), Macedo (2002), Melo (2014), Nascimento (2004), Nunes (2002), Pereira (2002), Silva (2002), Tassinari (2001).

No **terceiro capítulo** apresentamos e discutimos os dados coletados, as observações e informações advindas dos participantes da pesquisa e procedemos à análise das entrevistas, para tanto utilizamos o método da Análise de Conteúdo. A sustentação teórica para este capítulo vem dos seguintes autores: Aquino (2012), Benites (2009), Brand (2008), Cohn (2005), Elias (1994, 2000), Machado (2013), Nascimento (2007), Tassinari (2007), Toneto (2014), Urquiza (2011).

As **considerações finais** trazem uma síntese desses conteúdos e pontuam as expectativas que a comunidade indígena tem em relação à Pré-Escola para atender as crianças Guarani e Kaiowá na Reserva Indígena de Dourados de 04 e 05 anos.

A contribuição que esperamos trazer com esta pesquisa está em propiciar subsídios para a implantação de uma escola infantil que atenda à especificidade das crianças indígenas



recém-ingressas no modelo escolar, mais especificamente a infância Guarani e Kaiowá, segundo o modo de vida dessas crianças e de seus familiares.

## **CAPÍTULO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A trajetória metodológica começou com as primeiras inquietações da pesquisadora e orientadora sobre Educação Infantil Indígena. Este foi tratado em algumas discussões na RID, mas sem uma continuidade e proposta. Após a definição e delimitação do tema deu-se início a pesquisa. Inicialmente foi necessário os procedimentos burocráticos: autorizações das escolas, das lideranças e FUNAI. A revisão bibliográfica, documental e o trabalho de campo, com abordagem qualitativa de característica etnográfica, ocorreram de maneira interrelacionada durante todo o processo.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”

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

A presente pesquisa foi realizada num tempo curto [poucos meses] e para a realização de uma pesquisa etnográfica esse tempo deveria ser maior, embora a pesquisadora seja indígena e viver na RID.

Por outro lado, mesmo que eu tenha feito um distanciamento do objeto da pesquisa para que a minha opinião não influenciasse na opinião dos interlocutores e nas interpretações, tenho consciência que somente o tempo poderá auxiliar nesta formação [distanciamento]. Em resumo, esta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, com elementos do método etnográfico.

### **1.1 Trajetória Metodológica da Revisão Bibliográfica**

A revisão bibliográfica se desenvolveu por meio dos seguintes procedimentos:

identificação do número de produções encontrado na base de dados que foi eleita, identificação do número de publicações por ano, do gênero, das áreas de conhecimento e, ainda, das principais revistas e periódicos.

Essa busca bibliográfica serviu para fundamentar as reflexões e discussões acerca da educação infantil entre o povo Guarani e Kaiowá. O tema ganha importância para a área educacional a partir de discussões que envolvem a educação escolar dessas etnias e os processos próprios de aprendizagem da cultura tradicional/ancestral Guarani e Kaiowá.

Alguns autores tratam do povo Guarani e Kaiowá em geral, outros falam especificamente da criança Guarani e Kaiowá e a identidade indígena fazendo um comparativo do saber tradicional com o ensinado nas escolas nos dias atuais.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em junho de 2014 e revisada/atualizada em janeiro de 2015. As bases de dados foram no Portal CAPES – Periódicos CAPES – e Scielo, por meio de descritores e por assunto. Incluíram-se todas as publicações tanto de textos completos quanto de resumos disponíveis virtualmente.

Após leitura detalhada, os resumos foram lançados em planilha Excel, assim como os resultados. O resultado da palavra-chave “Criança Indígena” foi de 3.643 trabalhos, dentre os quais optamos por selecionar aqueles cujo assunto era o do primeiro descritor: Criança Guarani e Kaiowá.

O recorte temporal abrangeu o período que vai de janeiro 2000 a janeiro de 2015. Os primeiros descritores utilizados foi “Criança Guarani e Kaiowá”. Sobre esse tema foram encontrados 122 trabalhos de autores nacionais.

De posse dos 122 trabalhos sobre esse tema, fizemos uma pré-seleção utilizando, como critério, autores que tivessem envolvimento com o povo Guarani e Kaiowá ou que fossem indígenas pesquisadores do tema. Desse modo chegamos a sete trabalhos, que são utilizados na presente pesquisa.

Na revisão bibliográfica no Portal Periódico Capes foram encontrados, na primeira busca, 187 títulos com a palavra-chave “Educação e Educação Indígena”.

Após leitura detalhada, selecionamos 87 resumos que tratavam da temática Educação Escolar Indígena, Criança Indígena e Educação Infantil Indígena. Desses 87 textos iniciais, identificamos, no recorte temporal dos anos de 2000 a 2015, apenas sete, publicados nos anos de 2011 e 2012, que abordavam sobre o ensino de crianças Guarani e Kaiowa.

Na análise dos resumos foram considerados os seguintes elementos dos artigos: ano de publicação, título, palavras-chave, a natureza das pesquisas - qualitativa e/ou quantitativa.

Encontramos 79 artigos que continham as palavras-chave: Guarani, Kaiowá e Criança

Indígena. Após leitura minuciosa, foram selecionados 15 artigos que tratavam especificamente sobre o tema Criança Indígenas e Guarani e Kaiowá. Os outros assuntos foram excluídos, pois não interessavam nesta pesquisa.

Realizar uma revisão bibliográfica exige do leitor vários movimentos: leituras, releituras, aproximações e afastamentos. Tais movimentos são permeados por questionamentos, comparações e inquietações.

Foi possível identificar pesquisas que trabalham na temática estudada e que poderiam trazer contribuições, ainda que mais generalizadas, entretanto, optamos por aquelas que têm relação direta ou próxima ao tema estudado sobre crianças, crianças indígenas e educação infantil indígena.

## 1.2 Educação Indígena – Panorama Geral

Como parte do método, apresentamos um panorama sobre educação indígena que nos orientou em toda a caminhada da pesquisa.

A educação indígena requer especificidades referentes à cultura, que nem sempre são contempladas nas escolas. Para Brand (1998, p. 266), com a retomada das práticas religiosas realizadas por caciques e rezadores, como os rituais de iniciação, por exemplo, estariam os povos Guarani e Kaiowá *“recuperando a força da palavra através da ‘reza’, em que se encontra toda a eficácia, o restante dos problemas serão superados”*. Para que assim acontecesse, segundo esse autor seria necessário concentrar esses ensinamentos nas crianças, pois são elas que disseminarão as rezas reaprendidas.

Para o povo Guarani e Kaiowá a identidade, tradicionalmente, é o *teko*, vivenciado no cotidiano e compartilhado num espaço físico e social, o *tekoha* (ROSSATO, 2002).

A autoidentificação e afirmação do povo Guarani e Kaiowá se expressa através do *ñandereko*, e se concretiza no dia a dia. E *“tem a ver com seus territórios, sua identidade cultural, seus valores e cosmovisão”* (BRAND, 2000, p. 4).

Benites (2014, p. 50) no âmbito da formação da identidade do povo Guarani e Kaiowá observa que a *“produção da identidade indígena Guarani e Kaiowá é o resultado de uma longa trajetória de subalternização e, ao mesmo tempo, de resistência, na qual é construída a subjetividade dos indígenas Kaiowá e Guarani na atualidade.”*

Vista desse modo, a construção da identidade da criança Guarani e Kaiowá se inicia na

família e na comunidade onde vive, seja uma Reserva, uma Aldeia ou uma Retomada.

Os processos de mudanças socioculturais pelos quais os Guarani e Kaiowá passaram, conquanto tivessem causado impactos nessas sociedades, não as dizimaram. Mesmo com o dinamismo das mudanças socioculturais, o saber tradicional ressignificado e o *ñandereko* estão vivos.

Hoje, na Reserva Indígena de Dourados- RID, é quase impossível que não se fale e se discuta o hibridismo cultural, visto que esse povo indígena vive em constantes transformações para salvaguardar sua cultura e, assim, poder garantir a sobrevivência de seu povo.

Hibridismo é um fenômeno atual que as sociedades indígenas experimentam, não significa perda da identidade mas pode propiciar o seu fortalecimento, gerando abertura para novos proveitos e possibilidades políticas que as situações híbridas sugerem.

Podemos pontuar diferentes situações que representam o hibridismo cultural na Reserva Indígena de Dourado. De acordo com Pereira (1999), o quadro social constituído pelos Guarani, Kaiowá e Terena parece ser mais social do que étnica, na qual as pessoas pertencentes a cada um destes grupos manipulam os marcadores que compõem o sistema multiétnico. O autor caracteriza abaixo a organização social da RID, a qual assemelha a uma pirâmide.

O modelo hegemônico do indigenismo praticado nessa área identifica os Terena como mais aptos e receptivos às iniciativas de desenvolvimento integração a sociedade nacional, os Kaiowá estariam no pólo oposto, considerados como os mais apegados aos seus próprios valores, enquanto os Nandeva constituiriam uma categoria intermediária entre Kaiowá, com quem o parentesco linguístico e cultural é indisfarçável, e os Terena entre os quais realizam preferencialmente suas escolhas matrimoniais (PEREIRA, 1999, p.16).

Essa pirâmide social é posterior aquela exposta por Troquez:

Esta maneira de identificar os grupos étnicos têm sido chamado por muitos de “pirâmide”. Neste entendimento, os Terena estariam no topo da pirâmide sendo considerados os mais “desenvolvidos” e, portanto, superiores aos demais. Os Guarani viriam a seguir e, por último, os Kaiowa os quais, por serem considerados [equivocadamente] os “mais atrasados”, nutriram um forte “sentimento de inferioridade” em relação aos demais ao ponto de esconderem sua identidade étnica (TROQUEZ, 2006, p.41).

As camadas da pirâmide podem alterar, dependendo de como as instituições a enxergam, em outras palavras uma pirâmide pode sobrepor a outra. E conforme os grupos

Guarani, Kaiowá e Terena conseguem acionar mais a comunidade, mais poder tem e alteram as relações e posições na pirâmide. Por exemplo, os Kaiowá estão no topo da pirâmide sob o ponto de vista da salvaguarda da religiosidade, da cultura ancestral e linguística. Mas sob o ponto de vista de articulações políticas com o mundo exterior, o Terena estão no topo da pirâmide por terem mais oportunidades, falarem bem, frequentarem boas escolas urbanas, e terem os melhores serviços dentro da RID como professores, enfermeiros, lideranças e entre outros.

E mesmo nas reivindicações com o Ministério Público Federal – MPF, a figuração da pirâmide pode mudar, dependendo de como é visto o problema e os grupos. Aqueles que preservam mais a cultura ancestral podem ser ouvidos e atendidos.

A criação da escola estadual, conforme anunciado nesta notícia abaixo foi uma tentativa interacionista, para as três etnias e os não indígenas, não reconhece as diferenças entre eles.

Em novembro, o governo do Estado inaugura a Escola Estadual Indígena de ensino médio Intercultural Marçal de Souza - Guateka, na aldeia Jaguapiru. Esta escola representa um marco na educação indígena e beneficiará mais de mil índios da região sul do Estado, com ensino regular e cursos profissionalizantes. O prédio da escola já existe, mas está sendo construído um novo estabelecimento. (VERBISCK, 2009- Jornal O Progresso)).

Essa primeira escola de Ensino Médio da Reserva recebeu o nome do líder Marçal de Souza, mas também tem a sua marca de identificação com o povo indígena: “Guateka”, palavra formada com as primeiras letras dos nomes Guarani, Terena e Kaiowá. Esse marco na educação indígena, conforme a matéria, é uma tradução das etnias que interagem diariamente em todos os espaços sociais da Reserva.

Existem outras expressões com características interacionistas que refletem processos de homogeneização dos grupos. Como exemplo o termo *jopará*, usado para se referir a uma mistura, seja de comidas, de objetos ou até mesmo das línguas, e é muito utilizado pelos indígenas Kaiowá e Guarani da RID. Tem sido usado, também, por indígenas de qualquer etnia quando precisam se apresentar mas não falam a língua materna, ele diz: “eu sou *jopará*”, o que torna evidente a representação de uma nova categoria nas relações Inter-étnicas da RID. Mesmo a mistura sendo muito criteriosa para os Kaiowa, vejamos esta observação de Machado (2013, p. 47):

Na culinária guarani, existe um tipo de alimento que as pessoas fazem, trata-

se de uma mistura de arroz com couro de porco e o feijão (*kumandá*), preparado numa única panela, esse tipo de alimento é chamado de jopara. Também pode ser canjica (locro) com o feijão *kumanda* e pucheiro. Essa comida era típica dos trabalhadores braçais nos ervais e nas derrubadas das matas. Dai o termo jopara para as coisas que não são puras, qualquer coisa que não tem pureza seja nos alimentos, nos cruzamentos biológicos, nas letras de músicas regionais e na linguagem passa a ser entendida como um jopara. É uma mistura de qualquer coisa.

Canclini (2011) argumenta sobre o hibridismo com um olhar positivo, que se fundamenta acima de tudo no multiculturalismo como um lugar que possibilita o diálogo entre as culturas diferentes. O hibridismo, na visão do autor, abre também espaço para uma espécie de tolerância às diferenças culturais. Ele afirma que as culturas pós-modernas resultam do contato de um com o outro, ele vê o hibridismo como um processo multicultural, um diálogo de diversas culturas, ainda que nem sempre genuíno, já que às vezes ele se apresenta como algo representado.

Bhabha (2010) sugere que o hibridismo não resolve a tensão entre duas culturas, seria um processo resultante do choque do embate não se tratando de um simples processo de adaptação.

Stuart Hall (2013) refere-se ao hibridismo, não como processo que traz ao sujeito a sensação de ser completo ao dialogar com outras culturas, seria o momento em que o sujeito percebe que a sua identidade está sendo reformulada. O hibridismo, nos estudos desse autor e de Bhabha (2010) é o resultado da negociação cultural. Sobre hibridismo e sincretismo, Hall argumenta que:

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo - a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa produzindo novas formas de cultura, mais apropriada a modernidade tardia que às velhas e contestadas a identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica também seus custos e perigos (HALL, 2006, p. 91).

Nos relacionamentos híbridos, existe teia de significações, tecidas pelo próprio homem Kaiowá, Guarani e Terena, amarradas uma sobre as outras, muitas vezes estranhas, irregulares ou implícitas. A hibridização, portanto, estimula mudanças sociais processuais. As novas práticas e ressignificações culturais são melhores observadas num processo de longo prazo. Para Laclau (2005) o homem é o principal ator na construção da identidade, especialmente no campo político, assim a diferença constitui identidades de diversos grupos.

Trazendo a perspectiva desenvolvida por Norbert Elias, que é a compreensão de que os indivíduos, em interdependências, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação e o entendimento de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas, para a questão indígena, as noções de figuração, interdependência e equilíbrio ou balança, explicam muitas coisas que podemos afirmar ser cultural.

Atualmente a “mistura étnica” existente hoje na RID pode ser um agravante da “complexidade dos problemas da área” (PEREIRA, 2004, p.269). Alguns desses problemas são os enfrentamentos entre a lideranças internas, brigas pelo poder e violência.

Os grupos são interdependentes de pessoas e não de indivíduo, as configurações que são formadas relatam muitas vezes uma relação de poder, de organização social, entre os indígenas isso é mais evidente, pois a todo momento é preciso uma nova funcionalidade para assim poder resolver questões que até então não existiam, uma delas é a mistura étnica. Elias (1980, p. 168-169) afirma:

A tarefa da pesquisa sociológica é tornar mais acessíveis à compreensão humana estes processos cegos e não controlados, explicando-os e permitindo às pessoas uma orientação dentro da teia social - a qual, embora criada pelas suas próprias necessidades e ações, ainda lhes é opaca - e, assim, um melhor controle desta.

É importante pontuar que o hibridismo tem o perigo de se tornar uma categoria muito ampla e não dar conta das relações de poder existentes entre os grupos. A teoria figuracional de Norbert Elias (1994, 2000) pode contribuir para entender estas relações. Em síntese a teoria está fundamentada nos seguintes eixos: figurações [redes de inter-relações], comportamento, *habitus* social e poder. Se observarmos a característica figuracional da Reserva Indígena de Dourados temos uma história articulada por diferentes processos que se inter-relacionaram no tempo e espaço.

Se nos aprofundarmos, lembrarmos do processo colonizador, dos embates e resistências com os bandeirantes, a convivência com os missionários, as mudanças de territórios do sul do país para Mato Grosso do Sul, as guerras, as convivências com outras etnias, as interferências do estado no tempo, entre outros fatores, vê-se que este influenciaram as mudanças de comportamento a longo prazo, a construção do *habitus* social do povo Guarani e Kaiowá [em nível sociogenético e psicogenético], e as relações de poder. Nota – que Elias não utiliza o termo cultura, mas o que mais se aproxima deste conceito é *habitus* social.



De acordo com a literatura em muitos casos a relação família e escola possui uma relação assimétrica, pois os leigos e especialistas debatem uma concepção escolarizada ou escola centrada nessa relação, então o ensino oferecido categoriza, classifica e muitas vezes escolariza as crianças e também os pais dos alunos, outra possibilidade diz respeito à participação e ao envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos, e isso é visível entre os indígenas. Às vezes a ausência dos pais na escola, não quer dizer desinteresse, ao contrário, podemos perceber que nesse caso os pais criam expectativas muito positiva em reação a escolarização de seus filhos, outras vezes participam do seu modo e não no modo em que a escola espera dos pais, já que hoje o modelo de escola encontrada na RID é de uma forma totalmente não indígena.

Norbert Elias possibilita o entendimento com profundidade dos aspectos configuracionais existentes no seio da sociedade e em especial do diferente, que neste caso é mais profundo, pois precisamos conhecer e respeitar também a parte cultural social do povo indígena. Norbert Elias afirma (2001, p. 182-184):

É fácil perceber que os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência das sociedades sem os indivíduos [...]dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes.

Podemos afirmar que o povo indígena é uma comunidade social e histórica, que por muito tempo viveu isolado e que nos dias atuais se encontra inserido em uma cultura totalmente diferente da sua, tendo de se adaptar a todo momento.

### **1.3 Projeto Pedagógico das Unidades Escolares Pesquisadas**

A comunidade indígena vê, hoje, a escola como algo essencial para o futuro de seus filhos, mas poucas pessoas têm participado ativamente das promoções, decisões e discussões a respeito do trabalho desenvolvido pela escola. Muitos possuem opinião própria mas preferem se manter distante.

Para que a escola reflita os anseios da comunidade, é necessário um amplo projeto comunitário, que se chama Projeto Político Pedagógico, ou PPP, ou apenas Projeto

Pedagógico.

Desde 1997 o Projeto Político Pedagógico utilizados nas escolas brasileiras são construídos e propõem novos caminhos para uma escola diferente. Todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola obriga a um pensar e um refletir contínuo de todos os envolvidos nesse processo. Como bem explica Veiga (1998, p. 9),

O projeto político-pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim com, a explicação do seu papel social, a clara definição dos caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Diante do exposto, perguntamos qual deve ser a direção de um projeto político-pedagógico da Educação Infantil, que melhor atenda a educação da criança Guarani e Kaiowá, visando a construção de identidades e cidadania num ambiente de conflitos da RID?

Esses conflitos estão presentes no espaço escolar, nas relações pessoais, no confronto de ideias e também no surgimento de novas concepções, das dúvidas e da necessidade do diálogo entre os sujeitos envolvidos (pais, professores, alunos e comunidade no geral).

Na RID, a escola executa um papel de assumir a educação como processo de inserção no mundo, na vida, um processo que envolve afetos, motivações, significações, valores e desejos, em que o ensino e a aprendizagem são concebidos pela aquisição de competência linguística, cognitiva e de ação integradora, uma tarefa difícil que a escola procura desenvolver.

Sabemos que nenhum projeto político pedagógico pode ser considerado pronto e acabado, sob a pena de se cristalizar e deixar de acompanhar a realidade local da unidade escolar.

Portanto, a prática pedagógica cotidiana nas discussões dos referenciais teóricos, que caminha para um “práxis” responsável e compromissado com uma escola pública de qualidade diferenciada e bilíngue, é algo que vimos todas as escolas pesquisadas tentar desenvolver.

E para que o PPP se torne mais denso e fortalecido, a comunidade, em geral, deve participar – os pais, as lideranças tradicionais e a política, além dos órgãos responsáveis pelas escolas indígenas da RID.

A escola é percebida e concebida de fora [da cultura, dos ideais indígenas]. Os pais, os mais velhos são os principais responsáveis pela educação dos filhos na educação tradicional e portanto corre o perigo deles não participarem da escola e reivindicarem uma educação especializada que atenda os preceitos da cultura local. Por outro lado os pais necessitam outros modelos para educação dos filhos, por trabalharem fora, por enfrentarem a violência local. Este fato mostra a percepção dos pais num modelo assimilacionista, visando a entrada dos filhos na sociedade mais ampla.

Possivelmente um desafio para a RID é pensar num modelo de escola para crianças pequenas, com professores da mesma etnia e falante da língua materna [guarani, kaiowá e terena] e ainda se pensar na localização dessa escola, que poderia ser construída de forma a contemplar a parentela e família extensa, isso seria uma possibilidade.

#### **1.4 Pesquisa de Campo, Coleta e Análise das Informações**

A pesquisa de campo foi realizada na Reserva Indígena de Dourados Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva Indígena de Dourados-RID, especificamente nas Aldeias Bororó e Jaguapiru, na região de Dourados/MS.

As escolas nas quais se coletaram os dados foram: a Escola Municipal Indígena Tengtui Marangatu-Pòlo e a Escola Municipal Indígena Ramão Martins, ambas na Aldeia Jaguapiru, na Aldeia Bororó, a pesquisa foi aplicada na Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard.



**Figura 1** - Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu-Pólo  
**Fonte:** Acervo da autora

A Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu-Pólo, criada pelo decreto nº 013 de 13 de fevereiro de 1992, tornou-se escola indígena pelo decreto nº 4.167 de 14 de março de 2007. Atualmente atende 860 crianças das etnias Terena, Guarani e Kaiowá da Aldeia Jaguapiru e Bororó.

O motivo que levou à escolha dessa unidade para pesquisa é o fato de funcionarem salas de Pré I e II no modelo diferenciado bilíngue, com professores que ensinam na língua materna Guarani e Kaiowá. A escola possui projeto político-pedagógico em que o ensino bilíngue G/K, nas turmas da Educação Infantil e alfabetização é contemplado.

A escola possui Conselho Didático Pedagógico e Conselho escolar, formado por professores, funcionários administrativo, pais e lideranças, todos indígenas.



**Figura 2** - Escola Municipal Indígena Ramão Martins  
**Fonte:** Acervo da autora

A Escola Municipal Indígena Ramão Martins foi criada pelo Decreto nº 185, de 27 de abril de 2009. Atende, atualmente, 498 crianças das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, da Aldeia Jaguapiru e Bororó. Foi inaugurada em abril de 2009, com alunos levados da escola Francisco Hibiapina, que fora condenada, na época, pelos serviços do Corpo de Bombeiros. No início, a escola atendia apenas crianças Guarani e Kaiowa que frequentavam as turmas bilíngues na escola Francisco Hibiapina, que era uma extensão da escola Tengatui Marangatu-Pólo.

Essa Unidade foi selecionada para ser local da pesquisa em razão de possuir salas de Pré II e de ser a única, na RID, que possui sala de Pré I. As turmas que foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas são de professores que ensinam no modelo bilíngue e falantes da língua materna.

A escola não possui PPP, funciona, desde a sua criação, com um projeto experimental, não possui conselho didático-pedagógico tampouco possui conselho escolar. Mesmo com o passar dos anos, a etnia Guarani e Kaiowá ainda têm 75% de crianças matriculadas e 25% da etnia Terena. Estes dados refletem a característica populacional da RID, sendo os terena em menor número.



**Figura 3** - Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard  
**Fonte:** Acervo da autora

A Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard atende, atualmente, 198 crianças das etnias Guarani e Kaiowá da Aldeia Bororó. Possui como base pedagógica o ensino bilíngue e funciona com apenas três salas, que atendem seis turmas, algumas no modelo multisseriado. Há apenas uma turma de Educação Infantil, que atende crianças de 5 anos, em salas de Pré II.

Os interlocutores principais foram professores, gestores, lideranças tradicionais e políticas, além das mães que possuem crianças em turmas do Pré I e II, na educação Infantil em escolas da RID. (Cf. Tabela 1).

**Tabela 1** - Número salas de Pré I e II e interlocutores

| <i>Escola</i>                     | <i>Salas<br/>Pré I</i> | <i>Salas<br/>Pré II</i> | <i>Mães</i> | <i>Gestores</i> | <i>Professores</i> | <i>Alunos<br/>Matriculados</i> |
|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|-------------|-----------------|--------------------|--------------------------------|
| <i>EMI-Ramão<br/>Martins</i>      | 1                      | 3                       | 3           | 2               | 2                  | 60                             |
| <i>EMI-Tengatuí<br/>Marangatu</i> | -                      | 3                       | 3           | 1               | 2                  | 45                             |
| <i>EMI-Lacuí<br/>Roque Isnard</i> | -                      | 1                       | 2           | 1               | 1                  | 20                             |
| <b>Total</b>                      | <b>1</b>               | <b>7</b>                | <b>8</b>    | <b>4</b>        | <b>5</b>           | <b>125</b>                     |

**Fonte:** A autora

- Todos os participantes convidados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.
- A coleta de dados da pesquisa de campo foi feita por meio de entrevista e de um formulário com perguntas semiestruturadas. Foram construídos três tipos de questionários: um para as mães, um para os professores e gestores e um para as lideranças tradicionais e política. Para as mães e lideranças foram realizadas entrevistas na língua materna, seguindo um roteiro com perguntas fechadas. Antes de aplicar os questionários e realizar as entrevistas foram aplicados dois pré-testes a fim de analisar se o teor das perguntas estava de acordo com a realidade da comunidade local.
- O critério adotado para a seleção das mães interlocutoras foi que tivessem filhos da etnia Guarani ou Kaiowá, preferencialmente falantes da língua materna, pois os falantes podem se preocupar em salvaguardar mais o modo tradicional em seu âmbito familiar.
- Para a aplicação do questionário e realização de entrevistas foram utilizados dias de reuniões de mães na escola, para as mães que não compareceram à escola, as entrevistas foram feitas em suas residências, com visitas pré-agendadas.
- Para a obtenção de documento de autorização, foram realizadas visitas à coordenadoria de Assuntos Indígenas CEAID - Setor da Educação e, também, ao chefe da FUNAI, local em que solicitamos uma declaração que nos autorizasse a iniciar a pesquisa de campo tanto nas escolas como na Reserva Indígena de

Dourados RID.

- As entrevistas com as lideranças tradicionais (Nhanderu e Nhandesy) foram feitas na casa de reza onde essas lideranças atuam, com as lideranças políticas (Capitão), as entrevistas aconteceram em suas residências. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. As de língua materna Guaraní ou Kaiowá foram traduzidas para o português na íntegra, ao todo foram 05 lideranças entrevistadas.
- A análise de conteúdo foi realizada com o suporte de diferentes autores que tratam da temática proposta. O método de análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas para que os dados qualitativos sejam analisados e têm, também, a função de dar uma definição ou sentido a um documento.

A pesquisa de campo foi realizada entre nos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2015, como já referido anteriormente.

Os resultados para essa primeira etapa totalizam 08 mães, 04 gestores, 03 lideranças políticas e 02 lideranças tradicionais, além de 05 professores que atuam em salas de Pré I e Pré II.

Para as entrevistas aconteceram 18 encontros com duração de 1h30min a 2h, visto que nem tudo que foi dito na entrevista seria de utilidade para a pesquisa, foi preciso, portanto, separar o assunto que não fazia parte da pesquisa.

As pessoas mais velhas e as lideranças contavam histórias, o que constituiu momentos de informações e ensinamentos úteis para pessoas mais novas como eu.

Utilizei também, como procedimento de coleta de dados, anotações em diário de campo, o que favoreceu grandemente a transcrição das entrevistas, pois em alguns momentos era importante anotar a reação dos interlocutores, ou até mesmo algo que queriam dizer e que não foi gravado. Essas anotações foram importantes para melhor contextualizar e assimilar o que foi dito durante as entrevistas.

Como os sujeitos estavam inseridos no ambiente da pesquisa, o estudo permitiu coletas de dados mais completas, sem que o foco do tema proposto fosse perdido (LUDKE; ANDRÉ, 2013).



## CAPÍTULO 2

### RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS, EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇA INDÍGENA

#### 2.1 Os Habitantes da Reserva Indígena de Dourados-MS

Os povos indígenas no Brasil são marcados por longos processos de colonização, muitas vezes de agressividade e violência tais que resultaram na destruição, ao longo do tempo, de seus territórios e recursos naturais. Esse impacto cultural fez com que o povo indígena transformasse seu modo tradicional de viver para poder sobreviver.

Atualmente, a situação do povo indígena na Reserva Indígena de Dourados-MS é complexa e até mesmo difícil de ser compreendida, como já apresentado anteriormente.

Na RID, a escassez de recursos naturais, a superpopulação e a proximidade com duas cidades Dourados e Itaporã influenciaram o estilo de vida tradicional e muito do conhecimento ancestral foi sendo ressignificado ou mesmo substituído contra a vontade dos mais velhos e das famílias. A vivência do *tekoha* tornou-se cada vez mais fragilizada.

Troquez (2006, p. 32) fornece uma explicação sobre o Tekoha:

O termo *tekoha* tem um sentido polissêmico ligado a terra, à natureza e às relações sociais, políticas e religiosas pelos grupos Guarani. Abarca a noção de local onde se realiza o modo de ser. Pode ser definido como local onde se realizam as relações sociais entre as famílias extensas.

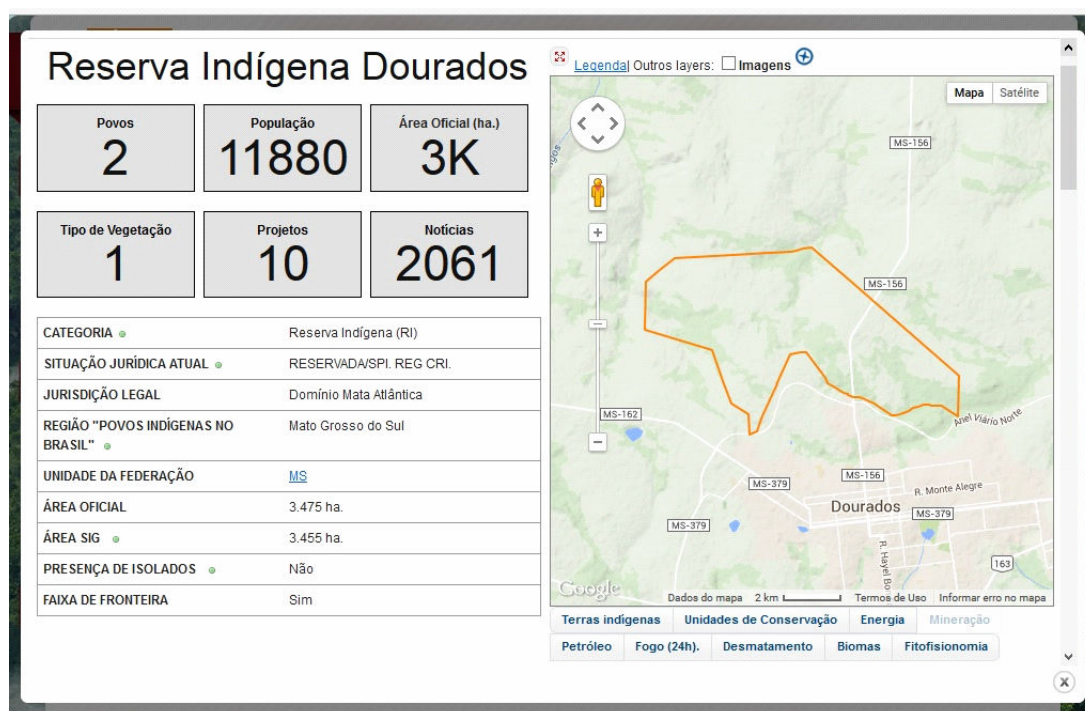
Para Brand (1997) o “impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá e Guarani” iniciou a partir de 1880 com a Cia Mate Laranjeira, pois os não indígenas dessa companhia ocuparam a região até então habitado unicamente pelos Kaiowá e Guarani, e isso foi o que mais influenciou na mudança cultural desse povo.

Desde a época do Mate Laranjeira, os Guarani Kaiowá se prestaram a mão de obra barata. E nas últimas décadas, os indígenas da RID se submeteram à mão de obra nas usinas de cana-de-açúcar, nas fazendas próximas da RID ou na cidade, como domésticas, no caso das mulheres, ou como prestadores de serviços gerais.

Entretanto, existem também indígenas graduados que trabalham na RID ocupando espaços como professores ou como enfermeiros, além de trabalharem também no comércio da

cidade como vendedores.

Esse contexto atual trouxe sensíveis mudanças ao modo de vida tradicional da RID, especialmente pela necessidade de sobrevivência. Na figura abaixo podemos observar a situação demográfica da Reserva Indígena de Dourados-MS.



**Figura 4** – Figura da Reserva Indígena de Dourados

Fonte: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#>

A atuação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI junto ao povo Guarani, na atual Reserva Indígena de Dourados, teve início no ano de 1915, época em que aconteceu a primeira redução dessa área, na então Companhia Mate Laranjeiras, que tinha o direito de explorar a área. Na época foi criada, então, a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, conhecida como Reserva Indígena de Dourados e Aldeia Jaguapiru e Bororó. Troquez (2006, p. 32) explica sobre a criação das Reservas Indígenas:

[...] as Reservas Indígenas foram resultadas de um projeto claro de colonização e civilização que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à posse das terras que tradicionalmente ocuparam.

Com o objetivo de confinar os indígenas, a primeira demarcação foi no município de

Amambai-MS, e depois os Guarani e Kaiowá foram confinados na região de Dourados-MS, por meio de decreto, em 1917.

A intenção foi de ofertar as terras restantes a terceiros e, assim, gerar mão de obra indígena. A criação e homologação dessa iniciativa só foram efetivadas no ano de 1965, com área prevista de 3.600 hectares. Mas somente 3.539 hectares foram homologados e, atualmente, por causa do avanço da cidade para dentro da RID, esta possui atualmente apenas 3.475 hectares.

A Reserva Indígena de Dourados enfrenta situação um tanto inusitada, pois abriga três etnias em um só território – os Guarani, os Kaiowá e os Terena apesar de muitas vezes o povo Guarani e Kaiowa ser considerado apenas um povo o que não é verdade, cada etnia tem sua especificidade. A relação entre as duas primeiras etnias com os Terena nunca foi amigável.

Na opinião de Pereira os Guarani construíam seus tekoha – tinham território, mas não propriedades, eram agricultores pois plantavam milho, amendoim, fumo, algodão etc., e os Terena já estavam na região e após a guerra do Paraguai já trabalhavam. Portanto, não procede a ideia de que o SPI seria o responsável por trazer os Terena para a RID com o objetivo de ensinar as técnicas de agricultura para os Guarani (Ñandeva) e Kaiowá.

Mesmo por que, segundo Troquez (2006, p.09) os Terena já estavam na cidade de Dourados em 1912, pois trabalhavam aqui, e só em 1918 é que chegaram os Kaiowá. Essa informação seria do jornal Diário do Povo do ano 1996, embora essa afirmação precisa ser melhor investigado já que contraria o que conhecemos até então sobre a formação étnica/cultural da RID.

Os Terena são considerados um povo tradicionalmente hábil na agricultura. Se houvesse uma pirâmide representativa dessas etnias, os Terena ocupariam o topo da pirâmide, vistos como o povo indígena mais “desenvolvido”.

Essa tem sido a concepção que esse povo tem de si mesmo. Os Terena sempre se sentiram superiores às outras etnias, consideram os Guarani e Kaiowá “atrasados”, um dos motivos pelo qual essas três etnias sempre entraram e ainda entram em atrito (TROQUEZ, 2006).

O povo Terena sempre possuiu as melhores roças, moradias e também sempre teve um bom diálogo com os não indígenas, especialmente com o governo, sendo considerados “aculturados”, políticos, já o povo Guarani e Kaiowá, é diferente e não tem tão marcantes essas características, por isso, são tratados como inferiores, vivenciam, muitas vezes, casos violentos e humilhantes por parte dos Terenas, o que provoca muitas mortes na RID.

Na realidade, os Terenas sempre buscaram a dominação sobre o povo Guarani e

Kaiowá, fato que gerou a divisão da reserva em duas Aldeias – a Jaguapiru, habitada por Terenas e algumas famílias Guarani e Kaiowá, e a Bororó, onde habita os povos Guarani e Kaiowá, e apenas uma família da etnia Terena.

Entretanto, hoje já se constituiu um outro tipo de pirâmide, a pirâmide cultural, do “mais índio” ou do “índio verdadeiro”. Com há a necessidade de se reivindicar muitas ‘coisas’ para a RID, o fato de se falar a língua materna, de se usar o cocar (Jegwaka), colar (Po’y), e praticar as rezas faz com que o “mais índio” seja mais ouvido, ou mais notado. A importância de mostrar a cultura é importante também para o não indígena, pois assim eles se reconhecem como indígena. Os grupos podem se unir diante de uma demanda maior e se separarem.

Dados da SESAI/SIASI/2015 apontam que na Aldeia Bororó habitam, atualmente, 6.341 pessoas das etnias Guarani e Kaiowá e apenas uma família da etnia Terena, já na Aldeia Jaguapiru habitam 6.753 indígenas, em sua maioria da etnia Terena, mas também habitam indígenas da etnia Guarani, Kaiowá, além dos não indígenas, totalizando, na Reserva Indígena de Dourados, 13.094 habitantes, sem contar os indígenas que vivem em acampamentos e retomadas em torno da Cidade de Dourados-MS, podemos observar que existem divergências nas informações em relação a quantidade de habitante na Reserva Indígena de Dourados, por isso na pesquisa são apresentadas mais de um número.

A família da etnia Terena que habita na Aldeia Bororó pertence às primeiras famílias até então trazidas pelo SPI, na época, a amizade entre a liderança com Joaquim Machado fez com que ele ganhasse, do então capitão Ireno Isnard, um pedaço de mata para instalar sua família, onde vivem até hoje.

### **2.1.1 Os Guarani e Kaiowá**

Os povos de língua Guarani foram registrados pela história colonial entre os anos de 1750 e 1760. Os Guarani se dividiram historicamente em três grupos: os Mbya, os Nandeva e os Kaiowa, embora compartilhassem da mesma raiz linguística – o Tupi (BRAND, 1998).

Na literatura de modo geral são mais conhecidos como Guarani por causa da similaridade da unidade linguística Guarani, entretanto apresentam vários dialetos e diferenças nas regiões da Costa brasileira, no interior do Brasil e na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Para Schaden, os Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes

grupos: *Ñandéva*, *Kayová*, *Mbyá*. Para esse autor, essa divisão não só se justifica por diferenças, especialmente, linguísticas, mas também por características próprias e distintas na cultura material e não-material. No entanto, ainda que Schaden tenha colocado de forma genérica os três grupos como sendo Guaraní, estudos contemporâneos destacam estes três povos como distintos. (Schaden, 1962, p.10)

As diferenças entre os grupos, conforme esse autor, são linguísticas, mas também apresentam traços peculiares no que se refere à cultura material e não material.

A língua guarani é falada por diferentes povos e de diferentes modos. De acordo com o linguista Aryon Dall'Igna Rodrigues, os *Ñandeva*, *Kaiowa* e *Mbya* falam dialetos do idioma guarani, o qual se inclui na família linguística Tupi-Guarani, do tronco Tupi. Nesse rol se incluem também os povos chiriguano, guarani-ñandeva (Chaco paraguaio), *ache*, *guarayos* e *izozeños*, habitantes da Bolívia e Paraguai. Uma variante do guarani é falada pela população (provavelmente 90%) não indígena do Paraguai, país bilíngue guarani/espanhol.

Levando-se em conta as longas distâncias entre os diferentes subgrupos guarani, as diferenças entre as línguas são relativamente pequenas. Em situações territoriais limítrofes observam-se atenuantes nas diferenças dialetais ou o surgimento de um léxico específico tais como: o subgrupos guarani (como o caso de *Ocoy* e *Tekoha Añetete*, no Paraná entre *Mbya* e *Ñandeva*), ou em situações compulsórias de relações de grupos macrofamiliares (famílias extensas) de subgrupos diversos numa mesma área (como *Kaiowa* e *Ñandeva* de Dourados, *Caarapó* ou *Amambai* no MS, ou como *Chiripa* e *Mbya* no *Ocoy*, PR).

Os três subgrupos se esforçam em preservar e revitalizar as línguas e não há indícios de arrefecimento, mesmo em situações de escolarização e de relações interétnicas.

A língua, ou, melhor, a *palavra* ou o *ñe'ẽ*, para os Guaraní da atualidade assume relevância cosmológica e religiosa, representando importante elemento na elaboração da identidade étnica.

Essas diferenças podem ser observadas na RID, local que residem os grupos *Kaiowá* e *Guaraní Ñandeva*. Troquez (2006), no entanto, afirma que muitos pesquisadores não costumam distinguir ou comparar os grupos pelo fato de serem sutis, essas diferenças.

Pereira (2004), entretanto, enfatiza que essas diferenças são pequenas, para o observador, mas representam importantes marcadores étnicos. Elas são perceptíveis e bastante valorizadas pelos grupos em situações políticas, ou quando da oferta de benefícios específicos ou, ainda, em defesa de territórios.

Em determinadas situações, essas distinções afloram com bastante nitidez, principalmente em situações de disputas políticas, conflitos e acusações de feitiçarias.

Entretanto, elas não justificam um rígido tratamento diferenciado para os dois subgrupos quando se trata de abordar a maioria dos aspectos da vida social (PEREIRA, 2004).

Nascimento (2005) observa que “a aldeia representa o centro de seu território tradicional, conhecido como *ñanderetã* (nosso território) e é o espaço para a continuidade do modo de ser.”

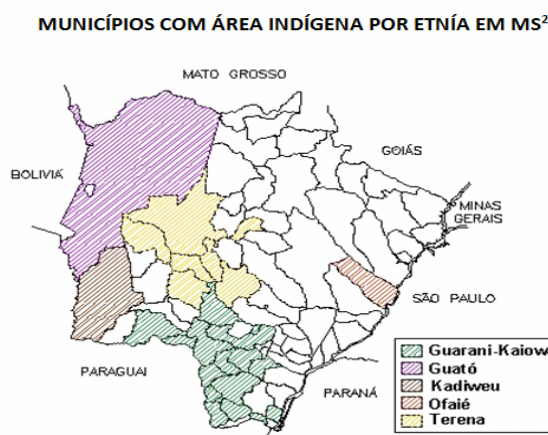
Para os povos indígenas, o meio em que vivem é de extrema importância, pois desde os antepassados é dele que tiram tudo o que é necessário para sobreviver. Os indígenas Guarani e Kaiowá possuem uma intimidade tal com a natureza, que tudo o que é importante para esse povo está ligado ao meio social, natural e espiritual (BRAND, 2006). Contudo, nos dias atuais, a escassez de terra para os povos indígenas dessa comunidade é uma realidade cada vez mais marcante, daí a importância da retomada de seus territórios tradicionais.

É importante ressaltar que o povo Guarani e Kaiowá de Dourados-MS, apesar da interferência do entorno, desenvolvem processos para salvaguardar a cultura, crenças, língua e religião (BRAND, 2006).

A base cultural tradicional e espiritual para esses povos é o *Tekoha*, o *Ñhande Reko*, ou seja, a terra, que para o povo indígena é essencial, sem ela nada acontece, é como se esses povos não existissem sem a terra, a natureza e o meio em que vivem. Portanto, toda essa cultura está presente na memória dos mais velhos, que fazem o possível para manter a cultura.

A criança, mesmo inserida na sociedade não indígena, tem, em seu consciente, a importância do seu papel social no meio da sua comunidade, mantendo a cultura nas pequenas brincadeiras do dia-dia até sua velhice, pois a criança é parte construtora da cultura, é um ser ativo e importante dentro da sua comunidade e meio (URQUIZA, 2011).

O mapa abaixo, mostra os municípios do Estado do Mato Grosso do Sul que possui o povo Terena, Guató, Kadiweu e Ofaié do tronco linguístico Aruak e o povo Guarani e Kaiowá do tronco Tupi.



<sup>2</sup>Fonte: Programa Kaiowá/Guarani-NEPI/UCDB – Geoprocessamento – Prof.Ms. Celso R. Smaniotto (2007).

**Figura 5** – Municípios com área indígena por etnia em MS

**Fonte:** Programa Kaiowá/Guarani - NEPI/UCDB - Geoprocessamento - Prof. Ms. Celso R. Smaniotto (2007).

### 2.1.2 Os Terena

A estrutura social e ética ancestral da etnia Terena era organizada em camadas representadas pelo “naati” e “waherê-txané”. Os “naati” eram chefes de sua parentela, os “waherê-txané” eram as pessoas comuns. Esses dois grupos prevaleciam sobre os “kauti”, grupos formados por prisioneiros de guerra que vinham de outras tribos.

Os Terena dividiam-se em “sukirikionó” e “xumonó” quando se tratava das crenças e religião, que possuíam os mesmos direitos sociais, mas tinham funções diferentes, nos cerimoniais religiosos.

Segundo Oliveira (1968), antigamente não se permitia o casamento fora das mesmas camadas sociais, tampouco entre primos, tios e sobrinhos, pois os filhos dos irmãos e irmãs dos pais eram considerados irmãos e o relacionamento sexual entre eles seria incestuoso.

Atualmente a estrutura familiar é composta por núcleos familiares e famílias extensas. As famílias moram bem próximas e convivem intensamente, nesse convívio, uma criança pode obedecer a uma tia da mesma maneira que ouve e obedece a sua mãe.

A família tem uma importância central na vida social, porque é no seio dela que se desenrolam as relações étnicas, ela é a matriz do processo da interação, socialização, comunicação, solidariedade, competição, conflito e adaptação dos indivíduos (ISAAC, 2004, p. 182).

Os Terena são subgrupos dos índios Guaná ou Txané e são falantes da Língua Terena da família Aruak. Habitam em vários municípios do Mato Grosso do Sul: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque, Rochedo, Porto Murtinho (Terra Kadiweu), Dourados e no estado de São Paulo (Terras Araribá) (OLIVEIRA, 1968, TROQUEZ, 2006).

Esse grupo, que era tradicionalmente agricultor, teve, após a guerra entre o Brasil e Paraguai, sua situação grandemente alterada, passou a servir de mão de obra para trabalhar nas fazendas da região como “peões” ou tornou-se cativo por dívidas que nunca conseguiu quitar.

Segundo Oliveira (1968), as Aldeias dos Terena estavam totalmente desagregadas depois da guerra e a população indígena não retornou às suas Aldeias, que estavam queimadas e destruídas, mas se espalharam pelas fazendas da região da Serra da Bodoquena e Maracaju e alguns vieram para a Aldeia de Dourados.

Em parte, a vinda para Dourados se deu por conta dos parentes que já estavam na RID, mas também, conforme Troquez (2006), por uma “ação civilizatória”. O SPI encaminhou mais famílias para essa localidade com a finalidade de ensinarem a agricultura aos Kaiowá e Guarani que já viviam ali.

A presença dos Terena influenciou na divisão da Reserva em duas áreas: uma denominada Jaguapiru, onde reside grande parte das famílias Terena e algumas Guarani (Ñandeva) e Kaiowá, e a outra denominada Bororó, onde a maioria dos residentes são Kaiowá. Apesar de ser comumente chamado de Aldeia, o território é oficialmente denominado Reserva Indígena de Dourados, criada e demarcada pelo SPI.

Como já vimos, o povo Terena é remanescente da nação Guaná e pertence à família linguística Aruák. O termo Aruák foi utilizado “pelos europeus para identificar um conjunto de línguas encontradas no interior do continente sul-americano” (LADEIRA, 2000). O Estado do Mato Grosso do Sul abriga uma das maiores populações da etnia Terena, com cerca de 30 mil indígenas (AZEVEDO, 2010).

Essa etnia, por ser uma população bastante numerosa e manter um contato intenso com a população regional, há muitos anos, se revela de forma mais explícita na política. A intensa participação dos Terena no cotidiano sul-mato-grossense propiciou que recebessem estereótipos tais como “aculturados” e “índios urbanos”. Tais nomenclaturas servem para mascarar a resistência de um povo que, através dos séculos, luta para manter viva sua cultura, sabendo positivar situações adversas ligadas ao antigo contato, além de mudanças bruscas na paisagem ecológica e social que o poder colonial e, em seguida, o Estado brasileiro lhes

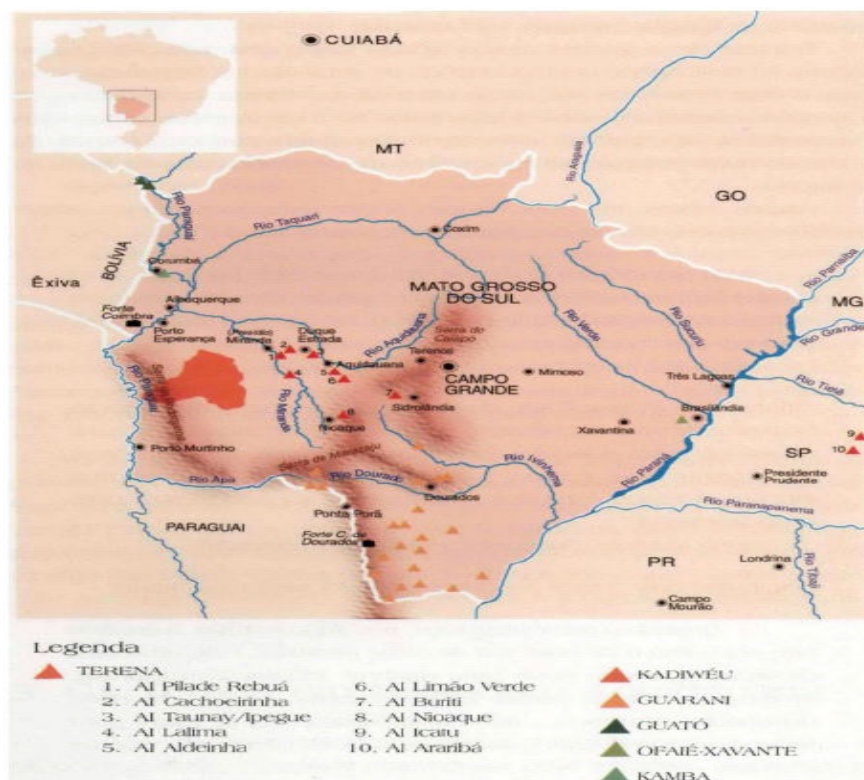


reservaram (URQUIZA, 2011).

O processo de confinamento das três etnias Guarani, Kaiowá e Terena numa reserva, atualmente de 3.500 hectares, trouxe conflitos intensos. Mesmo assim, essa etnia vive nesse local desde que foram trazidos pelo Serviço de Proteção ao Índio, em 1905, com o intuito de “Ensinar” os Guarani e Kaiowá a trabalhar. Azanha (2004, p. 2) relaciona a importância da Agricultura para o povo Terena:

A principal característica reside no papel relevante desempenhado pela agricultura na sua economia. Antigamente, a agricultura dos Txané era admirada pela sua sofisticação, com a utilização até mesmo de uma espécie de arado (warere-apêti) [...]. As outras características são as terminologias de parentesco [...], a estrutura social fortemente patrilinear.

Na imagem abaixo podemos observar o território do povo Terena no estado do Mato Grosso do Sul e suas respectivas Aldeias. Podemos observar que estão no norte do Mato Grosso do Sul, sendo distribuído entre as cidades de Campo Grande, Miranda, Sidrolândia e Nioaque.



**Figura 6** – Distribuição das aldeias no território Terena - MS  
**Fonte:** Bittencourt, Circe Maria. A história do povo Terena. , 2000.

## 2.2 O Convívio Social entre as Etnias na Reserva

A convivência étnica na Reserva Indígena de Dourados, conforme já referido anteriormente, é composta pelas três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena, além dos não indígenas que vivem na Reserva ou nos entornos dela. Atualmente, as escolas da RID são multiculturais, pois abrigam crianças das etnias Guarani, Kaiowá, Terena e não indígenas.

Essa multiculturalidade, também chamada de hibridismo cultural, é estudada em várias regiões do mundo, por diferentes autores. Bhabha (2010) observa que “existe uma ponte que permite que os sujeitos andem de lá para cá entre diferentes culturas e encontre a margem do outro lado comum”, ou seja, o convívio de hibridismo cultural que ocorre no interior das comunidades e no contato com os arredores.

O trânsito não é novidade para os Guarani, Kaiowa e outras etnias, pois faziam com outros povos indígenas, com seres espirituais, com a mata. A produção da cultura é o resultado da interação e negociação com outro seres – perversos e não perversos. O que muda é a radicalidade da dominação, uns sobrepondo os outros. As relações de poder não são estáticas, elas estão interligadas com outros fatores e portanto mudam de um lado para outro, num processo de longa duração.

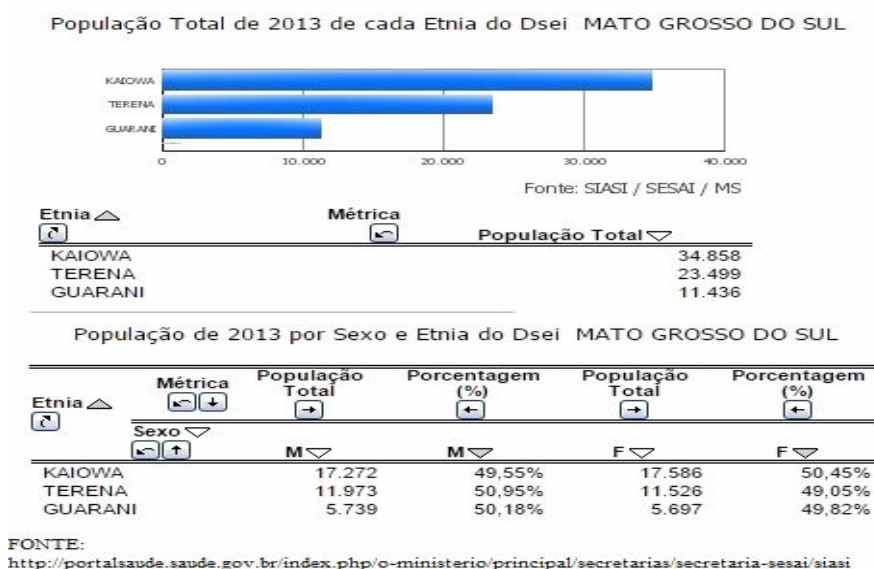
Retomando o locus estudado, as três etnias se encontram diariamente em diferentes locais: no convívio das escolas, nas várias igrejas existentes na Reserva, nas rezas, nas festas tradicionais ou comemorativas da comunidade, nos encontros de reivindicações, em momentos de luta pelos seus direitos, nos programas sociais do governo como a vacinação, entrega de cesta básica, distribuições de sementes, ação social das universidades, nos velórios, eventos de recreação comunitária, local de trabalho.

De um modo mais específico, se encontram nos casamentos, muitos deles realizados entre as três etnias e, também, entre indígenas e não indígenas. O argumento de Bhabha sobre etnia e mundo moderno é o seguinte:

Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. A etnia é o termo que utilizamos para nos referimos às características cultural língua, religião, costumes, tradições, sentimento de “lugar” -que são partilhadas por um povo [...] Mas essa crença acaba num mundo moderno por ser unido [...] As nações modernas são, todas híbridos culturais (BHABHA, 2010, p.62).

No gráfico abaixo podemos visualizar a quantidade de indígenas por etnia no estado

do Mato Grosso do Sul-MS.



**Figura 7 – Indígenas por etnia em MS**

Fonte: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/secretaria-sesai/siasi>

Essas etnias sofrem conflitos internos, na maioria das vezes, advindos de problemas sociais como: desnutrição, uso de álcool e drogas, problemas no atendimento à saúde, educação deficiente, falta de saneamento básico entre outros.

Existe também a diversidade de concordância de pensamentos entre as etnias, o que gera violência e desconforto para esses povos. Esses fatores agravam as condições precárias de vida, os problemas sociais e organizacionais na RID, problemas que são apontados como consequência da falta de terra para que os indígenas possam viver com dignidade seu modo de ser.

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

O alto índice de violência é uma das consequências que os indígenas enfrentam diariamente, segundo dados da Secretaria especial de Saúde Indígena (SESAI), em nenhum outro lugar do Brasil tantos índios morrem como na Reserva Indígena de Dourados:

Entre 2007 e 2013, o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Mato Grosso do Sul registrou 487 mortes violentas de índios, das quais 137 por

homicídio em todo o Estado. Ao menos 14 assassinatos, mais de 10% dos casos, ocorreram em 2013 na reserva de Dourados. O dado confere à área o índice aproximado de 100 mortes por 100 mil habitantes, maior que a taxa de homicídios no Brasil (25,8) e até que a da capital mais violenta do país, Maceió (79,8). A reserva, onde 14 mil índios dividem 3,5 mil hectares. Em comparação, na Amazônia, grupos indígenas com população menor que a da reserva sul-mato-grossense costumam dispor de áreas cem vezes maiores[...] (DOURADOSNEWS, 2014, Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br>>)

A violência é vista pelo advogado indígena Wilson Matos da Silva como sendo o resultado da assimilação negativa mais o “confinamento”, a assimilação negativa seria a influência dos não indígenas, da proximidade entre a cidade e a aldeia, pelas várias etnias que vivem e convivem no pequeno espaço da Reserva.

O custo social do confinamento em terras ocupadas por diversos povos indígenas, como é o caso das Aldeias de Dourados, é muito alto. Os indígenas foram progressivamente sendo exterminados ou unidos forçosamente entre os povos ali confinados ou entre índio e não-índio, o que é mais grave para a perda da identidade. Tudo isso, se traduz na perda dos costumes e tradições, e, na constante penúria econômica e no grau assustador de violência em que vivemos nas aldeias Jaguapirú e Bororó. Em 2008, a taxa de homicídios entre os indígenas foi de 210 por 100 mil habitantes, 795% maior que a média nacional (SILVA, 2011).

Benites (2014) argumenta que pressões externas mais a resistência dos Kaiowá e Guarani compõem o cenário da realidade cultural da aldeia nos dias atuais, uma realidade da qual faz parte, também, o olhar híbrido dos jovens. Desse modo, existem várias identidades do Kaiowá e do Guarani no mesmo lugar ainda que tenham diversas formações.

Ainda segundo esse autor, o que se encontra hoje na Reserva só pode ser compreendido através da análise do processo histórico, das relações que ocorreram no passado. “Os valores atuais são resultados de processos negociados pelo diálogo intercultural, dos quais resulta a sua identificação.” (BENITES, 2014, p. 59).

A teoria figuracional de Elias (1994) e Elias e Scotson (2000) contribui para compreendermos melhor as relações de poder. Na visão do autor o poder está imbricado nas relações humanas, mas não está centrado e congelado nas mesmas pessoas e/ou grupos/instituições ao longo da vida e da história da humanidade. Ele se desloca à medida em que ocorre novas informações, pressões externas e internas, enfim no próprio processo de mudanças sociais na história [a longo prazo]. Todos nós temos poder na sociedade, e a natureza e extensão da área para decisões dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade na qual nós moramos e atuamos (ELIAS, 1994).

A balança de poder entre os Guarani, Kaiowá e Terena e os não indígenas precisa ser compreendida num processo histórico de longa duração. O deslocamento dos Guarani, Kaiowá para o Mato Grosso do Sul durante o período colonizador, a inserção desta população em reservas, a vinda dos Terena nas terras guarani e kaiowá, a proximidade das cidades entre outros fatores contribuíram para a balança de poder ser favorável aos não indígenas, e aumentarem as tensões entre os grupos sociais [terena e não indígenas].

### **2.3 Educação Escolar Indígena: O direito de crianças indígenas a escolarização**

No Brasil, a educação da criança entre zero e seis anos de idade está garantida, desde a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8.069/90, de 13 jul. 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996. Atualmente, além dessas leis, temos também a recente Lei 12.796 de 04/04/2013, que institui o ensino de crianças a partir dos quatro anos, na escola regular, em salas de Pré I, especificamente, temos a própria Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e a Resolução 03/99/CNE. A LDB 9394/96, por exemplo, em seção específica – Seção II – Da Educação Infantil, preconiza o seguinte:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade,

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Ao analisar a finalidade, os tipos de ofertas, o formato e os objetivos da avaliação para esse nível do ensino, observamos que não há especificidade, nessa lei, sobre a educação infantil indígena.

Entretanto, a resolução 03/99/CNE fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outra providência para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, como podemos observar já no primeiro artigo:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O apoio legal foi, portanto, o primeiro passo para a implantação das escolas indígenas específicas e diferenciadas para os povos indígenas. De acordo com a portaria MEC nº 559, de 16/04/1991, que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas,

[...] historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas têm servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais, que a Constituição de 1988, especialmente através do § 2º do artigo 210, garante ao índio esse direito, que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas as populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios e transmissão dos saberes [...] (BRASIL, 1991).

Sobre a criação e direito à escola indígena, temos a Resolução CNE/CEB 14/99 que diz o seguinte:

Promulga Escola Indígena como aquela “que desenvolve o ensino, intercultural, diferenciado, específico e bilíngue, coerentemente com o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística.”

A Secretaria de Educação Municipal de Dourados informou que na Reserva de Dourados Aldeias Jaguapiru e Bororó existem seis escolas denominadas Indígenas, porém, não há nenhum Centro de Educação Infantil ou escola infantil que atenda crianças de zero a cinco anos. Entretanto, uma das escolas estudadas oferece uma sala, apenas, para crianças com essas idades, as outras não atendem crianças da Educação Infantil por falta de espaço físico, razão pela qual a maior parte das crianças de 0 a 5 anos não frequenta a escola, mas a secretaria garante que no próximo ano isso será avaliado para encontrar a melhor solução.

O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, no art. 78, preconiza que:

[...] a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1999).

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB nº 9.394/96 dissertam sobre a disciplina da educação escolar, esta deve se desenvolver, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e na educação infantil, para crianças até 5 (cinco) anos de idade, por meio de creches e pré-escolas.

Essa Lei 9.394 garante a implantação do ensino com base em parâmetros e diretrizes próprias da Educação Escolar Indígena. A medida é amplamente divulgada nos Parâmetros e no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), para orientar as linhas gerais que contemplam os fundamentos etnoculturais.

A Resolução CNE/CES 03/99 fixa diretrizes especiais para a educação escolar indígena. Dessas acepções, podemos ressaltar o Parecer 14/99 que institui

Diretrizes para a estrutura e o funcionamento de uma escola indígena, reconhecendo-a como instituição escolar específica diferenciada e bilíngue. O exercício de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e de qualidade é assegurado pela Resolução CNE/ n.º 399 (BRASIL, 1999).

Além disso, os diálogos interculturais na Câmara de Educação Básica resultaram na criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que diz que a Educação Infantil é obrigação do estado, mas opção da comunidade indígena.

A legislação brasileira para a educação indígena avançou em muitos aspectos, entretanto, observamos que os professores e as escolas ainda não estão preparados para atender a realidade da educação indígena, por exemplo, os professores ensinam as crianças, muitas delas falantes da língua materna, no modelo de escola formal não indígena. Existem dificuldades em congregar os conhecimentos ancestrais com a educação formal. Este é um desafio da escola indígena: reconhecer e implementar o diálogo do saber cultural do seio das famílias Guarani e Kaiowá com o conhecimento formal da escola e vice-versa, seria importante começar a pensar em um modelo de escola que agregasse as famílias extensas, pensar em um tipo de escola possivelmente pensada pelos próprios indígenas sem interferência das secretarias de educação, podendo assim se pensar na matriz e calendário específico.

Para falar de educação indígena, destacamos Benites (2014):

O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guarani, é denominado *ñemboe*, que podemos traduzir como: “*ñe*” - nós, como auto-afirmação, “*mbo*”, como a ponta do corpo que mostra a direção, e “*e*” é a redução do termo “*ñe’ẽ*” (linguagem, palavra, alma). Assim, *ñembo’e* é a “construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra”. Ela também é sinônimo de canto, porque o canto, *porahéi* (ou *mborahéi*), possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. Para nós, o mundo espiritual é a fonte da sabedoria, o *arandu* (BENITES, 2014, p. 69).

Apesar dos Guarani e Kaiowá vivenciarem violentos processos de resistências, ainda assim, procuram criar seus filhos de acordo com os valores culturais aprendidos no âmbito da família extensa, especialmente durante a fase de zero a cinco anos. O fato dos pais saírem para trabalhar, as crianças convivem mais com as mães, tias e os mais velhos, como os avôs e avós, irmãos e primos, a chamada parentela.

Hoje, a escola começa a ter um papel primordial na educação da criança a partir dos cinco anos de idade, e a família deixa de ter influência exclusiva no dia a dia dessas crianças. As reuniões familiares passam a acontecer nos finais de semanas e/ou quando programadas.

Nesse contexto, a mãe passa a ter uma função a mais, além de cuidar da casa, das crianças que ainda circulam em meio à família extensa, elas cuidam das crianças que vão para a escola. Essa é uma função básica da mulher (ROSSATO, 2002).

Em tempos passados, as práticas educativas se configuravam por meio da imitação e das histórias em rodas de conversas. Segundo Benites (2002, p. 67),

Por exemplo, na roça é ensinado como e o que é plantar, em que época, levando em consideração o clima local, previsão do tempo, a fase da lua, direção do vento etc. Na margem do córrego, lagoas e rios, aprendem como se deve ter boa interação, respeitosa, com os donos dos seres que vivem nas águas (*yjara*), para liberar seus *rymba* (os seres de sua posse), para não espantar os peixes, não podendo ser chamado nenhum ser que vive nas águas antes de ir e durante a pescaria. Da mesma forma, em relação à caçada, é fundamental compreender em que momento se pode caçar e é preciso saber se comportar bem com os donos dos animais, que vivem nos campos e nas matas. Durante a caçada, aprendem a não conversar sobre animais, sobretudo quais e quantos caçar (e pescar).

De acordo com Benites, o modelo de educação escolar interferia, de forma brutal, no processo próprio de ensino e aprendizagem dos Guarani e Kaiowá, uma vez que se praticava uma ideologia etnocêntrica e discriminante (BENITES, 2002).

Os primeiros cursos oferecidos para o povo Guarani e Kaiowá foram basicamente os



de 1ª a 4ª série de primeiro grau, sempre administrados por missionários da Missão Evangélica Caiuá. A Missão não era governamental, mas tinha o apoio da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), oriunda do antigo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), e tinha basicamente o objetivo de conversão e aculturação dos indígenas à igreja presbiteriana, o que ocorre até hoje com a finalidade de formarem indígenas missionários.

Naquela época, os professores que atuavam entre o povo Guarani e o Kaiowá eram não indígenas, na maioria missionários ou ligados ao SPI. Os professores utilizavam conteúdos e materiais que não condiziam com a realidade dessas etnias, um modelo educacional que impunha o modo de viver e de educar dos não indígenas, ensinavam hábitos de higiene, introduziram as roupas e regras, além das crenças religiosas, sem levar em consideração a tradição, costumes e conhecimento do povo Guarani e Kaiowá. (BENITES, 2002). Ainda nessa direção, Nascimento e Vinha (2007, p. 5) comentam sobre os projetos alternativos:

Os projetos alternativos tinham como eixo fundamental estabelecer a discussão entre o que se convencionou tratar como educação para o índio e educação indígena. A primeira é caracterizada como a educação colonizadora, integracionista, formal e desintegradora, a segunda seria a educação tradicional da cultura indígena, que se dá no interior das comunidades e sem necessidade da instituição escolar, para tanto, orientada pela pedagogia de cada etnia.

Trazendo esses questionamentos para a educação indígena e para a educação escolar indígena, podemos dizer que ambas não estão dissociadas da territorialidade, pois como já explicitamos, o território é o espaço onde acontece a afirmação das identidades indígenas, modos de pensar, sentir e definir os espaços que, historicamente, lhes pertencem, ou seja, trata-se de pertencimento cultural e social (SOUZA, 2013).

E hoje, como está a discussão acerca da educação de crianças indígenas? Na verdade, essa discussão 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 dentro da RID.

O debate em torno das questões indígenas tomou uma dimensão política tal no âmbito municipal em Dourados-MS que é inevitável que um local para atender as crianças indígenas de 0 a 5 anos seja pensado.

Resta saber de que forma esse espaço será construído, levando em consideração a cultura existente nessa comunidade. Conquanto a escola não seja o único espaço de educação,

porém é um espaço importante que pode traçar caminhos conjuntos com o tradicional e cultural desse povo. De acordo Souza (2014, p. 148),

A escola indígena não deve ser apenas um espaço onde se coloca em diálogo os diferentes saberes, é também um espaço de elaboração de um projeto de futuro das sociedades indígenas para construir o mundo que querem [...].

A revisão da literatura que trata da educação infantil com crianças Guarani e Kaiowá, no contexto do processo de aprendizagem (AQUINO, 2012, BENITES, 2014, SOUZA, 2013) apresenta algumas concepções mais atuais, poucas, entretanto, pelo fato da temática que trata da Educação Infantil em comunidades indígenas ser recente e o número das pesquisas sobre o tema ainda ser insipiente.

A educação para crianças indígenas deve se dar no âmbito familiar, a escola, apesar de ser um espaço também de aprendizagem, não contempla os ensinamentos que a criança ainda recebe com familiares (BENITES, 2002, LANDA, 2004, NASCIMENTO, 2000).

Para justificar o ensino nas escolas indígenas, existem várias leis, decretos que garantem que cada povo se organize e atenda suas crianças de acordo com sua especificidade. A Constituição Federal de 1988, no Art. 210, traz o seguinte:

Reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Ainda que o ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Quando se trata da organização e coordenação dessa modalidade em terras indígena, dois artigos do Decreto Presidencial nº 26, de 1991, destinam, à FUNAI, essa função:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991)

A Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559, de 1991 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na

### Educação Escolar Indígena.

Essa portaria define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que esses professores devem receber a mesma remuneração dos outros professores não índios.

Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993 estabelecem, também, os princípios organizadores da prática pedagógica em contexto de diversidade cultural, são eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Quando se trata da educação diferenciada e bilíngue, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, no art. 78, afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O art. 79 prevê que a

União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...] planejados com audiência das comunidades indígenas [...], com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna [...] desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...], elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

O Referencial Nacional para as escolas indígenas de 1998, tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

O RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (RCNEI, 1998, p.14).

No Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa

especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena explica o seguinte:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria 'Escola Indígena' nos sistemas de ensino do país. Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se referem ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiro públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 1999).

Já na Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999, segundo o artigo 1º,

No âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001), a parte 9 trata sobre Educação Escolar Indígena e está dividida em três partes de modo que, na primeira, encontramos um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, são definidas as diretrizes para a educação escolar indígena e, na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo.

Podemos concluir que entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Para que isso se realize, o Plano estabelece a criação da categoria escola indígena para Educação Indígena.

Além do Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, existem, também, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, de 2001:

O presente documento sistematiza as principais ideias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresenta orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. O objetivo é, assim, construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (BRASIL, 2002, p. 9).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho trata de conceitos como o respeito e a participação dos povos indígenas. Respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria - a premissa de existência perdurável dos povos indígenas e tribais. Segundo o mesmo documento, os governos deverão assumir, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e de garantir o respeito à sua integridade.

E mais, deverão ser adotadas medidas especiais para salvaguardar as pessoas, as instituições, seus bens, seu trabalho, sua cultura e meio ambiente. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação. Não deverá ser utilizado nenhum meio de força ou coação que viole esses direitos e liberdades.

O Decreto Presidencial 6.861 de 2009 trata sobre como está definida a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, assim como os seus objetivos, além disso, contém o papel da União e Ministério da Educação no que se refere a apoio técnico e financeiro, aborda sobre a organização territorial da educação escolar com definição de territórios etnoeducacionais, especificando que cada um deles contará com um plano de ação, detalhando o que deverá conter em cada um, traz ainda conteúdo sobre a formação dos professores indígenas e sobre os cursos de formação para professores indígenas.

Com base nessa revisão documental, podemos ver o quanto a educação escolar indígena está assegurada, não obstante, parece inaceitável que essa modalidade seja discutida sem que a população indígena seja consultada e respeitada em suas especificidades e organizações.

## **2.4 Educação Infantil Indígena**

O debate sobre a qualidade da educação infantil no Brasil seguiu um caminho diferente do que vemos em relação ao ensino fundamental, uma vez que foi fortemente influenciado pelo debate internacional, em função de documentos que já haviam sido escritos no âmbito da Comunidade Europeia.

A visão de educação infantil se voltou para o desenvolvimento integral da criança e não só aos aspectos cognitivos e de aprendizagem (CAMPOS, 2009).

Nos países-membros da Comunidade Econômica Europeia (CEE), a Rede Europeia para o Acolhimento de Crianças (REAC) firmou o compromisso de oferecer atendimento de boa qualidade às crianças pequenas, anteriormente à escolaridade obrigatória, promovendo a igualdade entre homens e mulheres, na medida em que atende a direitos reconhecidos às famílias e a seus filhos. A Rede considera que o conceito de qualidade é relativo, fundamentado em valores e crenças (CNDE/MIEIB, 2006).

É importante que compreendamos o termo qualidade na perspectiva democrática de envolvimento das crianças, famílias e profissionais. (MOSS, 2002 apud CAMPOS, 2013). Trata-se de um processo dinâmico, contínuo, que requer revisões, e que dificilmente chega a um enunciado final. Para esse autor, o conceito de qualidade não é neutro e utilizá-lo como um meio de avaliação implica fazer essa opção.

A Rede Europeia para o Acolhimento de Crianças (REAC), com foco na promoção do desenvolvimento e na melhoria do desempenho escolar, deu menos atenção à primeira infância e enfatizou um trabalho de prevenção contra problemas sociais futuros (DAHLBERG *et al*, 2003).

Ao analisar os desafios da educação infantil na Espanha, Zabalza (1998) elenca os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade: (1) a organização dos espaços, (2) o equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, (3) atenção privilegiada aos aspectos emocionais, (4) utilização de uma linguagem enriquecida, (5) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, (6) rotinas estáveis, (7) materiais diversificados e polivalentes, (8) atenção individualizada a cada criança, (9) sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, (10) trabalho com os pais e com o meio ambiente.

O autor assinala a possibilidade de aplicação desses princípios em qualquer modelo pedagógico e argumenta que diante das dificuldades de operacionalização da sua proposta, já seria suficiente se as suas questões provocassem uma reflexão coletiva.

Outra influência nos debates sobre a qualidade da educação no Brasil vem da tradição

norte-americana. De acordo com esse modelo, são avaliados vários itens como as atividades realizadas com as crianças, o espaço físico e a formação dos professores. Como instrumentos, utilizam-se as observações e o preenchimento de escalas (CAMPOS, 2009).

No Brasil, essas escalas são utilizadas em algumas pesquisas como instrumento para avaliar a qualidade em ambientes de educação infantil (FURTADO, 2001, SOUZA, 2003, PEREIRA, 2006).

Tendo em vista uma análise das políticas públicas voltadas para a infância, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO lançaram, em 2002, os resultados da pesquisa “Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios”.

Trata-se do estudo mais abrangente já realizado pela OCDE no campo das políticas de educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Consiste em um estudo comparativo que estabelece relações entre as atuais políticas desenvolvidas em 12 países membros: Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Tcheca e Suécia.

O estudo apontou experiências inovadoras que podem ser adaptadas a outros contextos e indicou alguns elementos-chave das políticas de cuidado à infância, tais como: (1) universalização dos serviços, (2) melhoria da qualidade, (3) coordenação das políticas e serviços, (4) aprimoramento da formação e das condições de trabalho dos profissionais, entre outros (BRASIL, 2002).

Na América Latina, segundo Castro (2008), o acesso à escolarização básica cresceu significativamente e com esse fato houve aumento, também, da pressão social para que a obrigatoriedade do ensino fundamental fosse estendida à educação infantil.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 e a LDB – nº 12.796, de 04/04/2013 - DOU 05/04/2013 constituem as bases da conformação do direito da criança à educação infantil e direcionam as políticas de atendimento nessa área.

Além dos instrumentos legais, foi publicado no âmbito do Governo Federal um conjunto de documentos voltados para a qualidade da educação infantil: Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 1 e 2 (BRASIL, 2006b, 2006c), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

(BRASIL, 2009).

De acordo com o Plano Nacional da Primeira Infância-PPNI:

5. As três esferas administrativas do Poder Público – União, Estados e Municípios – têm responsabilidades para com a educação infantil. Aos Municípios compete atuar prioritariamente nessa etapa e no ensino fundamental. A União e os Estados, subsidiariamente, por meio de apoio técnico e financeiro àqueles, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal (BRASIL, 2010, p. 21).

Verificamos ainda alguns estudos que abordam a temática da qualidade no âmbito das instituições de educação infantil. Esses estudos apontam fatores e indicadores que asseguram o atendimento de qualidade nesses espaços, tais como a oferta de vagas, a prática educativa, a proposta pedagógica, a razão adulto/criança, a formação dos professores e a relação com as famílias, entre outros (CORRÊA, 2003).

Ao tecer considerações sobre qualidade na educação infantil pública, Corrêa (2003) elege os seguintes aspectos referentes ao atendimento: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão do cuidado nessa etapa da educação básica, tomando como fundamento principal a ideia de direitos da criança.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN 9394/96) coloca a Educação Infantil oferecida em forma de creches para as crianças de zero a três anos e de pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, como a primeira etapa da Educação Básica reafirmando o que está na Constituição, isso é, as secretarias municipais de educação devem ser as mantenedoras, orientadoras e supervisoras dessas instituições educacionais. No entanto, esse encargo tem um custo considerado elevado para os municípios que, além disso, pela legislação, devem priorizar a oferta do ensino fundamental. Em meio a esse embate de governo temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena MEC/2013, que a respeito da Educação Infantil coloca que:

A Educação Infantil 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. Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo (MEC/2013, p. 384)

Diante do exposto, fica a questão como esses modelos podem contribuir para a educação indígena, ou melhor a educação escolarizada indígena? A ideia de se trabalhar com



um índio genérico na RID possivelmente não seria o melhor caminho. Seria melhor investir numa escola voltada para contemplar cada etnia? Na RID existe um dilema e tensão entre os grupos, se pensarmos na figura da pirâmide, conforme mencionado anteriormente, o desafio da escola precisa reconhecer estas características. E não continuando ser ‘de fora’, baseada nos argumentos europeus, americanos e mesmo do estado brasileiro.

## 2.5 Educação Indígena

Ao pensarmos a educação infantil para crianças indígenas, Nascimento (2005) enfatiza que “nesta discussão a presença da educação escolar infantil em terras indígenas não pode se dar sem se levar em conta as justificativas históricas desse povo”.

Atualmente vivenciamos diversas situações em que a escola urbana se estabelece cada vez mais nas terras indígenas por diferentes razões históricas já mencionadas anteriormente. Nascimento (2005) complementa, ainda, que existe uma escassez de pesquisas sobre a infância Kaiowá e Guarani, assim como uma escassez de avaliação teórico-sócio-antropológica da educação infantil nas aldeias, e compreensão da socialização primária e cosmovisão das crianças indígenas.

Essa abordagem nos chama a atenção para a importância de se tratar a Educação Infantil indígena com outros olhos, visando ao bem social da criança indígena, atendendo os direitos éticos e as especificidades socioculturais.

Silva (1995, p. 26) questiona claramente o problema que se vivencia, hoje, na Reserva Indígena de Dourados-RID:

Se o direito a uma escola a favor dos índios e não contra eles foi e é reivindicação de movimento social indígena, como assegurar que as políticas públicas, de massa, uniformizadoras por definição, não imponham, localmente, um novo modelo padrão de ‘escola indígena diferenciada, simplificadora e ineficaz’?

A educação infantil indígena é iniciada junto aos familiares ou à família extensa, que é composta por núcleos familiares, uma forma organizacional típica dos Guarani e Kaiowá.

Nesse núcleo vivem os filhos e suas famílias ou fogos domésticos, ao redor de um casal mais velho de referência (PEREIRA, 1999). Segundo Nascimento (2005, p. 08), para o

povo Guarani e Kaiowá

[...] a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando [...] o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar da criança.

Ao nascer, a criança Guarani e Kaiowá já é inserida no meio social. Uma criança indígena não é vista como frágil, prova disso é que desde recém-nascida já é cuidada por irmãos mais velhos ou carregada pelas mães no *Võna*, em seus afazeres diários (AQUINO, 2012). Segundo Landa (2005, p. 64),

Existe, efetivamente, uma segurança social muito grande por parte das crianças [...]. Após o período de amamentação, que em geral se estende até dois anos de vida, quando passam a dominar completamente a marcha, as crianças ganham muita autonomia, pois é comum encontrá-las sozinhas pelas estradas brincando ou andando em grupos de variadas idades [...].

De acordo com Schaden (1974), a criança indígena tem um papel social fundamental na comunidade onde vive, desde antes de nascer ela já é dotada de características próprias dessa comunidade, de fato a preparação de uma criança indígena acontece antes mesmo dela nascer.

No passado, essas relações eram repletas de sentido espiritual em que o pai recebia um aviso do próprio filho, em sonho, comunicando-lhe que viria ao mundo e até mesmo informando sobre qual nome deveria receber, sendo confirmado depois pelos rezadores.

Borges (2002) explicita a respeito do nascimento das crianças Guarani e o diferencial que existe em relação à constituição dos nomes a serem dados.

Os rezadores, ou *Nhandesy* e *Nhanderu* dão uma importância muito especial ao nome que a criança indígena carregará durante sua vida. Em conversas com pessoas mais velhas da Aldeia de Dourados, uma senhora Kaiowá, da Aldeia Panambizinho, informou-nos sobre a importância do nome do mato *Ka'agwy Rera* para o povo Guarani e Kaiowá:

O nome de batismo não somos nós que damos, são os donos das crianças. Nós apenas confirmamos aqui na terra. O nome é um guardião da criança. E isso existe para o bem e para o mal. Sem o nome a criança não tem alma, não encontra seu caminho, não sabe pra que veio na terra. Todos estão aqui por alguma coisa. E são poucos Nhanderu e Nhandesy que batizam e dão nome hoje em dia (ROSELI, NHANDESY ALDEIA PANAMBIZINHO, 2014).

Vemos que há diferenças entre a criança indígena e não indígena, pois mesmo

mantendo a cultura e o modo tradicional é necessário saber conviver com os dois mundos (HALL, 2009). A importância de salvaguardar a cultura e cuidar dos outros se torna fundamental para que continuem a viver e sobreviver na multiculturalidade, em que mais de uma cultura caminham juntas.

Hall enfatiza nos seus estudos que as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade, essa insegurança que atravessa o espaço de sobrevivência é marcada por vários tipos de significados.

Para Canclini (2011) existe uma incerteza da época, uma crise que se compõe da justaposição da modernidade e das tradições, o que produz um problema pós-moderno, onde o moderno se fragmenta e se mistura com o que não é moderno, então entre esses dois lados, o autor sugere que a cultura siga um processo anterior ou que os modos praticados se reinventem entre os grupos. Portanto, segundo o autor, é possível dizer que todos se ressignificam em meio às mudanças, não há conclusão e sim a incerteza (CANCLINI, 2011).

Nos dias de hoje ainda se discute o conceito de hibridismo e interculturalidade, pois surgem novos significados aos costumes, à cultura, à tradição existente, e é a aprendizagem da prática no cotidiano que dá essa intersecção na fronteira e nos entre-lugares, pois só assim podemos vivenciar um novo presente e nos preservar. Sobre essa transformação vivenciada entre as culturas, Hall (2009, p. 243) afirma que

A tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas. Está muito relacionada às formas de associação e articulação dos elementos. Esses arranjos em uma cultura nacional-popular não possuem uma posição fixa ou determinada, e certamente nenhum significado que possa ser arrastado, por assim dizer, no fluxo da “tradição” histórica, de forma inalterável. Os elementos da “tradição” não só podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância.

Os povos Guarani e Kaiowá não esquecem o passado. Sempre trazem consigo sua sabedoria e os conhecimentos sagrados dos antepassados, pois é assim que traçam o seu caminho, mantendo o que sabem, no momento desenfreado e acelerado que o mundo vive.

Mesmo assim, com a modernidade, é necessário que se adaptem ao que existe hoje portanto é inevitável atravessar as fronteiras, todavia essas transformações que o mundo moderno impõe nem sempre são benéficas para o povo Guarani e Kaiowá, sair da RID, ter de se adaptar a todo momento para poder conseguir acompanhar o mundo não indígena é muito difícil. Bauman (2001, p. 15) declara que

A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar. São esses padrões, códigos e regras a que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que está cada vez em falta.

Retomando a temática sobre as crianças indígenas, é importante que o adulto entenda o universo atual em que elas estão inseridas, uma vez que ele está cada vez mais complexo e é nele que as crianças aprendem e se desenvolvem. As relações com as pessoas da família extensa, o jeito de aprender e adquirir o conhecimento, as experiências vividas na primeira infância, entre outros aspectos, são essenciais para a construção da identidade e escolhas que essas crianças farão na vida. Segundo Cohn (2002, p. 223),

Marcada pela ambiguidade da própria condição, a criança pode escolher entre os dois mundos. O vínculo da criança ao mundo humano – até o momento em que rompe com o outro mundo, aquele em que adquire a fala e aprender a andar – é enfatizado pela ornamentação e nominação, e define as práticas maternas que devem dar à criança vontade de permanecer, quando a criança adquire a autonomia alimentar e ganha acesso a linguagem, o vínculo com o mundo humano é estabelecido por completo.

A cultura Guarani e Kaiowá passou por mudanças e ressignificações influenciadas por questões históricas. Os processos para preservar a língua e cultura foram importantes para marcar as diferenças e portanto a identidade. Esses processos foram fundamentais para a transmissão do conhecimento para novas gerações.

Para Bhabha (2007, p. 21),

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade ao hibridismo que emergem em momentos de transformação histórica [...] ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida” [...], realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso.

Mesmo com as dificuldades de salvaguardar os costumes e crenças por meio a tanta transformação, sabemos que as crianças são os únicos que podem levar adiante os conhecimentos, Bhabha (2007) aponta uma luz quando fala do “novo” e do “além”, e nos mostra que existe esperança no futuro, cujo processo as crianças têm papel fundamental:

O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado [...], encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferenças e identidades, passado e presente interior e exterior, inclusão e exclusão (BHABHA, 2007, p. 19).

A educação escolarizada tem implicações diretas no ensino e na aprendizagem, e influencia o desenvolvimento social e intelectual ao longo da vida. Contudo, alienada das especificidades da cultura local, poderá influenciar cada vez mais para o esquecimento e não transmissão do conhecimento ancestral. A Educação Indígena requer especificidades da cultura que, infelizmente, nem sempre são contempladas nas escolas.

Atualmente a necessidade e importância da criança estar na escola é reconhecida pelo direito constitucional, porém, não somente pelo direito ao espaço físico mas também a um espaço cultural e linguístico, um espaço que propicie o desenvolvimento social e intelectual.

Dados do Censo/MEC apontam que atualmente na Aldeia de Dourados, existe uma turma de Pré I que atende crianças de 04 anos e oito turmas de Pré II, que atendem crianças de 05 anos.

A turma de Pré I foi criada graças à reivindicação dos pais que em 2010 solicitaram que a escola EMI Ramão Martins, na Aldeia Jaguapiru, providenciasse uma sala para atender essa faixa etária, já que essa unidade escolar possuía duas salas bem equipadas e que poderiam atender às crianças de 04 anos e naquele momento atendia apenas crianças de 05 anos.

A direção da escola encaminhou a solicitação à Secretaria de Educação Municipal - SEMED, que orientou a criação de uma lista de espera, diante da demanda, a unidade disponibilizou uma das salas para atender a turma de crianças de 04 anos. Esta é, hoje, a única sala da Aldeia de Dourados que atende crianças dessa faixa etária.

O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, no art. 78, afirma que

[...] a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Segundo Melia (1979), é importante perpetuar a memória em textos escritos, inclusive de tradições orais como a indígena, em que os saberes passados dos mais velhos para os mais novos representam formas próprias de resistência ou de mudança, isso se aplica à língua

materna indígena que até então era repassado dentro da família extensa.

De acordo com Pereira (2008, p. 41), a família extensa na comunidade Kaiowá é uma

[...] organização social da família Kaiowá baseada na família extensa ou parentela. Cada parentela é composta por um número variável de famílias nucleares, dificilmente superior a cinquenta. Uma comunidade local, que eles denominam de *tekoha*, é composta por três a cinco parentelas, aproximadamente. A parentela é organizada por um casal de expressão, que através do carisma agrega o grupo de parentes em torno de si. Ela segue a orientação desse casal, que tem a atribuição de orientar e aconselhar. O papel da mulher é de suma importância na organização da parentela. Geralmente a esposa do articulador é também articuladora política, além de parteira, e líder religiosa.

Atualmente existe a parentela e cada núcleo familiar possui o seu líder, ou uma pessoa que sabe de tudo o que acontece com sua família extensa. Mesmo com o grande número de pessoas que atualmente residem na RID, é fácil notar que as famílias são muito bem organizadas politicamente e culturalmente.

Conforme dados da Secretaria Especial da Saúde Indígena/Ministério da Saúde-Brasil (SESAI), atualmente existem 1.051 crianças com idade compreendida entre 03 e 05 anos, na RID atualmente não existe uma escola ou espaço que atenda essas crianças.

Apesar de a educação escolar indígena ser específica e diferenciada como um direito garantido em lei (Constituição de 1988, LDB 9394/96, Res. 03/99/CNE), ainda existe muita resistência em relação à criação de escolas para Educação Infantil Indígena, mesmo na Reserva Indígena de Dourados, que está mais próxima do centro urbano do que outros bairros.

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 (TONETO, 2007).

De acordo com o que estipula a Lei 9.394/96, é garantida às crianças indígenas a implantação do ensino com base em parâmetros e diretrizes próprios da Educação Escolar Indígena, medida amplamente divulgada nos Parâmetros em Ação e no RCNEI, referencial que orienta as linhas gerais que contemplam os fundamentos etnoculturais.

As crianças indígenas Kaiowá e Guarani, como já explicitado anteriormente, eram criadas dentro da estrutura da família extensa ou parentela que abrangia desde os avós até os

netos, incluindo todos da família como genros e noras, todos morando em uma única casa grande, ou em volta dela.

Em resumo, a realidade atual da Reserva Indígena de Dourados tem outras figurações advindas dos processos históricos colonizadores, deslocamentos, inserção da política do estado, vinda dos Terena e proximidade da cidade [convivência com os não indígenas], busca de trabalho, violência entre outros. A educação infantil para a criança Guarani e Kaiowá em Dourados, exige outros desafios. A escola pode ser uma opção para os pequeninos, mesmo porque, isso é uma condicionante para que as famílias recebam os benefícios sociais do governo, mas não deve ser tratada como algo único exclusivo, é necessário que as famílias tenham realmente o direito de aceitar ou não que suas crianças saiam em meio a família para ir a escola, algo que somente as mães podem decidir se sim ou não, como podemos observar no próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3 A VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA DOS INTERLOCUTORES

Ao longo da vida os conhecimentos e aprendizados são adquiridos em diferentes momentos e espaços. Este capítulo apresenta percepções, conhecimentos, opiniões coletadas nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. As informações retratam como as crianças Guarani e Kaiowá se desenvolvem e aprendem na Reserva Indígena de Dourados-RID.

As escolas selecionadas como *lócus* da pesquisa foram a EMI Tengatui Marangatu-Polo, EMI Ramão Martins e EMI Lacuí Roque Isnard.

A Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu Pólo possui 14 salas de aulas, sendo que duas salas atendem 4 turmas da Educação Infantil de turmas de Pré II, com crianças de 5 anos. Esta tem um conselho didático-pedagógico e um conselho escolar, ambos criados para colaborar na organização e manutenção da mesma, de acordo com as especificidades e anseios da comunidade escolar.

Os interlocutores foram a coordenadora pedagógica, que atende as turmas do Pré II, as duas professoras falantes da língua materna, que lecionam nas línguas guarani e português e duas mães de crianças Guarani e Kaiowá, que também são falantes da língua materna.

A Escola Municipal Indígena Ramão Martins possui 10 salas de aulas, sendo duas salas para atender 4 turmas da Educação Infantil de Pré I e Pré II, para crianças de 4 e 5 anos. Esta é a única escola na RID que possui uma sala de Pré I para atender crianças de 4 anos.

A escola não possui PPP e trabalha apenas com um projeto pedagógico experimental implementado na época de sua criação, em abril de 2009. Além do mais, não conta com um conselho didático-pedagógico e o conselho escolar está com o mandato vencido, com previsão para regularização no mês de novembro/2015, ocasião que haverá novas eleições para a direção da escola. O ensino bilíngue guarani e português é ensinado somente nas turmas de Pré II e em uma turma de 1º e 2º ano.

Nessa escola foram entrevistados dois coordenadores pedagógicos que atendem as turmas de Educação Infantil, duas professoras, uma que leciona no modelo bilíngue e uma que atende a turma de Pré I. Esta última é da etnia Terena e monolíngue no português, mas participou da pesquisa por ser professora da única turma de 4 anos da RID. Foram entrevistadas 4 mães que possuem crianças Guarani ou Kaiowá, falantes da língua materna, matriculadas em uma dessas turmas.

A Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard possui 3 salas de aula, uma delas



atende apenas uma turma de Pré II, com crianças de 5 anos. Todas as crianças matriculadas na escola são falantes da língua materna do Guaraní ou Kaiowá.

A escola possui PPP construído coletivamente com funcionários e comunidade, mas não possui conselho didático-pedagógico, embora tenha a participação ativa da comunidade, lideranças políticas e tradicionais. Foram entrevistadas uma coordenadora pedagógica que atende todas as turmas da escola, uma professora que é falante da língua materna e leciona no modelo bilíngue e duas mães, também falantes da língua materna, que têm seus filhos matriculados na escola.

Do número total de 14 mães previstas para participar da pesquisa, ainda faltam 4 delas, por razões diversas, tais como: o não comparecimento em dias de reunião na escola, dificuldades para encontrá-las em suas residências e, também, por contratempos acontecidos na própria escola, como foi o caso da escola Agostinho.

A escola Ramão Martins não possui PPP, então funciona desde a sua criação com o projeto experimental, que atualmente norteia a parte pedagógica e administrativa da escola.

### **3.1 Entrevistas com Coordenadores e Professores**

A seguir, apresentamos os resultados obtidos nas respostas ao questionário entregue aos coordenadores e professores que atuam em sala de Pré I e Pré II na Educação Infantil, nas escolas da Reserva Indígena de Dourados.

O questionário semiestruturado foi entregue aos professores e coordenadores das escolas, os quais tiveram um tempo determinado para a devolutiva. Todos os professores e coordenadores participantes da pesquisa, após uma semana de prazo, devolveram os questionários respondidos.

Na época do trabalho de campo, estas interlocutoras não quiseram ser entrevistadas, alegaram falta de tempo. O fato das informações terem sido por escrito e em local diferente do que a escola propiciou às interlocutoras mais tempo para pensar e até se fundamentar na literatura, de qualquer forma, mesmo que as informações tenham sido feitas de forma mais elaboradas, elas refletem uma opção e decisão por parte das interlocutoras, mostram as suas ideias e opiniões. Claro que em termos de conteúdos não se pode comparar com as mães cujas informações foram feitas ao vivo.

Entretanto, para reafirmar as respostas obtidas nos questionários, fiz entrevista com

alguns desses professores e assim dar mais credibilidade à pesquisa. Nem todos os professores e coordenadores quiseram participar da entrevista, visto que nesse novo ano letivo estão atuando em outras turmas. Apenas três aceitaram ser entrevistados e as respostas não foram diferentes das já respondidas nos questionários.

Os dados referentes ao perfil dos professores sujeitos da pesquisa, em relação ao sexo, faixa etária e tempo de atuação na escola são os seguintes:

- Sexo - cinco por cento são do sexo masculino e 95%, do sexo feminino.
- Tempo de atuação na Educação Indígena - menos de um ano [5%], de 01 a 02 anos [10%], de 03 a 05 anos [10%], de 06 a 10 anos [40%], de 11 a 15 anos [35%].
- Idade: prevalência entre 35 anos e 50 anos,
- Estado Civil: 04 Casadas e 01 Solteiro,
- Etnia: 03 Terena, 02 Guarani,
- Local de Residência: Todos moradores da Aldeia Jaguapiru,
- Turma que tendem: Turmas do Pré I (Crianças de 04 anos) e do Pré II (Crianças de 05 anos).

Escolhemos, para fazer a apresentação dos dados coletados na pesquisa, a modalidade em que registramos a pergunta elaborada, transcrevemos as respostas fornecidas pelos participantes e, em seguida, fazemos a análise e comentamos esses dados à luz do estudo teórico empreendido.

Os códigos usados para identificar os participantes são: professores - letra P e coordenadores - letra C, seguidos do número correspondente e da etnia que pertence [Guarani – G, Kaiowá – K]. As informações obtidas na entrevista são assinaladas no final da frase. As que não têm esta informação foram obtidas através dos questionários entregues.

### **Pergunta 01: Em sua opinião, o que é Educação Infantil na sua Etnia?**

A essa primeira questão do questionário, os professores e coordenadores participantes foram unânimes em responder que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que atende crianças de zero a cinco anos de idade. Os grifos são nossos a fim destacar expressões chaves que apontam para questões voltadas ao interesse da pesquisa.

P1K- É o momento que a criança tem os primeiros contatos com o ambiente escolar, fazendo a socialização com pessoas diferentes do ambiente familiar. É quando a criança

começa sua vida escolar, indo pra escola, onde conhece outras crianças e se separa dos pais, é difícil, as crianças choram, mais depois se acostumam.

P2G- É a primeira etapa no processo escolar como qualquer outra etnia. É uma segunda etapa de aprendizagem, após a criança aprender em casa com os pais e a família ela vai pra escola por que os pais querem que aprendam o português e a ler e escrever.

P3T- É um momento/início de um conhecimento escolar, e esse conhecimento é passado por um professor (a) que até então o conhecimento era apenas passado pela família da criança.

P4T- É o início da aprendizagem escolar, é o momento em que se insere em uma etapa de aprendizagem. É o momento em que se deve tentar resgatar a forma de viver Kaiowá ou Guarani. É quando a criança se separa da família e inicia a vida escolar.

P5K- É brincar, correr, cantar aprender a língua e os costumes da família, e depois ir pra escola.

C1G- É a primeira etapa da educação básica, é a oportunidade da criança interagir com a sociedade.

C2T- É quando você ensina como a criança deve viver e conviver onde ela mora.

C3T- É quando a escola passa a participar do desenvolvimento da criança, elas vêm pra escola como um rito de passagem, precisam passar por isso, já é costume aqui na Aldeia, tem ate fila para garantir uma vaga.

C4T- É quando a criança deixa sua casa pela primeira vez e vem para a escola, é uma transição, a criança vem para aprender a ler e escrever, embora sabemos que isso não é finalidade da Educação Infantil, mais na cabeça da comunidade eles precisam saber, e além disso se não vir podem perde o benefício, tem pais que madruga na escola a procura de vaga, e tem muitas crianças que não consegue vaga.

Na Diretrizes Curriculares, a Educação Infantil é de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art.8º as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- a)proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias do seu povo,
- b)reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elemento de constituição das crianças,
- c)dar continuidade é educação tradicional oferecida na família e articular-se as praticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade,
- d)adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena (DCN/MEC/2013, p.384).

A maioria desses nossos participantes entende que a Educação infantil está relacionada com a escola formal [primeiros contatos/início com ambiente escolar, socialização com pessoas diferentes do ambiente familiar]. Ela está dissociada da educação familiar. Somente uma resposta diz que se deve resgatar a forma de viver Kaiowá ou Guarani.

C1 afirmou que é a oportunidade da criança interagir com a sociedade, passa a ideia dicotômica entre indivíduo e sociedade, como se a sociedade estivesse de fora da criança, quando, em realidade, ela [criança] está inserida na sociedade.

### **Pergunta 02: Como acha que deve ser a Educação Infantil na Aldeia em que vive?**

P1K- Ela (criança) deve ser um momento de continuidade da educação recebida em casa pela família. A escola necessita respeitar os costumes da criança, pois ela tem um jeito de aprender e viver em casa. Por exemplo, as vezes as crianças não quer ficar na sala, ela quer sair brincar, correr, ou às vezes não quer ir pra escola, quer ficar em casa com sua família, a escola deve respeitar.

P2G- Que atenda às necessidades básicas da criança em um bom espaço (estrutura), mas que atenda também as necessidades das crianças. Entendo que cada uma dessas crianças traz suas diferenças, costumes, valores e modo de ser de casa. A educação infantil deve ser ainda pensada com as mães e comunidade, pois do jeito que está hoje são apenas crianças totalmente perdidas, muitas vezes nem entendem o que o professor fala, pois são falante da língua materna, nada dos costumes das crianças são respeitadas na escola, isso é ruim até para nós professores.

P3T- A primeira coisa teria que ter um espaço específico para atender essas crianças de 04 e 05 anos de idade, e um espaço adequado com brinquedos e parquinho.

P4T- Desde o início escolar se devem repassar os costumes da nossa etnia, como era e como podemos adaptar os costumes hoje. Eu acho que deve ser diferente da cidade, deve se levar em conta os costumes e língua das crianças.

P5K-Não sei te falar, pois as vezes você quer de um jeito mais a comunidade e liderança quer de outro. Então acho que é bom continuar na escola mesmo com os pré, porque assim os irmãos mais velhos cuidam das crianças.

C1G- Estimular a criança para brincar, aprender a conviver com os coleguinhas.

C2T- Os nossos antepassados, os pais, ensinavam os seus velhos mostrando como conviver com os outros.

C3T-Isso é uma discussão e tanto aqui na Aldeia, pois as lideranças não quer, mas hoje muitas mães precisam trabalhar, por isso, como eu falei ficam desde a madrugada na fila pra pegar uma vaga, acho que se tivesse uma escola só para educação infantil seria muito bom. Poderíamos pensar em formações para os professores indígenas atuar com as crianças, pesquisar com as famílias como desejam essa escola. Mais na minha opinião deve ser em um espaço diferenciado da escola que temos hoje, onde as crianças tivessem segurança e os pais também.

C4T-Primeiro deve se pensar em formar professores para atuar em uma escola que atenda essas crianças, e depois disso construir duas escolas, uma na bororó e outra na jaguapiru. Na bororó os professores devem ser falante da língua materna e na jaguapiru não tem necessidade, temos que pensar muito bem pra não ser igual as escolas, onde na falta de professor indígenas pegam branco, ai sim vai ser difícil.

As respostas revelam que a Educação Infantil [escola formal] na aldeia deve ser uma continuidade da educação recebida em casa [diferenças, costumes, valores], que atenda uma necessidade básica, que tenha uma adaptação aos costumes atuais, os antepassados ensinavam como conviver com os outros. Contudo, há consenso de que precisa de um espaço adequado e de acordo com os costumes para receber essas crianças.

A Educação Infantil visa proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (cf. LDB, Art. 29).

**Pergunta 03 -Em sua opinião: *A sua comunidade tem conhecimento sobre a Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?***

P1K- Sim e não. Sim porque temos aqueles que sabem que a escola ajuda na autonomia da criança e que os mesmos aprendem brincando, e não porque tem aqueles que pensam que a escola deve criar os filhos para os pais. Nem todos, na verdade a comunidade acha que a escola tem o papel de educar os filhos, ensinar a ler e escrever, se eles aprendem isso está bom demais.

P2G- Sim. Eu acho que sim, porque se interessam em mandar os filhos pra escola, porque sabem que isso é bom para as crianças.

P3T- Acredito que não, os pais cobram muito em relação a aprendizagem (ler e escrever) e não entendem que a criança pode aprender através das brincadeiras, músicas e etc.

P4T- Não. Eles veem o professor como instrumento, não somente no conteúdo escolar e sim a forma de se comportar. Não, para eles a escola é pra aprender a ler e escrever somente.

C1G- Não, colocam os filhos por que está na idade de ir pra escola, orientados pelo CRAS-Centro de Referência a Assistência Social por causa da bolsa família, outras vezes porque não tem quem cuide e as mães precisam trabalhar.

C2T- Hoje, acho que não, por que muitos pais saem para o trabalho, e os pequeninos ficam com os irmãos mais velhos ou até mesmo sozinho sem ninguém.

C3T- Não. Muitos nem sabe que existe essa etapa, pra eles é tudo escola, onde se aprende a ler e escrever.

C4T- Não. Pois isso não é papel dos pais saber e sim dos professores, gestores, enfim, da comunidade escolar.

As respostas sugerem que a comunidade tem pouco conhecimento sobre o que seja educação infantil, por razões diversas [escola deve criar os filhos para os pais, deve ensinar a ler e escrever, criança não aprende através de brincadeiras e músicas, professor é instrumento, atendem obrigatoriedade do governo ou necessidade]. Somente um participante afirma que a comunidade entende que a escola ajuda na autonomia e que as crianças aprendem brincando.

De acordo com o resultado, alguns dos professores responderam que a Educação Infantil na Aldeia seria melhor se os valores culturais da comunidade pudessem ser contemplados num currículo diferenciado.

Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar, complementando a ação da família e da comunidade. A avaliação, na Educação Infantil, realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental (cf. LDB, Art. 31).

#### **Pergunta 04 - *O que é cultura para você?***

P1K- São os valores, costumes. É a identidade de um povo.

P2G - São valores, costumes que são ensinados, ou repassados por pessoas que fazem parte de uma comunidade. Seja indígena ou não.

P3T - É um modo de viver de certo grupo de pessoas.

P4T - É o modo de conviver na sociedade sem perder sua verdadeira identidade.

P5K- É tudo que aprendemos durante nossa vida, nossos costumes, língua, rezas. Acredito que a cultura é o nosso *ñande reko*.

C1G- O pensar, sentir, o agir das pessoas, seus costumes, religião, crenças, mitos, valores morais, suas artes, a cultura ao passar do tempo ela é influenciada, se não passada de pais para filhos se perde com o passar do tempo.

C2T - Cultura é um conjunto de organização política, social, rituais, lendas, artes, habitações, educação, alimentação e entre outros, tudo isso é cultura.

C3T- É tudo que somos. Por exemplo, meus costumes são diferente do Kaiowá mais é a nossa cultura indígena, isso é igual, mais está acabando.

C4T- É a nossa língua, dança, costumes, isso é a nossa cultura, nossa identidade, e devemos transmitir aos nossos filhos e alunos, pra não se perder.

É importante pontuar que o termo cultura é utilizado nas ciências sociais com diferentes conotações e denotações, em função da complexidade em compreendê-la, as definições refletem as diferentes linhas teóricas. As pessoas de maneira geral já incorporaram algumas ideias de que cultura tem relação com transmissão de costumes, de conhecimento, significados, etc.

Na pesquisa as interlocutoras definem cultura como um conjunto de elementos, isto é, de valores, costumes, identidade, modo de viver, artes, lendas, alimentação. Uma pessoa diz que, se não transmitida, a cultura pode se perder com o tempo. Outra diz que é o modo de conviver na sociedade sem perder sua verdadeira identidade. Essa ideia apresenta uma contradição, pois as identidades são construídas no processo sócio-cultural. E não se pode separar cultura da perda da identidade. De acordo com Elias (1994, p. 150), .... “o velho hábito de se usar os termos ‘indivíduos’ e ‘sociedade’, como se representassem dois objetos distintos, é enganador.” Pois eles estão interligados, não existe sociedade sem indivíduos e vice versa.

Em nenhuma resposta dos interlocutores pudemos observar a compreensão de cultura como sistemas de símbolos e significados compartilhados, cujas definições representam alguma linha específica do pensamento, para Schneider:

cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou ‘coisas’ culturais não depende da sua observabilidade: mesmos fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais. (Schneider, 2013, p. 63)

Ou mesmo do sociológico Norbert Elias que utiliza o termo *habitus* social [conceito que mais se aproxima do de cultura]. O autor entende que mudanças de comportamentos se dão na medida em que as pessoas internalizam valores, estruturas, ideologias, significados pelos membros de uma sociedade advindos de um processo de mudanças de longa duração na história. E que “*cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade. Dessa maneira alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente, um componente do habitus social – um estilo mais ou menos individual, algo que poderia se chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social.*” (ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*, 1994, p. 150).

Essas compreensões de cultura ou *habitus* social nos abre caminhos para entender a nossa [educadores] importância para a transmissão do conhecimento, dos significados da cultura Guarani e Kaiowá no processo educacional das crianças. Este fato vai se dar num ambiente intercultural, com a convivência das três etnias e do não indígena [moradores e do entorno da RID] e entrelaçado com o estado [Constituição Federal, legislação, programas, mídia entre outros].

**Pergunta 05 - Você percebe diferenças entre a cultura da sua etnia e as das outras etnias que estão na sua Aldeia?**

P1K- Sim. Cada etnia tem uma cultura e característica diferente. Sim, por exemplo eu falo a minha língua e os Terena não falam mais, quem fala são os Terena de “fora” que vem de outra Aldeia.

P2G- Sim. Sim, eu como Guarani falo minha língua, escrevo em guarani diferente dos Terena.

P3T- Sim. Através da língua (G/T/K), dança artesanato.

P4T- Não. Assim como o Kaiowá e Guarani estão tentando recuperar seus costumes. Não somos indígenas, isso é igual.

P5K- Claro. Eu sei muito da minha cultura, da língua, das rezas, das histórias, e o que eu não sei eu procuro aprender.

C1G- Não, o modo de viver é o mesmo, muda a língua de uma etnia para outra como dos terenas para o Guarani e Kaiowá.

C2T- Sim, cada região tem suas formas de conviver.

C3T- Tem sim. Principalmente do Guarani e Kaiowa para o Terena. Infelizmente nós



perdemos a língua, mais em compensação tentamos manter vivo as danças que é o bate pau e a dança da Ema além do artesanato. Eles [Guarani e Kaiowa] falam a língua, tem as rezas, tem costume diferente do nosso.

C4T- A diferença é que cada etnia tem seu costuma e a língua que é diferente.

Podemos observar que há duas tendências, em relação a essa percepção: o daqueles que percebem diferenças nas etnias das aldeias [cada etnia tem uma cultura e característica, língua, dança, artesanato] e dos que não percebem tanta diferença [modo de viver o mesmo, embora tenham línguas diferentes, outros estão tentando recuperar os costumes].

O fato de não perceberem as diferenças entre os grupos nos chama atenção, por um lado as diferenças podem não estar tão evidentes, e por outro pode haver uma tendência de homogeneizar o comportamento dos alunos. A escola pode não estar atenta às diferenças dos grupos. A sugestão da autora é organizar as salas por região, uma vez que esbarra no problema de que os professores não são todos Guarani ou Terena.

**Pergunta 06 - Como a cultura e valores da sua etnia poderia ser contemplada na proposta Pedagógica da Educação Infantil na comunidade Indígena?**

P1K- Saberes, culturas e línguas, histórias, suas organizações saberes e processos próprios de aprendizagem. Hoje temos a disciplina de história indígena na escola, podemos através dessa disciplina fazer projetos para trazer os rezadores e as pessoas mais velhas para contar história algo nesse sentido.

P2G- Valorizar os saberes, as culturas e suas organizações a língua a história que caracterizam cada etnia. Nas aulas de língua indígena, ou intercambio com alunos de outras aldeias para as crianças conhecer outras realidades e costumes.

P3T- Contação de história indígena, músicas infantis.

P4T- Envolvendo mais os alunos indígenas nas propostas, não só com material didático mais sim trazido bem para a realidade dos pequenos. A escola também precisa se impor, pois muitas vezes são barradas na SEMED, eles tem que entender que temos direito a escola diferenciada, e diferenciado para mim quer dizer de acordo com os costumes de cada etnia que vive aqui na aldeia.

P5K- Para que cada cultura e valores sejam contempladas na educação infantil é necessário que cada etnia tenha seus costumes respeitados, tendo professores da mesma etnia e que conheça a realidade das crianças, o modo de ensinar as crianças é diferente de acordo com sua etnia.

C1G- Inserir o contexto social das famílias na proposta da escola assim como os conhecimentos, valores que estão se perdendo.

C2T- Ser trabalhado realmente o ser indígena falante.

C3T- Dar mais importância as disciplinas que ensinam a língua, a história de cada etnia. Garantir que na educação infantil seja preservado o modo de ser e aprender da criança indígena.

C4T- Hoje vivemos uma escola GUATEKA, quero dizer que existem crianças das três etnias em uma mesma escola, fica difícil contemplar os três em um só lugar. Seria interessante ter escola para cada etnia, mais acho que isso é meio impossível.

Podemos notar a tendência de se mencionar os elementos culturais para serem contemplados na proposta pedagógica da educação infantil [saberes, culturas e línguas, histórias, suas organizações saberes]. Alguns participantes, inclusive, dão ideia de como se poderia contemplar [dizem que existem processos próprios de aprendizagem sem mencionar quais, valorização dos elementos culturais, contar histórias, músicas e envolvimento dos alunos indígenas]. Um dos arguidos destaca o trabalho efetivo que leva em conta o aluno falante da língua indígena, mas não diz como se pode fazer isto.

Os professores sugerem elementos culturais para contemplar a proposta pedagógica da escola, mesmo os que não percebiam as diferenças entre os grupos. Este fato é importante, pois as marcas das diferenças precisam ser contempladas na construção das identidades.

Podemos notar que é expressivo o ensino tradicional na cultura indígena, conforme a etnia de cada criança, e que assim aprenderiam muito mais, então é essa dinâmica que deve ser levada para dentro da proposta pedagógica que se desenvolve hoje na Educação Infantil, nas escolas da RID.

Atualmente as crianças precisam de um lugar seguro para ficar, e esse lugar poderia ser uma escola onde as crianças aprenderiam o ensino tradicional, além da língua, valores, costumes, mitos, danças rezas e artesanato indígena, que hoje já se vê pouco dentro da Reserva Indígena de Dourados. Para os professores e coordenadores, a cultura poderia ser contemplada com parceria entre a escola e as lideranças tradicionais e política. Trazer a comunidade para dentro da escola seria uma saída, coisa que não acontece hoje dentro das escolas da Reserva Indígena de Dourados.

Na legislação brasileira, a educação infantil é um serviço e dever do estado. Entretanto, essa modalidade na RID afasta as questões culturais do Guarani e Kaiowá, mesmo que se acrescente um novo modo de ensino, esse “novo” pode ser questionado. A tendência é que a educação infantil na RID seja implantada num futuro próximo, por isso é necessário

essa discussão para que todos os envolvidos possam dar suas opiniões e contribuições em relação à implantação da educação infantil na RID.

**Pergunta 07- O que é “ser criança” na sua etnia de origem?**

P1K- “Ser alegre, ter livre acesso, aprende brincando, cheio de imaginação, é protegido a todo o momento, aprende e busca imitando os mais velhos.”

P2G-Ouvindo os mais velhos em suas experiências, aprender brincando. Sendo uma criança feliz.

P3T- É aprender observando os adultos, brincar com os irmão e primos. E também cuidar dos mais pequenos.

P4T- Brincar e conviver com os mais velhos para aprender os costumes de cada etnia.

P5K- Ser livre, poder brincar sem medo, poder ter uma família grande onde todos se ajudam.

C1G- É brincar, fazer de conta, é conviver com pais, estar em família.

C2T- É ser ensinado a conviver com os outros com respeito e seriedade.

C3T- Ser alegre, brincar, correr, ser feliz.

C4T- Fazer tudo que uma criança faz, mais hoje é um pouco diferente, as crianças já estão presas nas TV, celular, jogos. Na minha época eu brincava nos rios, pescava, corria e pulava nos cipó. Naquela época ainda tinha rio e mata, hoje acabou tudo.

Para os coordenadores e professores, desde muito cedo a criança indígena aprende o princípio da união, as crianças sempre brincaram juntas, quanto maior o grupo melhor, e também desde muito cedo aprendem a ser independentes. Recebem algumas responsabilidades, aprendem as danças e cantos, participam de rituais, a fim de valorizar a cultura e garantir o futuro do povo. As histórias que os mais velhos contam são histórias do próprio povo para que as crianças conheçam o passado e tenham elementos para poder lutar pelo presente e pelo futuro.

As crianças são livres para brincar e aprender sobre a cultura, a família é a base de tudo, daí a importância do papel dos pais no ensino dessas crianças.

[...] às crianças deve ser permitido ver e ouvir tudo: é isso que garante que elas irão aprender de tudo um pouco. Mas eles não esperam que as crianças aprendam tudo de uma vez e logo de primeira. Ao contrário, enquanto veem e ouvem e aprendem, desenvolvem seus órgãos de aprendizado e vão aos poucos se tornando mais capazes de aprender e armazenar o que aprenderam. Ou seja, enquanto se garante ocasiões de aprendizado às

crianças, não se cobra delas resultados imediatos, mas entende-se isso como um processo que deve ser respeitado e que leva tempo (COHN, 2005, p.497).

### **Pergunta 08 - Como é ser criança, hoje, na Aldeia de Dourados-MS?**

P1K - Uma criança insegura, medrosa e triste.

P2G- Hoje na Aldeia ser criança não é mais como era no passado que tinha mais liberdade. Hoje as crianças estão rodeadas de drogas, violências em consequência disso muitas abandonadas sem nenhuma perspectiva de vida.

P3T - Começar cedo na escola, e com os projetos ficar o período oposto na escola, o convívio familiar fica como segundo plano.

P4T- Estudar, poucos saem pra praticar algum esporte ou brincar com os colegas, muitos ficam em frente a TV ou no celular.

P5T- Perigoso. Hoje ser criança necessita de cuidado dos mais velhos. Existem muitas pessoas fazendo mal para as crianças, tem criança que trabalha muito cedo e não pode brincar, algumas não podem nem estudar.

C1G- Hoje na Aldeia ser criança é brincar, para outras é trabalhar ajudar os pais ou ser responsável pelos irmãos menores.

C2T- Muitos tem uma rotina. É escola, casa e casa escola, na escola só praticam algum exercício na aula de educação física e em casa ou ajuda os pais em casa, cuidam dos irmãos mais novos, vão pra cidade “marretar” ou ficam assistindo TV e jogando jogos [esse último é para aqueles que tem condições].

C3T- Bem diferente de antigamente. As crianças já tem uma rotina do branco, com celular não brincam mais como criança. Mais tem aquelas que come só na escola porque os pais bebem, tem que cuidar da casa e dos irmãos menores, são violentadas, sofrem violência, além de entrara para o mundo das drogas. Temos ate gang de crianças aqui na aldeia, eles andam a noite com facão e foice, é muito perigoso.

C4T- As crianças são de acordo com sua família, se elas tem mais condições elas possuem celular, TV e outros, se não, elas vão vender as coisas como milho, mandioca na cidade e algumas participaram de algum projeto na escola, além daquelas que ajudam em casa cuidando dos irmãos menores ou da casa mesmo.

Para os professores e coordenadores, antigamente as crianças indígenas aprendiam muita coisa com seus pais e família extensa, como os irmãos, primos tios e os avós. Esses conhecimentos eram transmitidos por meio das atividades do dia a dia ou em momentos

especiais, durante os rituais e as festas. Hoje já não é mais dessa forma, uma vez que, pelas necessidades básicas diárias, os adultos precisam trabalhar fora da RID, então, as crianças ficam sozinhas com um irmão mais velho ou com parentes próximos ou vão para a escola.

Com a proximidade da RID com a cidade, o acesso é fácil. Os jovens e adultos indígenas ficam mais expostos aos problemas da cidade, aos preconceitos, às drogas, ao uso de bebida alcoólica. Esta situação pode propiciar desajustes e comportamentos violentos aos quais as crianças Indígenas ficam expostas. Esses problemas são percebidos pelos professores e coordenadores na escola. E muitas vezes há necessidade de intervenção do CRAS-Centro de Referência a Assistência Social que visa a melhor assistência dessas crianças indígenas.

As práticas violentas atingem meninos e meninas indígenas e se configuram de diversas formas. Por discriminação, preconceito, racismo ou ainda em situações de enfrentamento direto como conflito de terras [...] (BANIWA, 2014, p.151).

As mudanças na RID refletem as redes inter-relacionadas com diferentes fatores [históricos, políticos etc conforme mencionado anteriormente no trabalho]. E infelizmente na visão dos professores a situação da criança piorou comparada com a época deles. Esta frase – “uma criança medrosa e triste” – é muito triste de se ouvir.

**Pergunta 09-Você acha que as crianças indígenas estão sendo bem atendidas nas turmas de Pré que estão frequentando? Por quê?**

P1K- Sim porque são conduzidas com projetos, concepções princípios e valores, quanto aos modos de administrar as aulas.

P2G - Sim. Pois está sendo bem administrado vem respeitando as diferenças e valores e culturas de cada etnia.

P3T- Na escola onde trabalho procuraram dar um atendimento especial a essas turmas, por ex: Atendimento ou ensalamento de crianças falantes da língua materna e não falante da língua materna, mesas e cadeiras adequadas.

P4T- Não porque a precariedade é visto de perto, falta de materiais didática específico, salas apropriadas. Existe uma mistura de português com Guarani e Kaiowá no início da vida escolar da criança, isso é muito ruim.

P5K- Não. Porque os professores não são falante e isso prejudica a criança, ela pode até ficar traumatizada.

C1G- Na escola onde trabalho não, porque a infra-estrutura não é adequada.

C2T – Sim.

C3T- Não por que os professores acham que devem alfabetizar as crianças, isso é um desafio para nós coordenadores. E em relação a estrutura física também tem falhas.

C4T- Sim. Ao menos onde que trabalho sempre buscamos atender as crianças da melhor forma possível, a escola possui salas com carteiras e banheiros adequados, e buscamos lotar professores falante na sala com crianças Guarani e Kaiowa, essa divisão já é feita durante a matrícula.

Há divergência entre o sim e o não. Para os que disseram que não, as crianças não recebem materiais didáticos preparados de acordo com a sua cultura e língua materna, e argumentam, inclusive, que os materiais e livros didáticos utilizados por escolas dos não indígenas deturpam, em alguns aspectos, as verdades sobre o povo indígena, mostram de forma genérica um indígena e seu modo de viver.

Os docentes da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal) (cf. LDB, Art. 62).

**Pergunta 10- Em sua opinião, acha que é melhor a criança indígena ir para escola, ou que seja ensinada em casa com sua família? Por quê?**

P1K- Nos dias atuais é preferido que as crianças frequentem uma escola, neste lugar se sentem mais protegidos do que na própria família. Por causa das inúmeras situações que se agravam em nossa comunidade, como abandono, estupros e outros tipos de violência.

P2G- A criança tendo um ambiente escolar bom para frequentar seria interessante a inserção dela no processo de escolarização.

P3T - Hoje penso que a escola está ensinando mais do que a própria família, devido muita violência doméstica ou até mesmo pais ausentes.

P4T – Atualmente do jeito que nossa aldeia esta violenta, está mais seguro as crianças ir para escola. Hoje as famílias não ficam mais em casa o tempo todo, precisam trabalhar e com isso as crianças ficam sozinhas em casa.

P5K-No costume Kaiowá e Guarani funcionam assim: 1º a família ensina o *ñandereko*. 2º a escola ensina o convívio com o costume de fora. Mas nem sempre é assim, hoje as crianças crescem abandonadas e acaba sobrando para a escola fazer as duas funções.

C1G- Sim, e a escola adequar seu projeto político pedagógico conforme a realidade

local.

C2T- Como hoje os pais vivem na correria do dia a dia, pois precisam trabalhar não tem mais como ensinar as crianças no modo tradicional Guarani e Kaiowá então a escola acaba sendo uma opção.

C3T- Se ainda tivéssemos uma família bem estruturada, seria ideal as crianças ficar em casa com os pais, irmãos, mais atualmente está mais seguro elas ficar na escola.

C4-T- Ir para a escola com certeza. Do jeito que as coisas estão a escola é que precisa buscar os ensinamentos tradicionais, pois hoje os tempos são outros e ficou para a escola o papel de resgatar os costumes.

Como podemos perceber, as crianças indígenas Guarani e Kaiowá sempre foram ensinadas no âmbito da família nuclear ou família extensa. Para os professores e coordenadores, nos dias atuais, é inevitável que a criança vá à escola,

Os interlocutores consideram que existem poucas famílias que ensinam suas crianças no âmbito familiar, então, é importante valorizar isso, mesmo porque esse modo de ensino já não existe mais na Reserva Indígena de Dourados, por isso a importância de resgatá-lo com ajuda da escola.

[...] pensar a infância e a noção do lugar que as crianças ocupam em nossa sociedade reflete tanto a forma como articulamos propostas em nível de políticas públicas – planejamentos urbanos, projetos de lazer e infraestrutura das cidades, que ainda privilegiam o adulto e suas atividades como nas definições de conteúdo a serem trabalhados na escola, nos espaços e tempos a elas destinados. Não basta compreender a importância do brincar, do imaginário que envolve o cotidiano das Crianças, mas também propor e respeitar as condições e os meios para que as brincadeiras aconteçam (MUNARIN, 2011, p. 376).

Na afirmação que “1º a família ensina o *ñandereko* e 2º a escola ensina o convívio com o costume de fora. Mas nem sempre é assim, hoje as crianças crescem abandonadas e acaba sobrando para a escola fazer as duas funções.”, mostra a distância da escola na ideia de trazer para a escola a cultura local.

O outro - de fora [da escola urbana] deveria estar inter-relacionado com o de dentro [cultura indígena]. O fato das crianças crescerem abandonadas e sobrar para a escola fazer as duas funções – mostra o quanto a escola é vista como ‘de fora’, pois de acordo com a interlocutora, não é papel da escola ensinar o *ñandereko*.”.

Em geral no dia a dia, entre os Guarani e Kaiowá é comum criticar a família do outro e não pensar na relação com o outro. Neste sentido, a crítica mostra um certo distanciamento da

família e escola e se esta estiver mais inter-relacionada com a família, poderá existir maior integração com as duas instituições [família e escola].

**Pergunta 11 – Em sua opinião, como a escola pode contribuir com as famílias indígenas na educação e cuidados, respeitando as especificidades da cultura indígena?**

P1K- Um ambiente cuidador, sendo conduzida pela comunidade.

P2G -Trabalhando em conjunto, trazendo a comunidade a escola ou a escola até a comunidade e assim promover novas propostas de ensino que envolvam comunidade e escola.

P3T - Conscientizando que a escola é um lugar de diversos conhecimentos que a criança terá a oportunidade de conhecer outras culturas.

P4T- Começando da forma de ensinar, os falantes da língua materna ter seus direitos respeitados, e eles devem estar mais próximos da atualidade acompanhada dos mestres tradicionais que carregam em eles o verdadeiro conhecimento Guarani e Kaiowá.

P5K- Sim. A escola é a única saída pra poder resgatar os ensinamentos antigo, é importante que escola se envolva com a comunidade os ñaderu e ñandesy da Aldeia.

C1G- Planejar um trabalho de conscientização sobre a importância dos pais na educação dos filhos, respeitando a cultura. Comunicações como informativos e palestras, promover reuniões e atividades socioeducativos.

C2T-Isto já acontece, é a escola onde tudo acontece. Reuniões, palestras, festas, a escola se tornou aliada na manutenção e preservação da cultura.

C3T- Trazendo os anciões para dentro da sala de aula.

C4T- Primeiro não ficar apenas nas quatro paredes da escola, é importante que a escola vá na comunidade, que vá nas casas, participe das rezas e levem as crianças para participar também.

Nas respostas obtidas nessa questão, ao tratar do termo comunidade, os professores estão se referindo aos moradores da RID.

Melo (2012) ressalta que a participação dos pais deve ser dinâmica no processo de aprendizagem escolar dos filhos, em relação aos pais de crianças indígenas não deveria ser diferente, contudo, muitos pais da RID trabalham fora de casa ou as mães precisam cuidar dos outros filhos menores, ou, ainda, a escola fica muito longe de onde residem. São muitos os fatores que contribuem para a não participação dos pais no ensino dos filhos, cabe, desse modo, à escola, buscar inserir os pais cada vez mais no âmbito das discussões que envolvem o ensino e aprendizado das crianças indígenas.



O oferecimento de educação infantil para as crianças indígenas tem suscitado muitas críticas e um intenso debate entre especialistas, lideranças e povos indígenas. Muitos defendem que a educação infantil atenta contra as tradições indígenas, mas algumas comunidades indígenas têm reivindicado espaços educativos para suas crianças pequenas (TONETO, 2007).

Apesar de ser registrado por Pereira (1999) que o povo Guarani e Kaiowá é ensinado no meio familiar através da família extensa, e apesar também, do assunto referente à implantação da educação infantil em terras indígenas suscitar calorosas discussões entre lideranças, antropólogos e comunidade indígena em geral, existe uma demanda na RID para a educação infantil. Talvez este seja caso específico, e essa ação se torna quase que inevitável.

Os professores participantes disseram que esse tipo de contribuição parte de um envolvimento conjunto entre comunidade e escola, é preciso garantir no currículo escolar o aproveitamento do ensino anteriormente dados pelos pais no âmbito familiar. Os saberes tradicionais devem ser priorizados na construção de qualquer currículo escolar, disseram ainda da necessidade de trazer os mestres tradicionais e líderes indígenas para a escola, tê-los como professores, seria importante.

As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidos por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética (GRZYBOWSKI, 2004).

Nos dias atuais já não temos mais tantos anciãos que poderiam ser os professores nas escolas indígenas, contudo, os poucos que ainda existem deveriam ser aproveitados pelas escolas, com apoio dos órgãos que tratam da educação escolar indígena.

## **Pergunta 12 - Como era a escola que você frequentou quando criança?**

P1K- Um ambiente cuidador, sendo conduzida pela comunidade

P2G - Escola boa, espaço amplo e respeitava os alunos. Um ambiente bom e agradável.

P3T- Não era adequado para a Educação Infantil, era uma sala sem ventilação, sem cor, era estranho. A professora fazia leitura e escrita de tanto que fazia essa atividade aprendi a ler no pré. Não tinha aula de educação física nem de artes, ficávamos com a professora

regente de segunda a sexta feira. Não tínhamos aula voltada ao conhecimento indígena, à professora acompanhava uma cartilha e escrevia muito no quadro, ia de sexta feira era o dia de recreação onde brincávamos e cantava, era o momento que eu mais gostava. No segundo semestre houve uma troca de professor e o que era mais ou menos ficou pior, eu tinha dificuldade de pronunciar a letra R e eu trocava pela letra L, então essa professora fazia questão de fazer leitura com palavras que iniciava com a letra R e como eu não conseguia pronunciar sempre ficava por último na hora da saída, fiquei traumatizada com essa professora e não queria ir mais pra escola, chorava muito mais minha mãe teve paciência comigo. A minha professora não tinha nenhuma formação acadêmica, mas por motivos político ela entrou para trabalhar na escola como professora, e assim era a escola que eu frequentei quando criança.

P4T – Tinha árvores, eu brincava, a minha professora também, era lancheira. Nossa eu gostava muito de ir pra escola apesar de eu ser pobre e não podia comprar sapatos eu usava de chinelo e minha bolsa era de sacola de arroz.

P5K- Eu sofri muito por ser falante, mas os professores tiveram paciência comigo e me ajudaram bastante, pois eu precisava aprender o português.

C1G - Era uma escola tradicional e muito rígida, além de eu não poder falar minha língua tinha culto onde eu era obrigado a participar.

C2T- Era uma escola pequena, meus professores eram não índios. Minha professora colocava agente no milho, não tenho boas lembranças não.

C3T- Eu estudei até a 8ª série na aldeia. Nunca tive problema, eu sempre gostei da minha escola. Hoje sou funcionário na escola onde eu estudei.

C4-T- Era grande, bonita, tinha bons professores. Naquela época não tinha muitos professores indígenas, então era mais brancos. Eu gostava e ainda gosta da minha escola.

Os professores tiveram experiências diferentes. Alguns tiveram experiências positivas e outros sofreram preconceitos e desinformação dos professores nas escolas [como o caso da P3 que tinha problemas de trocar o R pelo L]. A escola não tinha característica intercultural, pelo contrário seguia o ensino tradicional. Era proibido falar a língua materna, pois os professores não a conheciam e o aluno quem falasse a língua materna era punido.

A dominação de uma língua sobre a outra exerce um poder muito grande nas relações interpessoais. O grupo estabelecido, dominante da língua, exerce controle e desenvolve diferentes formas pré-conceituais para minimizar a força dos falantes da outra língua.

De acordo com Elias (1994, p. 50)

poder não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida indiferenciada para designar a extensão espacial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. Quando por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativa de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual.

Portanto, os sofrimentos causados pelos falantes de Guarani e Kaiowá foram inúmeros. Este fato teve consequências na escolaridade, na performance das crianças na escola e nas relações com os outros [colegas, professores, vizinhança da cidade, entre outros].

As informações fornecidas pelos professores e coordenadores apontam que existia apenas uma escola na Reserva de Dourados, na Aldeia Bororó. Funcionava no local hoje conhecido como Campo do Sr. Raul Nunes, onde a única professora, Maria Luiza, ensinava a todos no modelo de classe multisseriada.

Havia, também, uma merendeira, a Dona Almerinda, que há pouco tempo faleceu, mas ainda vivia nesse local, e que com o passar do tempo se tornou professora, além de lecionar, D. Almerinda também fazia a merenda.

Em um primeiro lado desta relação, a história da educação escolar em terras indígenas faz parte do processo de inclusão dos primitivos no mundo da civilização. “Um espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena” (TASSINARI, 2001, p. 56).

**Pergunta 13- Qual a educação infantil que deseja para as crianças Guarani, Kaiowá e Terena da Aldeia de Dourados nos próximos anos?**

P1K-A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado. “Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída no ambiente escolar.

P2G – Que atenda a todos com dignidade sem distinção, respeitando as diferenças entre as etnias aqui existentes.

P3T – Que atenda as especificidades de cada etnia aqui existente, não menosprezando ou sobrepondo nenhuma etnia, porque acredito que sendo Guarani, Kaiowá ou até mesmo Terena cada um tem seu valor que precisa ser ensinado as nossas crianças, e que a escola

talvez seja o único espaço que irá ensiná-las.

P4T- Educação, tanto no falar, escrita, como na competição com o povo “branco”.

P5K- Que valorize as etnias, língua de cada um. Que a criança seja respeitada de acordo com seu costume e que seja valorizada.

C1G- Uma educação de qualidade, uma relação família, escola e comunidade, procurando o melhor para as crianças e para a sua formação, principalmente valorizando sua identidade indígena.

C2T- Que atenda as crianças com respeito e seriedade.

C3T- Que seja pensada no coletivo. Ouvir principalmente as mães, as mulheres são as que ficam com as crianças, então elas é quem deve decidir por ter ou não e de que maneira.

C4T- Desejo uma Educação Infantil intercultural, bilíngue e diferenciado. Que valorize a língua, os costumes e o modo de ser e de viver de cada etnia.

Por meio dos dados coletados podemos concluir que os professores sabem da importância do Ensino Infantil e concordam com os defendem a necessidade da implantação desse ensino, respeitando as especificidades das crianças Guarani, Kaiowá.

Para o currículo e o Projeto Pedagógico dizer ser necessário buscar parceria com as lideranças e comunidade em geral, mesmo que eles confundam o modo tradicional com o da escola formal. Por imposição do sistema, muitas vezes o modo tradicional é tratado de forma não explícita, nos planejamentos, já que o modelo que seguem é o de uma escola regular normal, sem as especificidades do povo indígena.

A Educação infantil orienta-se pelos princípios da educação em geral: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional da educação escolar, gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extra-escolar, vinculação entre educação escolar e as práticas sociais (cf. LDB, Art. 3.º).

### **3.2 Entrevistas com as Mães das Crianças**

Os espaços existentes na Reserva Indígena de Dourados-RID passaram por longos

processos de reconstrução, razão pela qual a comunidade já não é a mesma e os espaços, tampouco.

A RID, hoje, pode ser considerada uma Aldeia atípica, pois está superpopulosa, abriga três etnias com problemas tensos entre elas, especialmente entre os Guarani e Kaiowá com os Terena, e não tem lugar para abrigar somente a família extensa Guarani e Kaiowá.

Os pais saem mais de casa para trabalhar e as mães, também, o que leva à necessidade de um espaço seguro para abrigar as crianças. Percebemos que as famílias se encontram fragilizadas pela imposição histórica de tantas influências e com a criação e delimitação dos espaços para o povo Guarani e Kaiowá.

Nesta parte da pesquisa apresentaremos a opinião das mães interlocutoras, todas elas falantes da língua Guarani ou Kaiowá, que perfazem o total de seis (6) mães participantes.

As entrevistas foram gravadas, depois transcritas na língua materna, para, então, serem traduzidas para a língua portuguesa. As mães selecionadas para a pesquisa serão identificadas com a letra M, seguida do número correspondente à ordem em que foi organizada essa etapa.

No início foram convidadas 08 mães, mais com duas delas não foi possível colher as informações.

Em relação ao **perfil** da amostra referente às mães participantes da pesquisa, por óbvio, 100% são do sexo feminino, visto que a pesquisa foi feita com mães que mais participam de encontros e reuniões na Unidade Escolar onde seus filhos frequentam a Educação Infantil.

Quanto à **etnia**, elas foram distribuídas em categorias iguais, três mães de cada etnia (Guarani e Kaiowá) em cada uma das duas turmas da Educação Infantil (Pré I e Pré II).

As **idades** são variáveis: 35% com idade compreendida entre 16-20 anos, 25% com idade entre 21-25 anos, 30% com idade entre 31-40 anos e 10% com idade acima de 41 anos.

Em relação à **escolaridade** dessas mães, 50% não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, outras 40% aprenderam apenas a escrever o nome e 10% não sabem ler nem escrever.

Aquelas mães que **frequentaram a escola** relataram sobre a dificuldade que havia de acesso à escola, era tudo muito rígido, pois não podiam falar na língua de origem, além de ter que se comportar como os brancos.

Em relação à pergunta sobre **quantos filhos de 0 a 5 anos essas mães possuem**, 30% têm filhos menores de 01 ano, 35% têm filhos com 01 a 02 anos e 35%, de 03 a 05 anos. As características pessoais foram:

Idade de prevalência foi entre 18 anos e 35 anos.

Estado Civil: todas como União estável,

Etnia: 03 Guarani e 03 Kaiowá

Local de Residência: 04 moradores da Aldeia Jaguapiru e 02 moradores na Aldeia Bororó. Números de filhos, média de 02 a 05 filhos.

**Pergunta 01 - Em sua opinião como você acha que deve ser uma escola indígena para crianças até 5 anos?**

M1K- Pra mim é bom ter uma escola que cuide apenas das crianças, pois os pequenos não podem ficar com os maiores, porque podem derrubar e machucar essas crianças menores. *(Xero Gwarã, iporã peteĩ mbo'ero onhatendeva mitã rehe mante, umi mixĩva nomeẽ opyta mitã tuichaveva ndive. Há'ekwera tuixavegui ixugwi kwera oity, há omaxuka umi mitã mixĩveva pe.)*

M2K - É importante as crianças aprender o jeito de viver indígena, como antigamente cuidavam das crianças, os professores precisam saber disso pra trabalhar em salas do pré. *(Iporãve umi mitã oikwa'a nhande rekohare, mba'exapa ymagware onhadenteva'ekwe umi mitãre umi mbo'ehara tekotevẽ oikwa'a upea omba'apo hagwã prezinhondyve.)*

M3K - Atualmente, está muito perto de nós o modo de vida não indígena. Por isso as crianças não querem mais ficar em nosso meio. Antigamente, há uns 15 anos atrás era bom morar aqui na Aldeia. Não tinha violência, tinha muita mata, e as crianças brincavam em meio as matas, e também ouvia mais o que os mais velhos e os mestres tradicionais ensinavam, como as meninas e os meninos deviam se comportar, pois antigamente não era nenhuma comida que as crianças podiam comer, e a forma de vida, que essas crianças deveriam levar também, era ensinada pelos mestres tradicionais. Os pais sabiam dessa importância, por isso sempre levava as crianças para que se rezasse nelas, para que não ficassem doentes ou que acontecesse algo ruim. Por isso acho importante agente trazer esses ensinamentos dentro da escola, e os professores precisam saber disso para ensinar também as crianças. Isso seria muito bom. *(Ko árape, hiagwĩ eterei umi karai reko ore reko ndive. Upeagwi umi mitã ndopytaseveima ore paũme. Ymá gware iporã kuri jaiko ko tekohape. Ndaiporikuri mba'evai, oĩva'ekwe heta ka'agwy, há umi mitã oĩembysarai arã, há ohenduve kuri umi ñanderu há ñandesy omboe'eva, mba'eixa umi kuñatai há kairay oiko vaerã. Ymá ndahaei mba'e tembiu ho'uarã kuñatai há kariay, há ndaha'ei avei mba'ereko omotenondearã. I sy há i tua ogweraha onhembo'e hagwã hese kwera, oikoporã hakwã, pono oiko hese mba'asy vai, há reko vai. Upeagui, xero gwarã, iporã ko'anga já gweru jevy umi reko mbo'erro ryepype, há*

*tekotevẽ umi mbo'ehara oikwa'a upea ombo'e hagwã avei umi mitã me. Upea iporã eterei.)*

M4G - Acho que do jeito que está, está bom. Só acho que deveria ter mais escola perto de onde a gente mora, porque nós da Bororó sofre muito quando chove e o ônibus não passa, e as escolas na Jaguapiru é longe para que as crianças vá a pé, por isso nos daqui somos prejudicado. Acho que as crianças pequenas poderia ser mais bem cuidadas, porque na escola eles se machucam e ninguém faz nada. E tem muito professor branco que não entende o que a criança fala aí, a criança não quer mais ir pra escola. *(Iporã oĩ hacha. Mombyry nteko mbo'ero jaiko hagwi, ore roikova Bororópe nhande pyapy arã oky jave, umi mitã tekotevẽ oho mbo'erope yvyrupi há Jaguapiru mombyry oho hagwã. Há oĩ avei umi mbo'ehara nda haeiva ava, karaí memete, há ndoikwa'ai umi mitã ñe'ẽ, upeagwi mitã ndohoseveima mbo'ero pe.)*

M5G - Uma escola igual a que tem mesmo. Do jeito que está tá bom. Eu quero que meu filho saiba ler e escrever, que estude fora, não quero que seja igual agente que não sabe nada. Quero que seja enfermeiro ou professor pra me ajudar quando eu ficar velha, que tenha uma casa boa, mais pra isso, precisa estudar, e do jeito que tá, pra mim está bom. *(Oĩ hacha mbo'ero iporã xeve. Aipota xe Memby oikwa'a pa, o lêe há o hai kwa'a hagwã, oho hagwã karaí mbytepe o estuda hagwã, daipotai orecha, ndoroikwa'ai mba'eve. Aipota omba'apo enfermeiro há Mbo'erro xe pytyvõ hagwã xe gwaĩgwĩ jave, oreko hagwã oga porã, upeicharõ iporã.)*

M6G - Uma escola que atenda só as crianças pequenas, onde elas possam brincar, comer, acho que é bom ter uma escola assim porquê tem muita criança que não estuda porque são muito pequenas e as mães têm medo de mandar, porquê tem que ir de ônibus e pode se perder, não dá pra mandar sozinha e também não dá pra levar todo dia. Acho que seria bom uma escola só para as crianças. *(Peteĩ mbo'ero onhatendeva mitã mixĩva iporã eterei. Há'ekwera omeẽ ohuga, okaru, iporã peteĩ mbo'ero upeixa, oĩ heta mitã ndo hoiva mbo'ero pe umi sy okyhije omoĩ hagwã mixĩ eterei, no me'eĩ oho há'enhõ há no me'eĩ i sy ogweraha avei. Iporã peteĩ mbo'erro mitã mixĩpe gwarã.)*

Para as mães, deveria haver uma escola apenas para crianças até cinco anos, elas alegam que as crianças que frequentam a escola com crianças maiores se machucam com frequência, além do fato de os professores não terem como cuidar de todos ao mesmo tempo e ainda não entenderem a língua materna.

Para essas mães, é importante, também, que haja um espaço para atender as crianças indígenas na Reserva Indígena de Dourados, em um local próprio, o que as deixaria mais tranquilas, contudo, existem aquelas que acham que do jeito que está, está bom, e que o

modelo que existe é bom para que as crianças possam ter um futuro melhor.

De acordo com o Plano Nacional de Educação de 2014, que trata da Educação Infantil, destaca o seguinte:

1.16) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014).

## **Pergunta 02 - Como é a criança hoje na sua Aldeia?**

M1K- Muito difícil. Tem muita violência, as crianças não são mais livres pra sair e brincar como antes, tem muitas que começam cedo a fazer coisas ruins, a sair à noite com facão, usam drogas e bebem pinga. Hoje está muito difícil educar as crianças por causa disso. *(Mitã ko ára pe idifíci eterei já mbo'e porã, oĩ heta mba'e vai, oñorairõmba hikwai, nomeẽvei osẽ umi mitã o huga hagwã ymá gwarexa. Oĩ umi mitã mixĩva osẽva tape rupi facão ndive oje hacheapá hikwai, oiporu umi pita vai há hou avei kaña, uepagwui no henduveima ore ñe'ẽ umi mitã.)*

M2K - Ixi! Tem muita criança que só bagunça na Aldeia, que não escuta mais os mais velhos, que saem à noite, eu mesmo tenho um filho que não me escuta mais e ele tem só 10 anos. Bebe pinga e briga por aí, eu já nem ligo mais porque não quer me escutar, eu dou conselho mais é difícil porque tem muitas má companhia que levam ele por aí. *(Ih! oĩ heta mitã ndo henduiva itua há isy kwera, omakanea arã uperupi pyhare. Xe areko peteĩ mitã orekova 10 ano há na xe renduveima há'e. Ho'u arã kaña uperupi, xe na penaveima hese, há'e voi ndohendusei xe ñe'ẽ, ou arã umi mitã gwassu há oraha xupe uperupi, mba'e ajapota.)*

M3K - A criança não é mais como antes, ela quer o que os brancos têm, roupa, celular, eles não querem mais viver como a gente vivia antes, como índio de verdade. É difícil porque a gente não tem como dar o que eles quer, aí eles saem beber e não escuta mais o que a gente fala. Nem estudar não quer mais. Seria bom se tivesse mais escola, um lugar pra trabalhar também seria bom. *(Nda há'eveima ymá gwarexa, umi mitã oikose karaí reko haxa, ipota ao porã, pumbyry papaha, ndoiko seveima ore reko ymá gware haxa. Há ore ndo rorekoi ro me'ẽ hagwã xupe kwera umia, há upeagwi hikwai osẽ há okaú pa uperupi há no henduseveima mba'epa já'e xupe kwera.)*

M4 G- Eu acho que as crianças de hoje estão bem diferentes, porque tem coisas que a



gente não tinha. Hoje eles têm escola, têm ônibus que leva, tem projeto, eu acho que está bom, porque a gente não tinha essas coisas. (*Iprã umi mitã me ko'anga, nda há'eveima ymá gwarexa. Ko'anga umi mitã oreko mbo'erro, ônibus ogweraha hagwã hikwai, oĩ avei projeto, há upea iporã, ymá upea ndoikoi kuri.*)

M5G- Hoje tem muita criança que não escuta mais o que os mais velhos ensinam. Não querem mais saber dos antigos. Fica escutando balanço, querem só fazer baile e beber, desde pequeno mesmo já são assim. Não quer estudar, aí já vão pra usina ou trabalhar na cidade, aí compra som pra beber e aí brigam tudo. Acho que não existe mais criança aqui, porque está difícil de cuidar. Quando você sai à noite pra ir na igreja mesmo você vê um monte de crianças tudo pequeno com a cara amarrada e de facão na mão. Eu falo que é criança porque tem tudo dicerto uns 7 a 10 anos. É esta desse jeito a nossa aldeia. (*Ko'anga oĩ heta mitã no henduveia i sy há i tua ñe'ẽ, ombo'eva xupe. Ndoikwa'aseveima ymá gware. Ohendu arã umi balanço, ojapose vaile ho'u hagwã kaña, há upei atu oñorairõ mba hikwai. Ko'anga ndoikoi voi mitã, osẽ voi pa hikwai omakanea hagwã. Reho jave igreja pe pyhare reñogwãitĩ arã heta mitã tape rupi facão há i rova oñapytĩ mba. Há'e mitã peẽme ahexa gwi, oimene orekopa hikwai 7 há 10 ano rupi. Há'e upeixa oĩ ko'anga ore tekohape.*)

M6G- As crianças têm que ficar em casa ou na escola. Porque sozinha não tem como, tem que cuidar pra não sair por aí à toa, ainda mais quando é pequena. Tem muito maluco por aí. Por isso eu mesmo levo minha filha pra escola, porque tenho medo de se perder por aí. Mais eu converso bastante com ela, explico como é as coisas, ainda mais que ela é menina, eu tenho 3 filhos e não quero que nenhum vira maluco, por isso que tem que cuidar. (*Mitã opyta arã hoga pe si ño mbo'erro pe. Nomeẽi opyta há'e ño. Tekoteve já ñatende hese kwera, mixĩ gwie. Oĩ heta etereĩ umi maluco uperupi. Upeagwi xe voi araha xe menby kuña mbo'erope, pono oñe hundi uperupi. Xe amo henduka arã heta xupe, amombe'u mab'eixapa oiko uperupi, há há'e mitã kuña, xe areko mbohapy mitã, há ndaipotai ni peteĩ ovira maluco, upea gwi xe añatende hese kwera*)

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 têm de ir à 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.

Desse modo, como essas mães podem pensar em ter uma vida melhor por meio do trabalho, sem que tenham a preocupação com um local no qual possam deixar suas crianças? É interessante observar o Pereira (2002) observa:

É natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz “*ñandemitãramo, opa rupiñandejaiko*”, cujo significado é “*quando somos crianças, vivemos por toda parte*”.

Nos relatos dessas mães encontramos referências a aspectos importantes, como: a comida, hoje, é muito diferente da que se tinha antigamente, hoje tudo é industrializado e as pequenas roças são bem pequeno mesmo, pois a Reserva Indígena de Dourados se tornou um lugar de confinamento, no qual, muitas vezes, só existe espaço para a casa e mais nada. Virou um amontoado de indígenas, misturados em três etnias, além dos não indígenas.

As mães participantes prosseguem em seus argumentos: os medicamentos tradicionais ou caseiros são pouco utilizados, pois é difícil encontrá-los já que não existem mais matas, então, os índios são atendidos pela SESAI, com medicamento dos não indígenas, fato esse que fez surgir muitas doenças na RID, entre elas o câncer.

Quando ainda tinha mata e lugar para colher os remédios tradicionais, as avós colhiam para fazer para a criança desde o seu nascimento, são vários tipos de remédio, para acalmar, tirar as dores do corpo, evitar o “quebrante” que é quando um “mal” olhado pega na criança e ela fica adoentada.

Os ensinamentos tradicionais as crianças muitas vezes nem conhecem, os pais conhecem a língua materna, mas não a transmitem aos seus filhos. Hoje, a língua consta como disciplina, nas escolas, mais muito precariamente. Nunes (1997) faz menção dessa característica da criança:

Ao brincar, a criança se relaciona simultaneamente com o seu mundo de dentro e com o de fora, estabelecendo e elaborando pontes, ligações, percursos e direções fundamentais para o entendimento da vida. Ao brincar, a criança está a explorar e a incorporar mecanismos de socialização, está a desenvolver operações mentais, passa por desafios de habilidade motora cada vez mais sofisticados e experimenta toda uma série de estados emocionais... Além disto, o brincar contribui para o alargamento progressivo da experiência cultural e social, e também da sua característica como elemento participante da construção da pessoa, num processo gradual de ordenação, integração e identificação do indivíduo, tanto em relação a si mesmo como em relação aos vários agrupamentos de que faz parte.

Na RID parece não haver mais interesse em aprender o tradicional, o que se tornou importante é o saber não indígena, em função da conquista de algo melhor para a família como casa boa, moto ou carro, além de roupas e celular.

Os elementos da cultura tradicional que não estão sendo ensinados e que poderíamos

apontar para serem transmitidos de uma geração para outra são as lendas, ritos, crenças, valores. Antes a criança tinha todo um cuidado, participavam de rito de passagem, tinha medo daquilo que não poderiam fazer. O saber Guarani e Kaiowa mesmo que simbólico ainda existe, mais não são praticados pelas crianças e jovens, isso está se perdendo.

De acordo com o que foi exposto pelas mães o importante, na maioria das famílias da Reserva indígena, é ser “Civilizado”, e o que seria isso? Segundo elas é estudar, ter um bom emprego, uma boa casa enfim viver bem como o *karaí reko*.

Para Norbet Elias, Civilização

[...] expressa a autoconsciência do Ocidente. Poderíamos inclusive afirmar: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 2000, p. 5).

**Pergunta 03- Na cidade existem os Centros de Educação Infantil os CEIM, você gostaria que seu filho fosse estudar em um CEIM?**

M1- Eu não sei o que é isso, mais parece que igual uma escola, mais para crianças mais pequenas. Eu acho que seria bom se tivesse aqui na Aldeia, porque levar pra cidade é muito longe e as crianças não ia acostumar não. (*Ndaikwa'ai mba'eixa upea, ere haxa há'ete peteĩ mbo'ero ro rekova ko'ape, omõĩva mitã mixĩ'ĩva. Xeve iporã oĩ ramo ko'ape, pyelo pe mombyry eterei já raha hagwã, há umi mitã ndo vy'a moãĩ upepe.*)

M2 - Não. Porque lá as crianças vão muito pequena. Eu não acho bom. (*Nahani. Upepe mitã oho mixĩ eterei. Xeve upea naiporã'ĩri.*)

M3 - É bom se fosse aqui na Aldeia, mais não do jeito que é lá. Lá as crianças vão nenêzinho aqui seria bom se tivesse mais que atendesse as crianças que já tivesse uns 3 anos. Porque ai já sabe falar, já sabe andar. Ai ia ser bom porquê a crianças ia ter um lugar pra ficar e a gente podia trabalhar. Eu não trabalho porque não tem ninguém pra ficar com meu filho e eu que tenho que arrumar pra vir pra escola então se tivesse um lugar acho que ia ser bom. (*Iporã oĩramo ko'ape, oĩ haxa pyelo pe naiporãĩ oreve. Amõ umi mitã oho neneĩ gwie iporã oho oreko jave 3 ano rupi, upeaja oñe'ẽ ma há ogwatama avei. Upeixa iporã ñandevera avei, omeẽ já mba'apo. Xe nda mba'apoi ndarekoigwi mavea aheja hagwã xe memby, xe tekotevẽ a mbojahu oho hagwã mbo'ero pe.*)

M4 - Não. Meu filho não vai nessa escola porque é muito pequeno, até no prézinho acho muito pequeno pra ir. A criança tinha que ir com 8 ou 10 anos pra escola, até lá já aprendeu nossos costumes e não vai se desviar quando conhecer o costume do branco. O costume do branco é que está acabando com a gente e as crianças e jovens não querem mais ser índio por causa disso. (*Nahani, xe memby kwera noho moãi upe mbo'ero pe, mixĩ eterei oho hagwã, ko prezinho pe voi mixĩ oho hagwã. Mitã oho va'erã mbo'ero pe oreko jave 8 há 10 ano, upeaja oikwaa'apama ore reko há ndoiko moãi karaí reko haxa. Karaí reko oike jave ore mbytepe mitã há kayray umia ndoikwa'a se veima ava mba'eixapa.*)

M5 - Acho que é muito pequeno pra ir. Se eu trabalhasse seria bom, mais eu ainda posso cuidar, minha mãe e minhas irmã me ajuda quando eu preciso. E quando vou pra cidade ou no CRAS eu levo ele comigo. Eu não ia deixar muito novinho ir pra escola não, mais tem mãe que precisa porque trabalha e as vezes a família bebe e não tem com quem deixar, mais eu não. (*Mixĩ eterei oho hagwã. Xe amba'apo ramo iporãta kuri, soque nda mba'apoiri, há xe sy há se ryke há xe tykeyra omaña hese aikotevẽ jave. Há aha jave pyelo pe ou CRAS pe xe araha arã xupe xe ndive. Xe nda heja moãi mixĩ eterei oho mbo'ero pe, pero oĩ umi sy kwera omba'apova há ndorekoi mavea oheja hagwã i memby kwera, umi ogaygwa kwera i ka'u pa oheja hagwã hendei'e, xe nahani.*)

M6 - É bom uma escola assim aqui na Aldeia, porque é muito difícil achar vaga para as crianças pequenas nas escolas, a gente tem que ir de madrugada ficar na fila e mesmo assim ainda tem vez que não acha a vaga, aí as crianças fica sem estudar e a assistente social já vem atrás pra saber. Se tivesse uma escola assim com bastante vaga seria muito bom. (*Iporã peteĩ mbo'ero upeicha ko'ape, idifici eterei re topa vaga umi mitãime mbo'ero pe, tevotewe pyhareve eterei reho re pyta hagwã fila pe, há upeixa teri ndere topai arã vaga, ha mitã ndoikwei mbo'ero pe, há upea já ouma assistente social nde rapykwery oikwa'a hagwã. Oĩramo peteĩ mbo'ero orekova heta vaga iporã eterei ta).*

As mães, inicialmente, responderam que SIM, justificando que frequentar um CEIM-Centro de Educação Infantil seria uma possibilidade de elas trabalharem sem se preocupar com os filhos, já que eles estariam em um lugar seguro. Contudo, divergem na resposta quando dizem das dificuldades que seus filhos enfrentariam nesses CEIMs, pelo fato de serem indígenas e não terem condições de levá-los adequadamente, com roupas e materiais como as outras crianças não indígenas, para elas, seus filhos sofreriam muito preconceito.

Quando questionadas sobre a construção de um CEIM dentro da Aldeia, grande maioria se diz a favor, pois estaria no espaço onde vivem, assim como já existe as escolas. Então, para as mães, é bom que se construa um CEIM. É interessante notar, porém, que esse

tipo de instituição é confundido, por elas, com a escola regular, na qual as crianças vão e têm o atendimento que já existe em outras escolas, com a diferença única de que são crianças pequenas até os cinco anos de idade.

Devemos destacar, aqui, que a Reserva Indígena de Dourados possui características de uma Aldeia Urbana. Apesar de o povo Guarani e Kaiowa manter, ainda, um pouco de seus costumes, a mistura com os de fora está se tornando quase que inevitável, por isso, esse olhar das mães para o futuro, para a necessidade da construção de um CEIM.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 estabelece que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém. Considerando que neste período 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. Contudo, há muitas situações diversas, há aldeias urbanas, há mulheres indígenas que precisam de apoio, e, por isso, a proposição da Educação Infantil deve ser avaliada de acordo com as especificidades da cada comunidade, que deve ter a palavra final sobre o assunto. Neste sentido, cabe à FUNAI trabalhar com os povos indígenas a concepção dessa formação inicial, e o entendimento de que o acesso a esse direito ofertado pelo Estado não corresponde a uma obrigação, se isso não fizer sentido para eles. Isso porque o Estado brasileiro reconhece e respeita os diferentes modos de vida dos povos indígenas, buscando a não imposição de concepções ocidentais de escolarização (BRASIL, 2009).

**Pergunta 04 - O que é mais importante pra você na educação infantil de 4 a 5 anos do seu filho (a): a criança ser ensinada na escola? Ensinada em casa com sua família? Por quê?**

M1- Do jeito que está hoje, a escola é muito importante. Porquê se a criança não for pra escola eles cortam o bolsa família. O ruim é que a gente não acha vaga, por que só tem lá na Jaguapiru e é longe, e ainda nunca tem vaga. Por isso que a criança não vai pra escola. (*Oĩ haxa mbo'ero iporã eterei oreve. Umi mitã ndo hoiva mbo'ero pe oĩ kytyma bolsa família. Há nda topai vaga mitã me, upe oĩ jaguapiru pente há upepe mombyry, há nadipori avei vaga. Upeagwi mitã ndo hoi mbo'ero pe*).

M2 - Acho que tem que ser ensinada na escola, porque é lá que vão aprender a ler e escrever pra poder arrumar um bom serviço e poder ter uma vida boa. Hoje a família tem que trabalhar e não tem quem vai cuidar das crianças, é perigoso deixar as crianças sozinhas, então é bom eles ir pra escola mesmo. (*Iporã oho mbo'ero pe voi, amõ ombo'eta xupe kwera*

*oikwa'a hagwã o leê há o haí hagwã, upeixa mante omba'apo porãta. Umi ogaigwa kwera tevovẽ omba'apo upeagwi ndaipori oñatendeva mitã rehe, niporãi reheja mitã há'eño, upeixa iporã oho mbo'erope.)*

M3 - É bom ir pra escola. Na família eles já vivem mesmo, então é bom aprender na escola, e lá eles brincam tem lanche eu acho bom ir na escola. *(Iporã oho mbo'ero pe. Mitã oiko voima ogaygwa kwera ndive, há oho ramo mbo'ero pe amõ há'ekwera o karu ohuga. Iporã upea).*

M4 - É importante que as crianças aprendam com a família, mais hoje está difícil porque a criança também tem que ir pra escola. O nosso costume agente sempre vai ensinar mesmo, então é bom a criança ir pra escola. *(Iporã mitã kwera já mbo'e ore ndive memete, pero ko'anga tekotevẽ avei oho mbo'ero pe. Ore reko rombo'eta voi, upeixa iporã voi ko'anga mitã oho mbo'ero pe.)*

M5 - É bom ser ensinado nos dois porque os dois é bom e importante. A escola ensina as coisas do branco e a família as coisas do índio. Isso não tem como ser diferente. *(Iporã já mbo'e mokõĩ veape. Mbo'ero ombo'e karaí reko há ogaygwa kwera ombo'e ore reko, ava reko. Upea oiko vointe.)*

M6 - Eu sinto falta de quando nos éramos crianças as crianças brincavam tudo junto, a gente ia no rio tomar banho, dançava gwaxiré e gwahu [Guaxiré é a dança típica praticada em festas e Gwahu dança praticada em rituais, ambos da etnia Kaiowá]. Ainda tinha mato pra gente brincar nos cipó, e agente escutava mais os mais velhos, e um ajudava o outro. Mais ai tudo foi mudando, hoje nossa aldeia já não é mais o mesmo tem muita violência. Tem muita coisa diferente, e uma delas é a escola. Hoje a criança tem que ir na escola, mesmo assim tem criança que não vai, não escuta os pais e fica por ai. Se fosse que nem antigamente em que a família era unida hoje seria bom. Mais do jeito que está não tem jeito, porque a criança tem que ir pra escola. *(Xe a mbyasy ymá ñande mitã jave ro hugapa arã oñondive, roho arã ro javu y pe, ro jeroky arã gwaxiré há gwahu. Oĩ teri ka'agwy ro huga hagwã cipó pe, há ro hendu ve avei umi tuixaveva, há ro jopytyvõpa arã. Há upea oho há opa, há ko'anga ndaha'e veima upeixa, oĩma mbo'ero. Ko'anga tekotevẽ voi re momdo mitã kwera mbo'ero pe, há upeixa avei oĩ mitã ndohoiva há opyta uperupi omakanea. Ymá raka'e umi ogaygwa kwera oñombyaty pa há upea iporã. Ko'anga nahani ndaipori jeito, mitã tekotevẽ oho mbo'ero pe.)*

Para as interlocutoras, como se pode ver, é importante que as crianças vão à escola, mesmo porque, se elas não forem, o benefício que recebem, como o Bolsa Família é cortado, já que uma das condicionantes para receberem esse benefício é que as crianças estejam matriculadas e que não tenham faltas na escola.

Essas mães ressaltaram que na escola as crianças recebem o cuidado necessário, principalmente porque têm a alimentação no horário certo.

Quando se trata da idade, para as mães, até os 3 anos de idade é importante que as crianças fiquem com os pais em casa, pois são muito pequenas para ir à escola, contudo, algumas dessas mães ressaltaram que, se houvesse uma escola só para crianças pequenas, elas poderiam trabalhar fora e buscar algo melhor para sua família, muitas delas reclamam que não trabalham fora por falta de um lugar para deixar seus filhos com segurança.

As mães participantes da pesquisa argumentam, também, que a escola regular é muito perigosa para as crianças pequenas, pois os maiores as machucam dentro do ônibus, ou, ainda, por serem muito pequenas se perdem e descem fora do ponto onde fica sua casa. Prosseguem comentando que não têm condições de levar e trazer seus filhos da escola, por ser longe.

Outra reclamação manifestada pelas mães participantes é que as escolas que atendem crianças do Pré só são abertas na Aldeia Jaguapiru, o que, pela distância, dificulta que elas matriculem seus filhos. Na Aldeia Bororó apenas duas escolas possuem turmas de Pré, e ainda assim, com vagas bem disputadas, já que há apenas uma turma por escola.

#### **Pergunta 05 - O que espera da educação infantil para as crianças da sua etnia na Aldeia de Dourados futuramente?**

M1- Espero que tenha mais salas com mais vagas, que as crianças possam ir sem agente se preocupar. Pra mim a educação infantil é uma escola normal, só que para criancinhas. E é bom ter um lugar assim. (*Aipota oĩve vaga umi mitã me. Oho jave pono ore jepyapy hese kwera. Pe educação infantil ere haxa xeve ro gwarã há'e peteĩ mbo'ero oĩ haxa ma voi, onhadenteva mitaĩme memete. Iporã pe mbo'e hina.*)

M2 - Não sei. Acho que vai ser assim mesmo. Daqui uns dias as crianças vai ficar o dia inteiro na escola que nem na cidade. (*Ndaikwa'ai. Upeixa voita hina. Oikohaxa ma voi. Na mombyryi moãĩ umi mitã opyta hagwã ziare mbo'ero pyelo haxa hina.*)

M3 - Gostaria que os professores ensinassem nossa cultura e a língua. Porquê meu filho vai pra escola e daí já não sabe mais falar a língua porque só falam em português. Ai bagunça tudo. A escola tinha que olhar mais pra essas coisas, porque a criança não sabe ainda de nada. (*Aipota kuri umi mbo'hara ombo'e umi mitãme ore ñe'ẽ. Xe meby kwera ohogwie mbo'ero pe oñe'ẽ português mante. Há upea omosarambi pa iñakã kwera. Omba'apova mbo'ero pe tekotevẽ oñatende upeare, mitã ndoikwa'ai teri mba'eve.*)

M4 - Quero uma escola boa, que tenha professor que fala na língua e tinha que

construir mais escola aqui no Bororó porque tudo eles fazem só no Jaguapiru. Nunca fazem nada para os Guarani e Kaiowá, ai depois fala que nós não estudamos. Mais como que vamos estudar se a escola é longe. O pré mesmo só tem na Jaguapiru, pra pegar vaga tem que madrugar. (*Aipota peteĩ mbo'ero orekova mbo'ehara oñe'ëva ore ñe'ë, há tekotevẽ avei ojapo hikwai hetave mbo'ero Bororó hape, opa mba'e ojapo hikwai jaguapiru pe há ape ndo japoiri mba'eve, há upei atu he'i ke ore Guarani há Kaiowá kwera ndoro estudasei. Mba'eixa jahata, mombyry mbo'ero. Pré voi oĩ jaguapiru pe re mõi hagwã mitã upepe ekotevẽ reho pyhareve voi.*)

M5 - Espero que seja com mais vagas. Falta vaga nas escolas. Tem que construir mais escolas ai fica bom. (*Oĩ ramoã hetave vaga. Ndaipori vaga umi mitã me. Teotevẽ opjapove mbo'ero, há upei iporãta hina.*)

M6 - Eu não sei. Eu queria que as crianças ficassem com agente mesmo em casa, mais não tem jeito, então é bom que a escola seja mais perto, é bom também arrumar as estradas porque do jeito que está o ônibus não passa ai as crianças não vão porque é longe a escola. Se tiver escola mais perto as crianças não vai faltar na escola. (*Xe ndaikwa'ai, aipota kuri umi mitã kwera okakwa'a ore paũme, pero no me'ëveima, aiporamo iporã mbo'ero hiagwĩve, iporã avei oĩ tape porã, oĩ haxa umi ônibus ndo hasai há umi mitã ndo hoi mbo'ero pe mombyrugwi. Hiagwĩ rō mbo'ero umi mitã oho arã.*)

Apesar dos Guarani e Kaiowá ainda cultivarem o modo tradicional de cuidar e educar suas crianças, as mães, em sua maioria, acham importante que haja um espaço de Educação Infantil para que seus filhos frequentem, também veem, nesse espaço, uma saída para diminuição, principalmente, da violência e aumento de chance em relação à expectativa de vida.

Contudo, não dizem em momento algum, que o modo tradicional deve ser deixado de lado, ao contrário, sempre reforçam a importância de se ter professor indígena da comunidade e a importância de os costumes e especificidade dessas crianças serem respeitadas, principalmente contando com ajuda dos próprios pais e das lideranças tradicionais.

Além disso, os participantes da pesquisa, em todo tempo, enfatizaram a valorização da língua materna que, aos poucos, tem sido deixada de lado, e é a criança Guarani e Kaiowá que perpetuará essa língua e os costumes das etnias em questão.

Sabemos, como foi visto aqui, que a Educação Infantil é um marco na vida escolar da criança e é preciso que o professor esteja preparado para lidar com as famílias. Isso é mais complexo quando se trata das crianças indígenas.

Ao analisar as informações coletadas na pesquisa, é possível perceber que as famílias e



professores não são contra um modelo de educação infantil na Reserva Indígena de Dourados, no entanto desejam que esse modelo seja elaborado a partir da visão cultural das famílias indígenas.

As informações das mães também dão indícios que o que existe, hoje, na Educação Infantil da Reserva Indígena de Dourados, em salas de Pré-escola, não contempla a especificidade da criança indígena. Para os professores, as crianças dessa etapa escolar têm sido atendidas no espaço do Ensino Fundamental de acordo com legislação vigente, desse modo, percebemos, também, que a escola não possui a autonomia garantida na constituição, que dá à escola o direito de estabelecer sua própria organização, já que muito é imposto pelos órgãos municipais. Assim, pudemos perceber que as escolas não estão preparadas, em termos pedagógicos, metodológicos e culturais, todavia, pais e professores estão dispostos a mudar essa situação por meio da construção coletiva dessa Educação Infantil ou até mesmo da readequação dessas salas de Pré já existentes na Aldeia como o único modelo de Educação Infantil.

Buscar a formação acadêmica para a conquista de um bom emprego é o que hoje rege as famílias, embora essa realidade não elimine o valor e a perpetuação da cultura tradicional, como pudemos ver nas falas das mães, essa é uma questão marcante no âmbito do povo Guarani e Kaiowá, o que justifica a importância da escola na constituição dessa identidade indígena, que mesmo diminuída, ainda subsiste, em meio a tantos problemas que circundam a Reserva Indígena de Dourados.

### **3.3 Entrevistas com as Lideranças Políticas e Tradicionais**

Como já pudemos ver, ao longo da pesquisa, o povo Kaiowá e Guarani são dois povos indígenas etnicamente diferentes, porém de cultura e de costumes muito semelhantes.

Em relação à organização da RID, hoje temos as lideranças políticas e religiosa. As lideranças políticas ou liderança constituída seria os capitão e seus apoiadores e as lideranças religiosas ou tradicional seria os ñanderu e ñandesy. Segundo Pereira *“Até o período anterior à promulgação da atual Constituição Federal (1988), o chefe do Posto Indígena e o ‘Capitão’ indígena nomeado pelo órgão indigenista oficial eram as pessoas imbuídas de autoridade para conduzir e orientar os interesses identificados como sendo de toda a população indígena.”* (p.19)

Antigamente, e ainda hoje, constituía a liderança política ou religiosa aquele que possuía maior laço de parentesco ou parentela.

O Capitão precisava ter capacidade de dialogar com os brancos e ainda aconselhar e organizar tumultos, brigas e festas para a comunidade. Era comum o capitão fazer casamentos de jovens que fugiam ou fazer capinar beira de estradas, como punição àqueles que desobedeciam à ordem dele.

A liderança religiosa, por sua vez, sempre foi escolhida por outros *ñanderu* ou *ñandesy*, que, desde cedo ensinava à criança as rezas, os cantos, sobre remédios tradicionais e o benzimento. Aos poucos isso foi se perdendo e, atualmente, são poucos os *ñaderu* e *ñadesy* entre o povo Guarani e Kaiowá, na Reserva Indígena de Dourados-RID, mais aos poucos aquelas famílias que possuem em seu meio o rezador, estão retomando as rezas, o que é também uma forma de constituição espiritual também, mesmo porque atualmente os rezadores são procurado aqueles considerados “mais índio”, pela visão dos não indígenas, para palestras, para irem nas reivindicações fora da RID, além de serem considerados líderes dentro da reserva.

Na minha opinião, como moradora da RID, observo que há disputa entre esses dois segmentos por espaço e poder. As lideranças políticas muitas vezes não aceitam a intromissão das lideranças tradicionais, os chamam de feiticeiros e as lideranças tradicionais culpam as lideranças políticas pela entrada de não indígenas na Aldeia, além da perda dos costumes.

Hoje, felizmente, essas questões têm melhorado, pois, como estratégia, os dois segmentos se juntam para dar mais força aos movimentos que se levantam dentro da Reserva Indígena de Dourados. Como podemos ver, nem sempre foi tão pacífico assim:

Várias são as denominações dadas a quem exercia as funções de intermediar o homem com as forças consideradas sobrenaturais: feiticeiro ou mago para os jesuítas, pajé para os índios. Modernamente o termo siberiano xamã os substituiu. Qualquer que seja o termo que usemos para o intermediador, ele era um pensador da cultura e, ao tempo da missão, o mais ferrenho defensor dessa cultura indígena. Podia ser cacique ou não [...] Para os índios o pajé poderia ter autoridade superior à do cacique (BECKER, 1992, p. 45).

Quando marcamos para realizar as entrevistas precisamos antes da autorização das lideranças tradicionais e políticas, para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa etapa entrevistamos o capitão da Aldeia Jaguapiru e da Aldeia Bororó e um *ñanderu* Kaiowa e uma *ñandesy* Guarani. Aqui identificaremos a liderança política como LP e liderança tradicional como LT.

Nesta parte do trabalho registramos a entrevista transcrita na língua indígena das lideranças tradicionais e após traduzimos para o português, das lideranças políticas foram todas em português.

**O perfil** dos interlocutores - Lideranças Tradicionais e Política são:

**Idade** - prevalência entre 30 anos e 55 anos,

**Estado Civil** - todos casados

**Etnia** - 02 Terena, 02 Guarani, 01 Kaiowa.

Local de **residência**: 03 moradores da Aldeia Jaguapiru e 02 moradores da Aldeia Bororó,

**Tipo**: 02 Capitão, 01 Lideranças, 01 Nhandesy e 01 Nhanderu.

### **Pergunta 01: Quantos anos atua como liderança na Reserva Indígena de Dourados?**

LP1T- Estou há 20 anos atuando nos movimentos indígenas dentro da Reserva Indígena de Dourados.

LP2T-Atuo desde que meu pai morreu em 2008.

LP3G- Fui eleito em 2013.

LTG- *Heta Ro'y ma. Oimene mbohapy'pa rupi.* Uns 30 anos já.

LTK- *Ahasa jave kunumi pepy pe, xe tamõi hei xeve "ro mbo'eta ko'anga re pyta hagwã xe rekovia pe gwãrã" upe gwie xe aikwa'ama ke xe ñanderu pe gwãrã.* Quando eu passei pelo ritual de passagem do *kunumi pepy*, meu avô me disse “agora vou te ensinar pra você ficar no meu lugar” daí em diante já sabia que seria *ñanderu*.

Historicamente, os povos indígenas sempre reagiram à violação e à conquista de seus territórios tradicionais e seus direitos como cidadãos, os vários movimentos indígenas surgiram como forma de organização desses povos.

Entre o povo Guarani e Kaiowá existem, atualmente, os *Aty Guassu*, que são os grandes encontros e/ou grande assembleia desse povo onde são discutidos todos os aspectos pertinentes às Aldeias como saúde, educação, habitação e segurança, além, e principalmente, da proteção e retomada de seus territórios tradicionais. Segundo Levi Marques Pereira, um novo líder se constrói

[...] ao longo de uma existência exemplar, baseada no carisma, na capacidade de convencimento, na capacidade de resolução de dificuldades surgidas na convivência e no acúmulo de demonstrações de habilidade para realizar os grandes ajuntamentos de caráter político e religioso. Assim, o ciclo de desenvolvimento da rede segue a trajetória de seu articulador, com

ele nasce, cresce e tende a desaparecer com sua morte. Fragmentando-se, tende a ser reconstituída pela emergência de novos líderes, no mesmo local ou em outro (PEREIRA, 2004, p. 222).

Essa organização do povo Guarani e Kaiowá é uma forma de resistência determinada tanto pela especificidade da frente de expansão quanto pela lógica cultural, podemos dizer que são lutas legítimas por meio das quais afirmam sua identidade e buscam ser ouvidos, de acordo com suas necessidades e especificidades pelos órgãos competentes.

## **Pergunta 02: Na sua opinião o que é Educação Infantil?**

LP1T- É uma fase da idade da criança, onde ela tem acesso a um programa de educação escolar ofertada como política pública. Seria a primeira fase escolar da criança na minha opinião.

LP2T- É a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

LP3G- *Re mbo'eha mitãme. Umi sy kwera ombo'e ogape ha upei umi mitã oho mbo'ero pe, upepe oike pré pe.* É o ensinamento das crianças. O que as mães ensinam em casa para depois ir pra escola, lá eles (crianças) vão para o pré.

LT1G- Ombo'eva mbo'ero pe umi mitãme. O que é ensinado para as crianças na escola.

LT2-K- *Ndai kwa'ai. Xero gwãrã ha'e oikova mbo'ero pe mitã ndive. Tapa nda ha'ei?* Não sei, mais acho que é o que existe na escola para atender crianças pequenas. Ou não é?

As lideranças indígenas associam educação infantil à educação escolar. Para essas lideranças, principalmente para as tradicionais, a educação indígena acontece na escola, um apenas coloca que é o primeiro ensinamento dado pelas mães em casa para depois as crianças irem para a escola, o que se ensina tradicionalmente, seus costumes, crenças e saberes próprios da etnia Guarani ou Kaiowá, antigamente ensinada no âmbito da família extensa pelo visto passou para a escola.

É importante, também, que se aprendam estratégias de resistência, a promoção e preservação de seus costumes e cultura, além de saber o modo não-indígena, para assim adquirir novos conhecimentos que serão uteis na vida da comunidade (GONÇALVES; MELLO, 2009).

**Pergunta 03: Na sua opinião, a sua comunidade tem conhecimento sobre a educação infantil para o desenvolvimento da criança?**

NOTA: o termo comunidade foi usado no sentido comumente falado na RID, ou melhor representa um grupo integrado por pessoas que ocupam um território geograficamente definido, emparelhadas por uma mesma herança cultural e histórica, e podem variar quanto ao tamanho e a organização. Este termo pode ter outros significados em outros grupos.

LP1T- Não tem. Mesmo porque considerando a nossa especificidade como povo indígena esse modelo de educação na primeira fase da idade escolar, penso que ela deve ser ajustada, deve ser adequada de modo a respeitar essas especificidades dessa criança, então deve ser levada em consideração o contexto social de onde ela vem, sua família, o seu núcleo família e os conhecimentos que são trazidos de casa especialmente a questão linguística porque geralmente é uma fase da criança de onde ela traz de casa uma bagagem de conhecimento que traz do pai, da mãe dos avós e bisavós e tal. Então isso tem que ser levado em consideração, então ao permitir que a criança tenha acesso a essa primeira fase nessa política pública obrigatoriamente tem que ser observada isso, até para que não haja conflito, não haja transtorno, barreira e não haja um bloqueio pois é um período bem delicado da criança e isso pode comprometer a essa fase de vida.

LP2T-Não. Na minha opinião a nossa comunidade infelizmente não tem esse conhecimento, não tem essa formação. Até porque, historicamente isso foi negado pra nossa comunidade, pra nossas famílias, e além disso existem pessoas ou instituições externas que acabam as vezes interferindo, dizendo que esse modelo de política de educação infantil não é o ideal ou não é adequado, ou foge da cultura indígena. Eu não concordo com isso, então a nossa população não tem essa informação, não tem esse conhecimento, logo, não tem acesso né e como não tem conhecimento acaba não cobrando o acesso para suas crianças para os nossos filhos como política pública de fato, então aí eu volto a dizer né, é uma política que tem que ser adequada e ajustada de acordo com o contexto social dessa comunidade de cada povo e de cada etnia, é preciso conscientização e os que sabem estão exigindo que tenha a Educação Infantil.

LP3G- No modo de ser e viver dos Guarani sim. Pois as mães e a família ensinam a criança desde que ela nasce, e são muito bem desenvolvida, aprendem o nosso saber pra depois aprender o do outro.

LT1G- Sim. Mais hoje o que prevalece é o saber do branco, a escola ensina coisas de branco para as crianças, mais fazer o que.. Elas (crianças) tem que ir pra escola.

LT2K- Sim O Kaiowa já tem esse ensinamento desde criança a escola só ajuda. Por isso é importante que as crianças aprendam primeiro a sua cultura e costume em casa pra depois ir pra escola. Antigamente esses ensinamentos era dado na casa de reza, onde as crianças eram livres e aprendiam com os mais velhos principalmente a língua.

A comunidade indígena exerce um valoroso papel na transmissão dos saberes tradicionais, demonstrando que a escola não é o único lugar de aprender, pois, a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada e transmitida, contribuindo na formação de todos (TONETO, 2007).

Observamos que, para as lideranças da Reserva Indígena de Dourados, cultura e costumes, principalmente a língua materna, devem ser valorizados nas escolas que atendem a educação infantil atualmente, as crianças trazem saberes da família que muitas vezes são esquecidos quando elas vão à escola, e isso pode trazer comprometimentos futuros.

É possível ver que a participação e a discussão sobre qual modelo de ensino poderia ser oferecido para os povos indígenas, em épocas anteriores, foi negado aos interessados. O que existe é apenas uma política integracionista da nova Constituição, que começou a reconhecer a diversidade das sociedades indígenas existentes no país há pouquíssimo tempo, e, mesmo assim, indicava que tal modelo poderia dar fim a essa diversidade, propunha igualar ou integrar a sociedade brasileira. As línguas indígenas eram consideradas apenas um meio de facilitar a tradução e a aquisição dos conhecimentos dos conteúdos valorizados pela cultura nacional vigente, era apenas a tradução do modelo não índio para o índio (MEC, 1998).

#### **Pergunta 04: O que é cultura pra você, como liderança?**

LP1T- São os conhecimentos que a gente carrega ou o que agente traz, que a gente aprende e adquire no contexto social. No nosso caso desde a família com nossos anciões com os avós e bisavós, então essa bagagem de conhecimento que a gente não aprende na escola ou na academia ou na universidade mais que a gente aprende ou adquire com essa convivência né com essa relação social que a gente tem com o nosso povo com nossos antepassados e é isso que me faz ser o que sou enquanto índio.

LP2T-Tudo que aprendemos quando criança e continuamos aprendendo agora depois de grande, na verdade cultura indígena é um conjunto de características que marca um

determinado grupo indígena.

LP3G-Nossa língua, dança, reza, nosso costume isso é cultura pra mim.

LT1G-O jeito de ser índio Guarani, falar a língua, saber das historia, dos costumes, acreditar naquilo que os mais velhos ensinaram.

LT2K-O *ñande reko*. Tudo que somos como índio, a nossa língua, reza, as comidas, o que plantamos para viver, o que ensinamos para a criança, acho que é isso.

Para as lideranças, tudo que envolve os conhecimentos tradicionais, costumes e crenças constituem a cultura. A identidade cultural, na verdade, é unificadora e pode ser considerada homogênea, o que abre caminho para dúvidas, pois as culturas diversas são passíveis de transformações, principalmente quando a influência externa e o tempo estão envolvidos, ou, ainda, como é o caso da Reserva Indígena de Dourados, quando existem muitas diferenças culturais em um convívio conflituoso.

Portanto, as identidades culturais podem ser descritas como “centradas, coerentes e totalizadas”, que é o caso do povo Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados-RID (HALL, 1995, p. 39). Para Bhabha (2007, p.27), o passado recria o presente para traduzir a cultura. Segundo esse autor,

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

**Pergunta 05: Você acha que as escolas que atendem as crianças na Educação Infantil em salas de Pré, contemplam em sua proposta pedagógica a especificidade das etnias da Reserva Indígena de Dourados?**

LP1T- Eu acho que existe muita coisa que está em processo de construção uma coisa nova para nós, estamos em 2015 e essa política de educação já tem décadas e décadas e agora que a gente começou recentemente a ter acesso ainda nos moldes do contexto externo da nossa comunidade. Então ela vai se ajustando, ela vai se adaptando observando as nossas especificidades as nossas realidades culturais e sociais mais ainda não existe uma receita ou um modelo pronto e acabado , acho que ela vai se formatando com o passar do tempo com as experiências com a formação do nosso próprio povo, os professores as lideranças que agora

vai tomando conhecimento disso ela vai construir então um modelo mais próximo da nossa realidade e tem ainda muita coisa a ser adaptada a ser ajustada se avançar para que atenda de fato as nossas especificidades.

LP2T-LP1- Não. A escola não está preparada porque o corpo docente que temos hoje na escola estão em um processo de transição na verdade. Primeiro porque os professores que temos hoje tiveram uma formação totalmente diferente do contexto da Reserva Indígena de Dourados, tiveram uma formação, do projeto político pedagógico dos conteúdos, enfim, desde a sua fase inicial de educação lá na pré escola nas séries iniciais tiveram um modelo que foi totalmente fora do nosso contexto social, então foi imposto um modelo de educação e praticamente todos dos profissionais que temos hoje eles então carregados com uma formação totalmente fora dos nossos contextos pensados por pessoas de fora e imposta e foi assim que nós aprendemos. Esse modelo que a gente está falando específica e diferenciada, intercultural e bilíngue é um modelo que está sendo agora amplamente debatido como política pública de fato esse processo de formação de capacitação dos nossos profissionais das nossas escolas está em processo de construção. Então hoje eu arrisco a dizer que ainda as escolas e nossos profissionais não estão totalmente preparados pra lidar com esse contexto mais estão num processo de formação de busca de ajustes de adaptação e eu acredito que em breve nós teremos uma escola um corpo preparada para atender essa especificidade.

LP3G-Não. Tem muito professor branco e Terena ensinando nossas crianças. Isso faz uma bagunça na cabeça deles.

LT1G-Não. A escola que temos hoje é igualzinho a do branco. Se você quer que seu filho aprenda a sua cultura tem que ensinar em casa.

LT2K-Nem um pouco. A escola nem tem como fazer isso porque tem que atender as tres etnias. É difícil, aí então eles ensinam do jeito do branco.

Para as lideranças, existe muito ainda a ser melhorado, e aos poucos isso está sendo moldado para atender a comunidade Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados, as escolas ainda funcionam no modo não indígena, ou seja, é um modelo com proposta pedagógica totalmente elaborada por alguém não indígena, e tem muito a melhorar, mesmo com todas as garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 que prevê uma nova postura de reconhecimento e valorização dos povos indígenas no Brasil, essa discussão ainda é tímida (BRASIL, 2010).

Como já vimos anteriormente, o governo sempre teve a intenção de integrar o índio à sociedade branca, ou fazê-los “civilizados”. Antes, a educação para os indígenas eram de responsabilidade da FUNAI, a partir de 1991 passou a ser responsabilidade do MEC



(Ministério da Educação). Com isso, em 1993, o MEC criou o Comitê de Educação Indígena, composto por representantes de alguns povos indígenas, e também criou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, que são documentos que garantem a reivindicação de uma educação de qualidade, diferenciada e bilíngue para os povos indígenas, principalmente para o povo Guarani e Kaiowá, que prezam a preservação e manutenção da língua materna (FAUSTINO, 2011).

#### **Pergunta 06: O que é ser criança atualmente na Reserva Indígena de Dourados?**

LP1T- Ser criança é ter liberdade, é poder ter sonhos é poder brincar, poder viver a sua vida na sua plenitude, é poder participar ativamente do nosso contexto social, e é o futuro na verdade do nosso povo.

LP2T- Bem difícil. As crianças saem muito cedo de casa, mesmo porque as mães trabalham, e tem aqueles que vivem abandonados pela família. Temos muitos problemas com crianças que faz gang pra sair a noite. Muitas crianças também já estão no mundo das drogas, é bem difícil.

LP3G- É viver trancado em casa, ir pra escola só. As crianças não são mais livres, e muitos delas querem as coisas do branco e os pais não tem como dar, aí eles se revoltam, saem a noite. Até a língua eles não querem aprender, ir na reza então, ixii, nem querem saber. Agente vive pegando crianças andando a noite com facão e bêbado pelas estradas.

LT1G- Hoje não é bom. É perigoso, mais ainda tem família que cuida das crianças, que ensinam a língua, que cuida de verdade, mais tem muitos que não.

LT2K- Seria bom se ainda se interessasse pela cultura, mais hoje só quer saber de celular. E tem muita mistura, acho que é por isso.

Crianças estão em constante transformação e desenvolvimento, a criança indígena não é diferente, porém, precisa transitar no entre-lugares. Pela condição imposta hoje de sobrevivência na Reserva Indígena, as crianças indígenas precisam ressignificar o espaço em que vivem e nenhuma delas têm escolhas, precisam apreender e compreender essas diferenças para poderem buscar um espaço de pertencimento. Para Daniel Munduruku, que também é indígena, essa ressignificação e pertencimento cultural.

É uma preocupação que entende o corpo como algo prenhe de necessidade para poder se manter vivo... Ela sabe que nada será se não viver plenamente seu ser infantil. Nada será porque já é. Não precisa esperar crescer para ser alguém. Para ela é apresentado o desafio de viver plenamente seu ser infantil

para que depois, quando estiver vivendo outra fase da vida, não se sinta vazia (MUNDURUKU, 2009, p. 2).

Podemos observar nas falas das lideranças a preocupação que têm sobre o futuro das crianças, principalmente de manterem a cultura a língua e os costumes, já que não se interessam mais por isso e sim pelas coisas do branco.

**Pergunta 07: O que é mais importante pra você: que a criança seja ensinada na escola ou ensinada em casa com sua família? Por quê?**

LP1T- Sinceramente na minha opinião eu acho que como nós estamos nesse processo de construção de debate e de discussão sobre a educação específica e diferenciada discussão sobre a educação infantil, e demais como as séries iniciais, eu acho que dentro desse modelo discutido, debatido e proposto eu acho que a escola de repente seria nesse momento o espaço que nós teríamos mais chances mais oportunidade de formar esse cidadão essa criança. Isso porque, aí eu vou justificar o por que eu penso isso. Isso porque a nossa Aldeia, a Terra Indígena de Dourados ela está em uma situação conflituosa na minha opinião, digo isso baseado nos estudos nas pesquisas e nos indicadores de saúde que a gente tem, com relação a esse contexto social, boa parte, ou seja, mais de 50% das famílias que a gente tem hoje aqui na Aldeia estão em situação de vulnerabilidade social, elas estão desestruturada, e isso é um problema sério, isso em função de todo esse contexto social-histórico de preconceito, discriminação e exclusão, falta de espaço territorial que levou a isso, então nesse contexto social em que a nossa está, a Aldeia localizada entre duas cidades muito próxima da cidade, com rodovia passando dentro da Aldeia e vários acessos com entrada de várias pessoas externas não indígenas, e que tem uma influência muito grande e grave na minha opinião, e hoje a gente tem esses dados tabulados de que mais de 50% das famílias estão em situação de vulnerabilidade social, desestruturada e é nesse contexto que estão a nossas crianças. Logo, como as criança terão uma formação ainda naquele modelo tradicional com pai, mãe e avós se essas crianças muitas vezes não tem pai, não tem mãe ou as vezes está morando com a tia ou está morando com os avós então já não tem mais aquela família organizada, estruturada como nós tínhamos a 20 ou 30 anos atrás. Nós temos hoje mapeado famílias extensas aqui na Aldeia e são muito pouco já as famílias extensas existentes na Aldeia de forma estruturada e de forma organizada, então isso se torna um problema sério, um problema grave de contexto social essa organização social da família, então a gente não tem como pensar hoje um modelo

de educação tradicional onde os pais passam para os filhos, os avós passam para os netos , a gente não tem mais essa família organizada e estruturada, então isso é um problema social sério e grave. É por isso que eu digo que a escola seria hoje um dos caminhos que ainda agente pode formar um cidadão dentro desse contexto social, dentro desse contexto cultural e permitindo então a formação dessas crianças desse cidadão com outro olhar com outro viés, para que a gente consiga formar uma futura geração mais organizada, mais estruturada porque o conhecimento faz a diferença na vida do indivíduo.

Notem que o discurso reflete as relações integracionistas, e não de uma cidadania indígena guarani, kaiowá e terena, pois existem direitos étnicos.

LP2T- As duas coisas. Na situação que estamos vivendo hoje aqui na reserva de Dourados a família tem que ajudar na escola e a escola a família. Com os altos índices de violência, vejo que a escola é a única saída para o futuro das crianças. E já estamos discutindo a implantação do CEIM, além de ser direito das crianças é uma forma de dar segurança também para essas crianças, mesmo porque cada vez mais nossa aldeia vai ficar pequena e a violência que já é grande vai aumentar, porque a polícia não entra aqui, o bombeiro e o samu não entra aqui, só entram pra fazer perícia e levar os mortos, na verdade estamos abandonado, é como se quisessem que agente se matasse tudo, por isso também eles (não índio) jogam etnia contra etnia. Por isso que acho que na escola a criança tem educação, é alimentada e tem segurança.

LP3G- A escola hoje se tornou a solução para muitos problemas, mais não devemos também jogar tudo nas costas dela (escola) a família tem assumir seu papel e ensinar as crianças. Hoje estão (as crianças) tudo largado porque os pais não ligam.

LT1G- É importante as duas coisas. Não podemos separar mais.

LT2K- A família é que tem que ensinar tudo para as crianças, a escola só ajuda. A escola não sabe como ensinar a criança no modo Kaiowá porque lá só tem professor branco e terena.

Como o povo Guarani e Kaiowá viveu e ainda vive momentos constantes de choque cultural entre duas culturas totalmente diferentes, foi obrigado a se transformar, mesmo sem estar preparado, nunca teve escolha. Esse estranhamento foi e ainda é difícil para o povo Guarani e Kaiowá, como podemos observar nos depoimentos de professores, pais e lideranças, o hibridismo cultural aconteceu como forma de preservar suas identidades (BHABHA, 2007).

**Pergunta 08: Você é favorável à construção de um Centro de Educação Infantil-CEIM**

### **dentro da Reserva Indígena de Dourados? Por que?**

LP1T- Depende na verdade do modelo desse CEIM, por que o modelo que a gente conhece hoje que estão implantados na cidade, está mais para um depósito de crianças do que um espaço de formação, com poucos profissionais, profissionais mal remunerados, mal formados, então hoje a sociedade não índia a sociedade branca que tem seus filhos nesses CEIM, colocam os filhos lá pra se ver livre as vezes, pois passam lá o dia todo e como não tem profissionais suficientes para atender toda demanda e não são bem capacitados e nem bem remunerados, esse local passa a ser somente um depósito de crianças, então o que está aí hoje também, o externo trazer para dentro da Aldeia é um desastre, a gente não quer um depósito de crianças dentro da Aldeia onde não tenha profissionais que não sejam capacitados, que não tenham materiais e nem formação aí vai virar um depósito de crianças também e com isso a gente institucionalizará nossas crianças o que não é o ideal, não é adequado. Agora dentro de um modelo que possa ser analisado todas essas questões de demanda de estrutura de profissionais de capacitação de remuneração em um modelo diferenciado trabalhar essa questão da língua da cultura da arte indígena eu penso que dessa forma seria o modelo ideal, não sei se é utopia se é sonho mais isso seria o ideal considerando as condições sociais que vivem as famílias hoje dentro da Reserva Indígena de Dourados.

LP2T- Sim, como já disse, na situação em que vivemos tudo que vem para nos ajudar, tudo que vem pra somar é bom. Precisamos muito de mais escolas, e porque não uma CEIM, isso também é bom. É assim que vamos conseguir cuidar das crianças, educar, criar uma aldeia melhor. Eles (comunidade) fala que nós lideranças somos contra a construção do CEIM, mais não é verdade. Eu mesmo não sou e também devido que muitos pais trabalham fora para sustentar sua família e atualmente a grande maioria as mães indígenas estão tornando independente ou e sustenta seus filhos sozinha.

LP3G-Depende de como será construindo esse CEIM. Não pode ser igual à dos brancos, que as crianças vão desde bebe pra escola. Acho bom mais depois que eles crescer mais uns três anos em diante.

LT1G-Acho que temos que resgatar o ensinamento na família, construir mais escolas é importante sim, mais não para crianças pequenas. Acho que ainda temos condições de cuidar de nossas crianças em casa com a nossa família.

LT2K-Eu acho que é bom. Mais precisa saber se todos querem, do jeito que está com as crianças indo com cindo anos tá bom. Porque aí elas já falam, já sabem mais coisas.

A criança indígena sempre fez parte do mundo dos adultos, pois era no âmbito da

família que ela era preparada para dar continuidade àquela estrutura familiar, os adultos também ensinavam as crianças como se comportar em qualquer situação fora do seu círculo de parentela, era nesse espaço que acontecia a educação das crianças Guarani e Kaiowá.

Ali elas aprendiam a praticar os rituais, as danças, a língua, as crenças e a alimentação, fosse com o pai, com a mãe, avós ou com toda a comunidade.

Hoje não é mais esse o espaço que elas conhecem, o espaço de integração, de brincadeiras e aprendizagem se tornou o espaço da escola, por isso, para as lideranças, é importante a construção desse espaço desde que respeitadas as especificidades da criança Guarani e Kaiowá, preservando sua língua e ensinamentos trazidos do meio familiar. É importante ressaltar que nem todos são contra como afirma o LP2T.

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 é local de aprendizagem.

**Pergunta 09: Você frequentou a escola quando criança? Se sim, como era essa escola?**

LP1T- Na minha geração tivemos uma formação totalmente imposta, era um modelo pensado por pessoas não índia, era um modelo opressor era um modelo onde não levava em consideração todos os nossos conhecimento os que nós adquirimos com nossos avos com nossos pais, e ainda na nossa geração nós tínhamos uma família estruturada uma família organizada e na minha geração era proibido falar a língua materna dentro da sala de aula e na escola, a gente não tinha liberdade de falar a língua, nós éramos obrigados a falar o português se falássemos a língua materna dentro da escola nós éramos punidos. Então o modelo em que nós fomos ensinados era um modelo externo onde não poderia expressar aquilo que agente aprendeu em casa seja a questão da língua, seja a questão cultural ou danças mesmo, artes, pois o modelo visava integrar, nos entregar a essa sociedade nacional, que era a política do SPI da FUNAI era a política do governo na época não se levava em consideração nada, então assim foi difícil foi um choque, foi um trauma mais nós aprendemos a conviver e hoje agente utiliza esse modelo que a gente passou pra mostrar para os nosso filhos pra nossas crianças netos e alunos das escolas que era um momento de ditadura a gente não tinha essa liberdade e

a liberdade que a gente conquistou hoje várias lideranças lutaram e algumas lideranças morreram mais hoje a gente tem a liberdade de discutir que tipo de educação nós queremos e políticas públicas que nós queremos enfim então avançou muito, mais o modelo que foi ensinado o modelo que nós aprendemos era um modelo opressor.

LP2T-Bem no começo a escola era de sapé, um barracão de sapé com quatro salas. Os professores eram todos missionários da missão. Depois de muito tempo esse barracão de sapé foi substituído por outro de madeira, as carteiras eram de madeira comprida que ficava dois alunos em cada. Tinha lanche feito por uma senhora que morava na missão também. Para entra na sala tinha que fazer fila e todos respeitavam os professores. E tinha branco, Guarani, Kaiowa e Terena todos em uma sala só, era tudo misturado. Os professores não deixavam os falantes falar sua língua. Agente da aldeia ia pra escola em cima de um caminhão C-60 da Chevrolet, tinha uma rampa na missão feita pra gente subir no caminhão, tinha muito mato ainda, e só um trieiro pra passar, eu me lembro muito bem..

LP3G-Sim, minha escola foi aqui na aldeia mesmo, estudei na Hibiapina, na Tengatui e já estudei também na cidade. Antigamente não era bom que nem hoje não. Não tinha ônibus, os professores eram rígidos, nem todos que começavam a estudar terminava, por que tinha que trabalhar, lembro que colegas meus saiam da escola para ir trabalhar no corte de cana nas usinas, ficavam até três meses lá, aí já casavam e não estudava mais. Meus professores também era indígena. O ensino era bilíngue até o 5º ano.

LT1G-Eu não Estudei, mais assino meu nome.

LT2K-Eu só assino meu nome.

Desde a Constituição Federal de 1998 os povos indígenas têm a liberdade e autonomia para discutir qual tipo de ensino querem para suas respectivas comunidades. De acordo com a resolução CNE/CEB nº 003, de 10/1/9, foram fixadas as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determinando a localização, a clientela exclusivamente indígena, o ensino bilíngue e a autonomia das escolas indígenas na sua organização, o respeito pelas particularidades culturais de cada comunidade indígena na organização do ensino, a formação específica para os professores, as competências de cada entidade governamental sobre a educação indígena.

Mesmo assim ainda existe resistência por parte do governo, tanto federal como estadual ou municipal, em efetivar, de fato, essas políticas, respeitando a Constituição e Conselho Nacional. A preocupação que as lideranças têm em relação à educação existente, hoje, dentro da Reserva Indígena de Dourados-RID, é exatamente para que as crianças não estejam sujeitas a um modelo de ensino opressor, que vem de cima para baixo, sem que a

comunidade possa discutir, prejudicando, dessa forma, o ensino das crianças, que reproduzirão o que acontecia com o ensino de décadas anteriores.

**Pergunta 10: O que espera da educação infantil para as crianças da sua etnia na Aldeia de Dourados futuramente?**

LP1T-Eu tenho uma grande preocupação também, com relação a esse contexto social em que nós vivemos, esse contexto social que está inserido na nossa Aldeia na nossa comunidade, nesse contexto, as influências externas essa limitação de espaço territorial, essas situações em que as nossas famílias estão expostas consequentemente nossas crianças e jovens relacionadas a violência ao álcool as drogas a desestruturação familiar, tem sido uma grande preocupação nos meus debates nas minhas discussões nas minhas intervenções enquanto liderança política e também nas nossas discussões internas com a nossa comunidade no sentido de a gente pensar junto uma alternativa, uma solução para que nossas crianças e jovens voltem a sonhar, volte a ter dignidade e qualidade de vida, respeito, harmonia e possa dar continuidade ao futuro do nosso povo, e isso tem sido uma grande preocupação minha enquanto liderança política, enquanto agente social e eu sonho e quero sonhar, quero acreditar que isso está em um processo de construção a gente vê hoje ainda que tímido investimento por parte do governo federal na formação de professores que levam em consideração essa especificidade do reconhecimento tradicional, dos saberes indígenas de colocar isso em debate e agente então, construir um modelo de educação que pode observar isso, valorizar isso e a gente possa ter uma futura geração com uma nova mentalidade organizada socialmente e culturalmente e que possa fazer a diferença, uma outra questão que também valorizo e apoio e incentivo, é a formação dos nosso próprios profissionais indígenas, de eles buscar uma formação na academia se tornarem pesquisadores do nosso povo, da nossa cultura da questão linguística da questão cultural e passar a ser um defensor dentro dessa questão e fazer a diferença junto aos órgãos junto as instituições pra que quando for fazer ou construir um modelo de educação, escola, políticas para a saúde, políticas para habitação e lazer levar em consideração essas especificidades culturais e sociais, por que só ai então nós vamos passar a ter uma identidade de fato, e não só pela identidade mais ter dignidade e qualidade de vida respeito e liberdade em coisas que tentaram nos tirar a décadas passadas, então eu sonho e acredito que estamos a caminho disso pois já estamos discutindo sobre a implementação da educação infantil dentro das nossas escolas dentro das nossas aldeias, obviamente não no modelo que tem ai proposto dentro do sistema de ensino hoje do governo federal e estadual

mais um modelo diferenciado e sempre observo essa questão das nossas especificidade então assim, acredito que a construção desse modelo dessa receita dessa educação que a gente sonha para os nosso filhos e netos está em um processo de construção está nascendo, está na forma e no forno e eu acredito que muito em breve isso vai estar sendo implementado de forma satisfatória observando tudo isso com profissionais altamente habilitado, formado e capacitado com recursos, matérias didático específico, então é algo novo, um processo que está em andamento e eu acredito e sonho que em breve a gente vai ter aí isso, e gradativamente vai estar sendo ampliado a todas as aldeias e todas as escolas até que um dia a gente consiga ver todas as nossas demandas atendidas dentro desse modelo de ensino diferenciado.

LP2T-Na verdade o que espero é o que vai acontecer. Conforme as crianças vai nascendo e crescendo não vai ter outro jeito a não ser construir um lugar para elas. Logo, logo vamos ter um CEIM aqui na reserva. Penso que aí teremos outras discussões, principalmente em relação de quem vai trabalhar no CEIM. Como vai ser o ensino, e principalmente se as mãos vai se acostumar a mandar seus filhos muito cedo pra escola.

LP3G-Espero que seja construído um espaço para atender essas crianças pequenas, mais que as pessoas que ensine as crianças respeite os ensinamentos que a família ensina. Eu sei que nem todos querem um CEIM, mais a violência está aumentando, nós como lideranças não temos apoio de fora, então a nossa única saída é a escola, fazer com que as crianças e jovens se ocupe. Como fazer isso que é o problema mais isso temos que ver junto com todos. Vivemos em uma época que a educação vem avançando. Espero que as crianças nessa faixa etária seja de fato incluída da educação infantil e que seja o melhor lugar para a criança indígena, professores que transmite profissionalismo, capacidade, sintonia com o modo de pensar das crianças indígenas, educação, respeito e carinho pelas crianças, isso é o que mais deveria importar aos pais.

LT1G-Espero que nós também lideranças tradicionais seja ouvido, por que só queremos ajudar.

LT2K-Que a nossa cultura não acabe. Que nossa língua seja preservada, que as crianças tenham interesse em aprender nossos costumes.

Hoje é necessária uma discussão mais ampla acerca da aprendizagem e conhecimento do povo Guarani e Kaiowa na Reserva Indígena de Dourados, é necessário que os conhecimentos tradicionais sejam inseridos nas escolas de forma a capacitar as crianças, para ajudá-las para lidar com os dois conhecimentos, um deve contemplar o outro, ou seja, o ensino tradicional como ferramenta dos antepassados e os conhecimentos que os fortalecerão



frente ao não índio e ao sistema imposto até hoje para todos os povos indígenas.

Como bem pudemos observar, a realidade vivida hoje dentro da Reserva Indígena de Dourados e de outras comunidades Guarani e Kaiowá, em relação às sociedades não indígenas, é passível de ampla discussão, a fim de que sejam respeitados e mantidos os costumes, as crenças e o modo de vida dos povos indígenas, como considerado por Hall (2009, p. 232):

Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A “transformação cultural” é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas.

A Reserva Indígena de Dourados ainda tem muito que melhorar, pois as soluções para os muitos problemas existentes é algo que essa comunidade busca diariamente, como pudemos constatar nas falas das lideranças. Contudo, a burocracia impera quando se trata de políticas públicas para beneficiar a comunidade em geral.

A educação das crianças e a construção de mais escolas é algo fundamental para ajudar a comunidade até mesmo contra a violência, que só vem aumentando ao longo do tempo.

Torna-se cada vez mais difícil o controle sobre as influências externas, e, por decorrência, é cada vez mais difícil perpetuar, entre as crianças, o modo de ser e a cultura tradicional. Todavia, não se pode dizer que a cultura e o modo de viver Guarani e Kaiowá está acabando, ao contrário, podemos ver nitidamente que esse povo está cada vez mais fortalecido para buscar manter sua língua materna, seus costumes, crenças e retomada de seus territórios tradicionais, mesmo que para isso precisem dar a vida, como já vem ocorrendo com lideranças que morrem em busca de dignidade e respeito para com seu povo Guarani e Kaiowá.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças sabem que precisam ressignificar no mundo moderno os conceitos antigos, fazer uma difusão de conhecimentos e sabedoria para poder continuar mantendo o “ñandereko te’e yvy arigua” (nosso jeito de viver aqui no mundo) (AQUINO, 2012).

Esta pesquisa partiu de uma inquietação desde a época da graduação e, posteriormente da Especialização. Posso dizer que ainda falta muito para considerá-la concluída, pois, como indígena integrante da RID, terei que exercitar ainda mais um afastamento com o objeto de estudo e reconhecer que faltam muitos questionamentos para responder.

O trabalho foi fundamentado nos autores dos Estudos Culturais, teoria figuracional de Norbert Elias e pesquisadores que discutem os Guarani e Kaiowá. O trabalho de campo foi feito a partir dos dados coletados através de entrevistas e questionários. Os resultados aponta sugere que a discussão sobre a Educação Infantil na Reserva Indígena de Dourados está longe de terminar, visto as diferenças de opiniões e expectativas.

As mães que participaram da pesquisa por meio de entrevista vivem entre duas cidades, uma realidade bem diferente de outras aldeias indígenas. Elas estão submetidas a constantes situações de violência física e psicológica, advindas de mudanças socioculturais de longo prazo. Para elas, a educação tradicional, embora importante, tem ocupado um segundo plano.

Nos relatos as mães percebem a escola como de fora da cultura. Enfatizam que os pais, os mais velhos são os principais responsáveis pela educação dos filhos na educação tradicional e portanto correm o perigo deles não participarem da escola, e além do mais não reivindicarem uma educação especializada que atenda os preceitos da cultura local. Por outro lado os pais necessitam outros modelos para educação dos filhos, por trabalharem fora, por enfrentarem a violência local. Existe um ‘grito de socorro’ no discurso das mães e um dilema.

Os discursos retratam um modelo assimilacionista, pois a educação escolarizada tem importância para preparar os filhos na sociedade mais ampla. Em termos geográficos, o local da escola também é criticado, pois quando chove a estrada fica intransitável e o ônibus não chega nas casas para pegar as crianças, as pequenas não conseguem ir à pé.

Os “ñanderu e ñandesy” - lideranças tradicionais da Reserva Indígena de Dourados entendem ser necessário que pessoas e instituições se organizem para conscientizar as crianças da importância da sabedoria adormecida de seus antepassados. O sistema de ensino escolarizado existente atualmente é inevitável para os indígenas, mas escola pode ter um

papel fundamental na conscientização do saber da cultura ancestral.

Os professores, coordenadores e lideranças políticas buscam, através de seus questionamentos e papéis de mediadores dentro da comunidade, soluções que possam minimamente dar qualidade de ensino e respeito às crianças que ainda possuem o modo tradicional de ensino trazidos do meio familiar.

Eles sugerem um ambiente cuidador, trabalhando entrosado com pela comunidade para levantar novas propostas de ensino. A escola deve ser um lugar de diversos conhecimentos para que a criança conheça outras culturas, mas que seja praticada também a língua materna, a prática do conhecimento ancestral. Os anciãos precisam estar dentro da escola, para que o conhecimento ancestral tenha um lugar valorizado no sistema educacional escolarizado.

Em resumo, a pesquisa mostrou a importância de se implantarem políticas de qualidade que atendam à especificidade cultural das crianças indígenas. Os dados revelam a necessidade emergencial de se cuidar e educar as crianças da Reserva Indígena de Dourados-MS (RID).

A RID se localiza muito próximo das duas cidades – Dourados e Itaporã, fato que interfere muito na cultura do povo indígena que ali vive. Existem na Reserva atualmente muitos pais que trabalham e que não têm um lugar seguro para deixar seus filhos; há crianças que, por falta de um local seguro, vivem abandonadas.

A preocupação dos pais não é apenas com a necessidade de se ter um espaço onde deixar as crianças, mas, também, como as suas especificidades podem ser respeitadas nesse espaço infantil; por exemplo, existe a preocupação de se cultivar a língua materna ensinada em casa pelos mais velhos. Urquiza (2011) afirma que

A criança para a comunidade indígena significa herdeiro. Tem que levar o conhecimento de geração em geração. A criança é a esperança para o grupo, para o povo por isso ela aprende pela oralidade, pelos exemplos pelos conselhos. As crianças também ensinam os menores, também dão “conselhos”. As crianças percebem e respeitam a organização social da tradição de cada povo. É pela ação (socialização) da família que a criança torna-se membro do grupo social. A família Kaiowá e Guaraní nunca vê a criança como adulto mesmo quando ficam adultas. Uma criança Kaiowá e Guaraní feliz é por que ocupa espaço na natureza. “Quem desenvolve a criança é a natureza”.

Atualmente no espaço em que a comunidade Indígena de Dourados está inserida, há uma grande necessidade de se investir na educação infantil. As mães se referem a esse espaço como primordial para que trabalhem fora, necessitam de um lugar para deixar seus filhos

protegidos e, desse modo, terem a dignidade de poderem ajudar no sustento familiar, pois não querem viver de caridade.

Em relação a esse aspecto, nos encontros onde foram realizadas as entrevistas, as mães manifestaram o desabafo de se sentirem constrangidas quando os indígenas de Dourados são chamados de preguiçosos e ‘vagabundos’ pela sociedade mais ampla.

Uma das mães relata o seguinte: *“Trabalho vendendo mandioca e outras coisas que planto. Cada dia que passa está cada vez mais difícil para plantar, tive oportunidade de trabalhar na cidade, mas não tinha um lugar para deixar as crianças, por isso desisti de trabalhar na Perdigão, o salário era bom mas não tinha o que fazer”*. (M. T. 31 anos).

É pertinente ressaltar que as mães e professores se preocupam com uma organização pedagógica desse espaço de educação infantil que priorize, principalmente, a cultura do âmbito familiar.

Pelos dados obtidos na pesquisa e apresentados neste trabalho; pelas conversas com pais, professores, lideranças tradicionais e política, vê-se que é muito importante que as autoridades competentes, ao pensarem na implantação de um espaço para educação infantil indígena na Reserva de Dourados, levem em consideração todo o processo histórico desse povo, tendo em vista que cada etnia que vive na Reserva possui suas particularidades.

Ao se pensarem políticas públicas para esse tipo de ação, é necessário que haja boa vontade por parte dos órgãos competentes e também um olhar diferente da Secretaria de Educação e gestores para com as crianças indígenas.

Nesta pesquisa entrevistamos apenas os líderes Guarani, Kaiowá e Terena que por si apresentam uma complexidade sociocultural advinda dos processos históricos da colonização, políticas do estado [SPI e FUNAI], tensões inter étnicas com os Terena e problemas de convivência com as cidades circunvizinhas, entre outros.

As crianças Guarani e Kaiowá aprendem e entendem o que é ser Guarani e Kaiowá nos dias atuais de uma forma muito violenta e preconceituosa, porque, além dos não indígenas, outras etnias que vivem na RID os veem como um povo menos favorecido.

Esse povo precisa viver em dois ambientes ou dois mundos diferentes, o que podemos chamar também de “Entre-lugares” como menciona Bhabha, porque é impossível fugir dessa realidade, mas esses dois mundos se confundem, e muitos não conseguem fazer esse caminho de ida e volta. As tensões existentes entre esse mundo é perceptível no dia a dia e nas falas dos interlocutores.

O conhecimento ancestral deveria ser valorizado e ensinado na educação escolarizada, tanto da aldeia como na cidade, e portanto contemplar o que se entende por um ensino

diferenciado garantido pela legislação aos povos indígenas. Assim o conhecimento ancestral poderá contribuir para o aumento da autoestima dos Guarani Kaiowá e diminuir as tensões existentes nos ‘entre-lugares’.

Diante das dificuldades da vida atual e dos descasos da valorização do conhecimento ancestral, os pais da RID não estão ensinando ou repassando o conhecimento dos antepassados para os seus filhos, pois estão com outros compromissos e preocupações que a vida atual exige.

A necessidade de se buscar formação profissional e emprego, faz com que as crianças e jovens percam o interesse de aprender a língua Guarani e Kaiowá, e para muitos passa a ser a segunda língua, e para alguns nem isso. Desse modo parte da população jovem torna-se monolíngues em português, em vez de bilíngue. A língua materna é um fator essencial para a construção de identidades, mecanismo de apreensão dos significados e símbolos. No presente caso a língua Guarani poderá contribuir para o fortalecimento da cultura Guarani e Kaiowa.

Viver o Ñande Reko, a forma de viver Guarani e Kaiowá está cada vez mais difícil em meio a tantos fatores processuais intervenientes advindos do tempo passado e do presente. Nossas raízes podem ser esquecidas se não forem salvaguardadas e revitalizadas. Muito do saber da cultura Guarani Kaiowá está sendo registrada através de estudiosos não indígenas, cuja interpretação pode ter um viés equivocado, entretanto o mesmo pode acontecer com pesquisador indígena. Portanto, é fundamental se ter cautela e não apressar nas interpretações e conclusões dos resultados.

Somos levados, muitas vezes, a pensar que a violência que vivemos, hoje, dentro da Reserva Indígena de Dourados é resultado dessas perdas de costumes, de crenças e de mitos; perdemos o sentido de tudo e não sabemos mais qual caminho seguir, pois a cultura do entorno está nos ‘engolindo’ pouco a pouco, e as crianças e jovens só pensam em viver a cultura não indígena, como se essa tivesse mais valor do que a sua, envergonham-se muitas vezes do seu verdadeiro “eu” Guarani ou Kaiowá. A frase de Cohn (2005) é um alerta “portanto, cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada” (COHN, 2005, p.30). Portanto, se não houver a prática e o cultivo do conhecimento da tradição, as redes de relações terão a direção ao conhecimento da escola urbana.

Finalizando, mostramos que há uma necessidade emergencial de se cuidar e educar as crianças da Reserva Indígena de Dourados-MS (RID). Essa necessidade se dá primordialmente pela dificuldade das mães saírem para trabalhar e assim ajudar em casa e consequentemente seus filhos pequenos e pela violência que as crianças são submetidas na

RID.

Os dados coletados na pesquisa revelam ainda que as autoridades competentes responsáveis pela educação indígena a pelas crianças estão sensibilizados da importância de se implantar um espaço para educação infantil indígena na Reserva, levando em consideração o processo histórico e particularidades dos Guarani e Kaiowá. Na elaboração de propostas para educação infantil indígena é fundamental levar em consideração as falas e anseios das mães que aqui representam as famílias Guarani e Kaiowa, assim como lideranças e professores.

## REFERÊNCIAS

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. Monografia. UCDB, 2012.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena:** os desafios da educação básica. In: O enfrentamento da exclusão no Brasil – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

BAUMAN, Z. **A comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A História do Povo Terena.** Brasília: MEC, 2000.

BECKER, I. I. B. Lideranças Indígenas no começo das reduções jesuíticas da província do Paraguai. **Pesquisas Antropologia**, São Leopoldo, n. 47, p. 01-197, 1992.

BENITES, Eliel. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue. Campo Grande, 2014, 130p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

Benites, Tonico. A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas – Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009. 106 pgs. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional – PPGAS.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2007 (4ª impressão).

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

BORGES, P. H. P. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. **Cad. CEDES** [online]. 2002, vol.22, n.56, pp. 53-62. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10864.pdf>>. Acesso em 22 out. 2012.

BRASIL. **Lei n° 6.001**, de 19/12/1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L6001.htm>> Acesso em 22 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº. 9493/90.** Brasília, DF: MEC, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Parecer CNE/CEB

22/98. Brasília, DF: MEC/SEF, 17 dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 3, 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2002. 84 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.051**, de 19/04/2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)

BRASIL. **Entender o outro**: a criança indígena e a questão da Educação infantil. GT nº 07, UCBD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEF/CIEDI, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD/MEC 3. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional Primeira Infância**. PPNI, resumido. Brasília, dezembro, 2010.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Portaria CNE/CEB n. 4/2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Portaria n. 593/2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Educacional 2009 e 2010**. Disponível em <[portal.inep.gov.br/basicacensomatricula](http://portal.inep.gov.br/basicacensomatricula)> Acesso em 18 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB Nº. 5 de junho de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares



Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 Jun. 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO/MIEIB. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, R., CAMPOS, R. F. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr. 2009.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas –estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

García *Canclini*, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas / Néstor. García Canclini ; tradução Ana Goldberger. — São Paulo : Iluminuras, 2008.*

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.

COHN.C. Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 117-149. 2002.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 60 pp. 2005.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

ELIAS, N. & SCOTSON, J.L. Os estabelecidos e outsiders. *Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

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

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GONÇALVES, E., MELLO, F. **Educação Indígena**. Colégio Estadual Wolf Klabin, 2009.

HALL, Stuart. Da diáspora. *Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, Stuart (1995) " Negociação identidades do Caribe ", *New Left Review*, N ° 209 , Janeiro-Fevereiro , 314.

ISAAC, Paulo Augusto Mario. *Modo de Existir Terena na Comunidade Multiétnica que vive em Mato Grosso*. São Paulo – SP, Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

LACLAU, Ernesto. (2011). **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LACLAU, Ernesto ; Rorty, Richard . *Desconstrucción pragmatismo y* . Buenos Aires : Paidós , 2005, p . 151-170 .

LANDA, B. S. **Os Nandeva-Guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS**. Tese Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 11. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, João. *Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português : é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Teta Guarani*. Ufgd, 2013

MELIA, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, A., BRAND, A., URQUIZA, A. **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a experiências em escolas indígenas guarani e kaiowá e a prática pedagógica para além da escola**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5686--Int.pdf>.> Acesso em: 20 maio 2015.

NOAL, M. L. *As crianças guarani/kaiowa : o mita reko na aldeia Pirakua/MS* .Tese(doutorado em Educação). Campinas-SP-2006

OLIVEIRA, R. C. de. Olhar, Ouvir, Escrever. In: \_\_\_\_\_. **Aula Inaugural**. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas: UNICAMP, 1994, pp.5-27.

OLIVEIRA, João Pacheco. 1999. “Fazendo etnologia com os 'caboclos do Quirino': Curt Nimuendaju e a História Tikuna” In *Ensaio em Antropologia Histórica*. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro.

PEREIRA, L. M. **A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil**. 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu-MG, 2008.

PEREIRA, Levi M.. *Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno*.Tese de doutorado em Antropologia (etnologia). Universidade de São Paulo – USP, 2004, 345p.

PEREIRA, Levi M. *Parentesco e Organização Social Kaiowá*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humana, 1999, 244p.

\_\_\_\_\_. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. 345 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, [2004].

\_\_\_\_\_. **Parentesco e Organização Social Kaiowá**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 1999.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrão ainda um dos nossos?”**. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

Rodrigues, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: E.P.U. - EDUSP, 1974.

*Schaden, E. (1962). Aspectos fundamentais da cultura Guarani, Volume 6 of Corpo e alma do Brasil. São Paulo: Difusão Européia do livro. Schaden, E. (1977).*

*Schaden, Egon. Os primitivos habitantes do território paulista. Detalhes: Revista de História (Universidade de São Paulo) v. 8, 1954.*

SCHNEIDER, D.M. 1984. **A critique of the study of kinship Ann Harbor**: University of Michigan Press. MACHADO, I.J.R. *A Antropologia de Schneider: pequena introdução*. São Carlos. Edufscar, 2013.

SILVA, T. T. (org) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. São Paulo: Vozes. 1995.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**. Núcleo de Estudos e Pesquisas das populações Indígenas – NEPPI, Campo Grande UCDB, ano 7, n. 13, pp. 11-25, 2007.

TONETO, B. **Educação infantil indígena**: o que é melhor para os curumins? São Paulo, 2007.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: A Reserva Indígena de Dourados (1965-2005). Dissertação de Mestrado FAED/UFGD, 2006.

URQUIZA, A.H.A. *A Educação Indígena E A Perspectiva Da Diversidade*. Revista Contrapontos - Univali, v.11,n. 03 (2011).

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-40.

VIVEIROS DE CASTRO, E **Araweté: os deuses ca-nibais**, Rio de Janeiro, Zahar/Anpocs, 1986, *From the enemy’s point of view: humanity and divinity in na Amazonian society*, Chicago, University of Chi-cago Press, 1992.



## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES E GESTORES

##### 1. Identificação

Nome: (se quiser informar) \_\_\_\_\_

Etnia: ( ) Kaiowá ( ) Guarani ( ) Terena

Na sua aldeia, convivem quais etnias?

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_\_

##### 2. Há quantos anos trabalha em escolas indígenas? \_

1. Na sua opinião, o que é Educação Infantil na sua etnia ?

2. Como acha que deve ser a Educação Infantil na aldeia em que vive?

3. Na sua opinião: A sua comunidade tem conhecimentos sobre Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?

4. O que é cultura para você?

5. Você percebe diferenças entre a cultura da sua etnia e as das outras etnias que estão na sua aldeia?

6. Como a cultura da sua etnia poderia ser contemplada na Proposta Pedagógica da Educação Infantil na comunidade Indígena?

(cultura são os conhecimentos, valores, sinais, significados que são ensinados para as pessoas desde o nascimento que vieram dos ancestrais e ou pessoas, grupos relacionados)

7. O que é “ser criança” na sua etnia de origem?

8. Como é ser criança hoje na Aldeia de Dourados-MS?

**9. Você acha que as crianças indígenas estão sendo bem atendidas nas turmas de pré que estão frequentando por que?**

**10. Na sua opinião, acha que é melhor a crianças indígena ir para a escola ou que seja ensinada em casa com sua família. Por que?**

**11 Na sua opinião, como a escola pode contribuir com as famílias indígenas na educação e cuidado, respeitando as especificidades das culturas indígenas?**

**12. Como era a escola que você frequentou quando criança?**

**13. Qual a educação infantil que deseja para as crianças Guarani, Kaiowá e Terena da Aldeia de Dourados nos próximos anos?**

**APÊNDICE 2****FORMULÁRIO DE ENTREVISTA****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS MÃES****1. Identificação**

**Etnia:** ☐ Kaiowá ☐ Guarani ☐ Terena

**Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**2. Possui quantos filhos?** \_\_\_\_\_ Homens \_\_\_\_\_ Mulheres

**3. Idade dos filhos?** Homens \_\_\_\_\_ Mulheres \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**1. Em sua opinião como você acha que deve ser uma escola indígena para crianças até 5 anos?**

**2. Como é a criança hoje na sua Aldeia?**

**3. Na cidade tem os Centros de Educação Infantil os CEIM, você gostaria que seu filho fosse estudar em um CEIM?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sabe

**4. O que é mais importante pra você na educação infantil de 4 a 5 anos do seu filho (a):**

-A criança ser ensinada na escola,

- Ensinada em casa com sua família?

-Por quê?

**5. O que espera da educação infantil para as crianças da sua etnia na Aldeia de Dourados futuramente?**



### **APÊNDICE 3**

#### **FORMULÁRIO DE ENTREVISTA**

##### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS MÃES**

###### **1. Identificação**

**Etnia:** ( ) Kaiowá ( ) Guarani ( ) Terena

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**1. Quantos anos atua como liderança da reserva Indígena de Dourados?**

**2. Na sua opinião o que é Educação Infantil?**

**3. Na sua opinião, a sua comunidade tem conhecimento sobre a educação infantil para o desenvolvimento da criança?**

**4. O que é cultura pra você, como liderança?**

**5. Você acha que as escolas que atendem as crianças na Educação Infantil em salas de Pré, contemplam em sua proposta pedagógica a especificidade das etnias da Reserva Indígena de Dourados?**

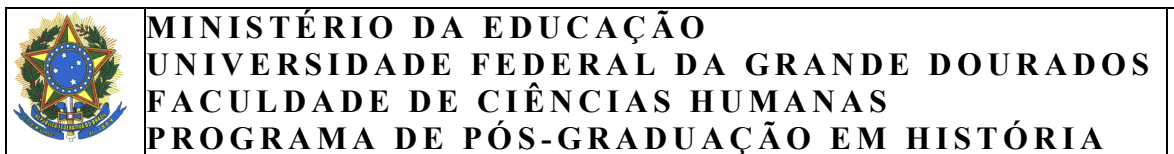
**6. O que é ser criança atualmente na Reserva Indígena de Dourados?**

**7. O que é mais importante pra você: que a criança seja ensinada na escola ou ensinada em casa com sua família? Por quê?**

**8. Você é favorável à construção de um Centro de Educação Infantil – CEIM dentro da Reserva Indígena de Dourados? Por quê?**

**09. Você frequentou a escola quando criança? Se sim, como era essa escola?**

**10. O que espera da Educação Infantil para as crianças da sua etnia na Aldeia de Dourados futuramente?**



**Ao Sr. DAVID MASSI DE MORAIS**

Coordenador Técnico Local - Reserva Indígena Jaguapiru e Bororó  
Dourados-MS

**ASSUNTO: Solicita Consentimento para Pesquisa**

Venho por meio desta, solicitar autorização desta Instituição para que a mestrande Micheli Alves Machado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, possa realizar a pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA GUARANI E KAIOWA DA RESERVA INDIGENA DE DOURADOS”, sob minha orientação.

A presente pesquisa busca conhecer e descrever as opiniões das mães, professores, coordenadores, liderança tradicionais e política e suas implicações na educação infantil com crianças Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva. A colaboração dessa Instituição é fundamental porque as unidades escolares atendem alunos indígenas das etnias, residentes na reserva indígena Jaguapiru e Bororó. A participação da Instituição não é obrigatória. A recusa do consentimento não trará nenhum prejuízo na relação com os pesquisadores ou com a Universidade Federal da Grande Dourados.

A participação desta Instituição consiste em autorizar o trânsito da pesquisadora para coleta de informações para a pesquisa.

Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo dos participantes, quando requerido, em todas as etapas previstas no estudo. Os participantes serão contactados e serão divulgados somente mediante termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis.

Os dados coletados serão analisados e apresentados sob a forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para a Instituição da mesma forma não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela participação da mesma.

Contando com vossa colaboração e atenção, desde já expressamos nossos sinceros agradecimentos.

---

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

**Orientadora**

Email: [beatrizvloohotmail.com](mailto:beatrizvloohotmail.com)

---

**Micheli Alves Machado**

**Mestranda**

E-mail: [indiamih@hotmail.com](mailto:indiamih@hotmail.com)

Cel: (67) 9885-4826



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Micheli Alves Machado, intitulada como: Educação Infantil: Crianças Guarani e Kaiowá da reserva Indígena de Dourados, cujo objetivo é conhecer e descrever as a opinião das mães, professores, coordenadores, liderança tradicionais e política e suas implicações na educação infantil com crianças Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva., sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, AUTORIZO, por meio deste termo, a realização da gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**MICHELI ALVES MACHADO**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira**  
Orientadora UFGD/MS

|                                                                                   |                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b><br><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS</b><br><b>FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS</b><br><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA O (A)**  
**RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO(A)**

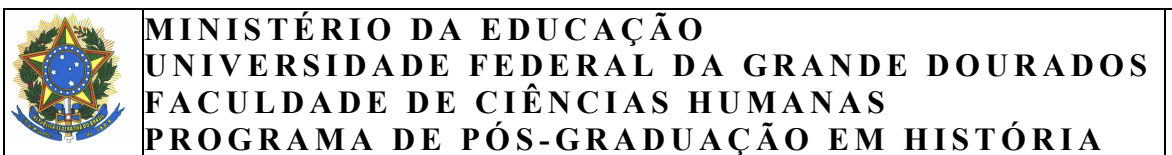
Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Micheli Alves Machado, intitulada como: Educação Infantil: Criança Guarani e Kaiowa da Reserva Indígena de Dourados, cujo objetivo é conhecer e descrever as a opinião das mães, professores, coordenadores, liderança tradicionais e política e suas implicações na educação infantil com crianças Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva., sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**MICHELI ALVES MACHADO**  
 Pesquisadora/Entrevistadora  
 UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira**  
 Orientadora UFGD/MS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Micheli Alves Machado, intitulada como: Educação Infantil: Criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados, cujo objetivo é conhecer e descrever as a opinião das mães, professores, coordenadores, liderança tradicionais e política e suas implicações na educação infantil com crianças Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva., sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados/MS, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**MICHELI ALVES MACHADO**  
 Pesquisadora/Entrevistadora  
 UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira**  
 Orientadora UFGD/MS