



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

---

**VERA LUCIA AMADOR ALVES**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA EM ESCOLA URBANA DO MUNICÍPIO DE  
ITAPORÃ, MS**

**Dourados/MS  
2017**

VERA LUCIA AMADOR ALVES

**A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA EM ESCOLA URBANA DO MUNICÍPIO DE  
ITAPORÃ, MS**

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  
2017**



**VERA LUCIA AMADOR ALVES**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA EM ESCOLA URBANA DO MUNICÍPIO DE  
ITAPORÃ, MS**

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

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira - UFGD  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Moraes Garcia Bruno - UFGD  
(Membro)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup>. Reginaldo Célio Sobrinho - UFV  
(Membro)

**DOURADOS, MS  
2017**

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram um conhecimento enriquecedor.

A minha orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, pelas suas correções, pelos incentivos e pela paciência no momento de maior dificuldade que tive durante o ano de 2016.

À Banca de Qualificação e de Defesa do Mestrado, professora Dr<sup>a</sup> Marilda Moraes Garcia Bruno e professor Dr<sup>o</sup> Reginaldo Celio Sobrinho com suas contribuições tão valiosas para o enriquecimento do trabalho.

Aos meus pais, Idália e Valdi pelo incentivo e apoio incondicional através de palavras aconchegantes de amor e carinho.

Obrigada ao meu esposo Ademir, meus filhos Rafael e Gabriel, que se tornaram meu porto seguro, e acima de tudo me compreendendo quando mais precisava.

As minhas irmãs e sobrinhas, que sempre estiveram comigo independentemente do horário, me ouvindo quando necessitava.

A Rosemary Bueno, que começou como colega de sala e hoje tenho orgulho de chamar de amiga. Que sempre tirou um pouco do seu tempo para me ouvir, estudar e viajarmos juntas.

Meus agradecimentos aos meus amigos, companheiros de trabalhos que sempre me ajudaram, entendendo minha ausência para dedicar-me aos estudos.

Agradecer ao povo Guarani, Kaiowá e Terena que participaram da pesquisa. Bem como os professores, coordenação e direção da Escola Municipal Salvador Ferreira de Aguiar, minha eterna gratidão.

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

## RESUMO

O estudo “A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS” tem como foco a criança indígena das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, de 4 a 5 anos que sai da RID – Reserva Indígena de Dourados para estudar nas escolas urbanas do município de Itaporã na Educação Infantil. Quando a criança indígena sai do seu convívio para estudar em escolas urbanas há um choque cultural. A escola em geral não está preparada para receber essas crianças, não há um programa que enfatize a interculturalidade. As crianças do presente estudo são advindas da Reserva Indígena de Dourados – RID, a qual é formada por três grupos étnicos: Guarani, Kaiowá e Terena. Está situada no Mato Grosso do Sul entre duas cidades próximas, Dourados e Itaporã. O objetivo geral deste estudo foi analisar as redes de interdependência que contribuem para a formação dos sujeitos, crianças indígenas, matriculados na educação infantil da Escola Municipal Salvador Ferreira de Aguiar. A Fundamentação Teórica baseou-se nas teorias de Norbert Elias abordando os principais conceitos de figurações, poder e *habitus* social. A metodologia empregada foi o estudo de caso e atentou para as questões do reconhecimento das diferenças culturais. Os procedimentos utilizados foram análise documental da legislação e da Proposta Pedagógica, a observação, conversas informais e entrevistas com a direção, com a coordenação, com os professores e com os pais das crianças indígenas que estudam nesta escola. Quando se observa o que tange à LDB 9394/96, vê-se que é evidenciada a garantia da Educação Infantil, bem como onde será oferecida e até como se dará a avaliação, mas 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. Evidenciamos que a Proposta Política Pedagógica da escola estudada não aborda a questão indígena, que não abrange esta parte da educação tão importante e necessária que deveria ser abordada no PPP da escola, mesmo com a participação dos pais na elaboração deste documento. Os dados obtidos através das entrevistas com a direção, coordenação, professores e pais, mostraram que é muito importante que as autoridades competentes devam ter uma visão da importância de se pensar na escola inserida em diferentes redes que se inter-relacionam e que a criança indígena está inserida nessas redes na sociedade. Ela deve ser considerada um agente ativo e não passivo na sociedade. A pesquisa revela a necessidade emergencial de se fazer uma prática pedagógica diferenciada voltada a atender as crianças que saem da Reserva Indígena de Dourados-MS (RID) para estudarem nas escolas urbanas do município de Itaporã – MS.

**Palavras-chave:** Educação indígena. Educação infantil. Escola infantil urbana.

## ABSTRACT

The study "Indigenous children's education in urban schools in the municipality of Itaporã, MS" focuses on the Terena, Guarani and Kaiowá indigenous child, from 4 to 5 years old who leaves their communities to study in the urban schools of the municipality of Itaporã in the Early Children Education. When they live their places to study in urban schools there is a culture shock. The school in general is not prepared to receive these children, in a program that emphasizes the interculturality. The children of the present study come from the Indian Reservation of Dourados - RID, which is formed by three ethnic groups: Guarani, Kaiowá and Terena. It is located in Mato Grosso do Sul between two nearby cities, Dourados and Itaporã. The main goal of this study is to investigate the areas of interdependencies that contribute to the subjects' formation, indigenous children enrolled in early children education at Salvador Ferreira de Aguiar School. The methodology used was the case study focusing on the matter of cultural differences. The procedures used were documental analysis of legislation and Pedagogical Proposal, observation, informal conversations and interviews with the direction, coordination, teachers and indigenous children's parents who study at this school. When the Law is observed, it is clear that the guarantee of Early Childhood Education is pointed out, as well as where it will be offered and even how the evaluation will be given, but when analyzing the purpose, the kinds of offers, the format and the objectives of the evaluation for this level of education, we can notice that there is no specificity, in this law, about indigenous children's education. We can notice that the pedagogical policy proposal of the studied school does not approach the indigenous issue, which is not covering this part of education that is so important and necessary, which should be in the school PPP, even with parents taking part in the elaboration of this document. The data obtained through interviews with management, coordination, teachers and parents showed that it is very important that the competent authorities should have a vision of the importance of thinking about school inserted in different areas that are interrelated and that indigenous child is part of the society therefore should be considered an active and non-passive agent in society. The research reveals the emergency need to have a pedagogical practice that aims to attend children leaving Dourados-MS Indian Reservation (RID) to study in the urban schools of the municipality of Itaporã - MS

Keywords: Indigenous Education. Early Childhood Education. Urban Children's School.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Portal Capes Quantidade .....	25
Tabela 2 – Biblioteca UCDB.....	25
Tabela 3 – UFMS .....	25
Tabela 4 – UFGD .....	26
Tabela 5 – Categorias das entrevistas.....	29
Tabela 6 - Número de alunos na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar ....	35
Tabela 7 - Número de crianças indígenas de acordo com a idade, etnia, nível de ensino e língua falada em casa.....	36
Tabela 8 - Das Escolas Indígenas da RID .....	37
Tabela 9 - Identificação .....	89

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Diferenças nos Sistemas Educacionais.....	67
--	----

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Lateral da Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar.....	34
--	----

## LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

CEEE- Comunidade Econômica Europeia

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEDU – Gerência de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDEBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPNI – Plano Nacional da Primeira Infância

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL: UM BREVE RELATO DE VIDA PROFISSIONAL .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 O CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
<b>Passo a passo da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>Revisão da literatura .....</b>	<b>24</b>
<b>A escolha Metodológica da pesquisa .....</b>	<b>26</b>
<b>Análise documental da Proposta Pedagógica da escola pesquisada.....</b>	<b>27</b>
<b>Observações registradas em diário de campo .....</b>	<b>28</b>
<b>Conversas informais e entrevistas com sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>Identificação dos Gestores.....</b>	<b>30</b>
<b>Organização das informações e análise dos dados.....</b>	<b>32</b>
<b>Análise dos dados à luz da teoria da pesquisa .....</b>	<b>33</b>
<b>Características da escola estudada .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1- Eixos teóricos de Norbert Elias: figurações, poder e habitus social .....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 - A educação infantil brasileira e a Legislação .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 - Escola e reconhecimento das diferenças.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 - Educação e infância .....</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Educação da criança indígena e a escola .....</b>	<b>57</b>
<b>3.5 Educação indígena Guarani, Kaiowá e Terena.....</b>	<b>63</b>
<b>3.6 As limitações da escola urbana para atender os indígenas .....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1. Legislação, pareceres, resoluções, elaboração, contempla cultura e diversidade, o atendimento pedagógico, formação de professores .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Relações Interpessoais e Socialização, acolhimento da criança indígena, as relações professores-alunos indígenas, as interações crianças indígenas – não indígenas, expectativa sobre o desempenho dos alunos indígenas, participação dos pais.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3 Opinião dos pais e mães indígenas .....</b>	<b>88</b>
4.3.1 Identificação da família.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE III – SOLICITAÇÃO CONSENTIMENTO PARA PESQUISA ESCOLA VEREADOR SALVADOR FERREIRA DE AGUIAR.....</b>	<b>115</b>

APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES.....	116
APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES: REGENTE, ARTES, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, INGLÊS FORMAÇÃO PESSOAL .....	119
APÊNDICE VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORA.....	123
APÊNDICE VII – SOLICITAÇÃO CONSENTIMENTO PARA PESQUISA GERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	126

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

Para escrever um pouco sobre minha história profissional, remeto-me desde a infância, pois iniciei os estudos em uma escola rural no município de Itaporã, Estado de Mato Grosso do Sul.

Nasci e cresci morando em sítios e fazendas onde meus pais trabalhavam, então minha primeira escola era multisseriada, na qual estudávamos da primeira à quarta série todos juntos em uma única sala. Nesta escola fiz a primeira série e devido à mudança de local de trabalho dos meus pais, fui morar com os donos da fazenda para que pudesse estudar. Dizer que foi fácil, é ilusão, pois foi muito difícil ficar sem meus pais e sem minhas irmãs. Somos quatro irmãs, todas tiveram de sair também para estudar. Fiquei por dois anos morando fora de casa para estudar. Depois voltei a morar com meus pais, pois já havia transporte escolar para nos levar a escola.

Por ser de família humilde e ter de ajudar nas despesas de casa fomos eu e minhas irmãs, morar na cidade com minha avó e assim poder trabalhar e estudar. Então com 12 anos fui trabalhar como empregada doméstica durante o dia e estudar a noite. Nos dias em que não trabalhava eu participava de treinos esportivos na escola.

Queria estudar para ser professora, desde criança minhas brincadeiras eram de escolinha, cursei o Ensino Médio, mas quando estava já no último ano me casei e fui morar em Ponta Porã, onde concluí o Ensino Médio.

Fiquei 8 anos sem estudar mas sempre tive vontade de voltar aos estudos, então quando meu filho mais velho completou 4 anos, isso em 1997, fiz o vestibular de Pedagogia pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, passei e fui estudar no CEUD – Centro Universitário de Dourados.

O curso foi excelente sem dúvida nenhuma, aprendi muito e participava de todos eventos oferecidos pela Universidade.

Durante minha graduação fui convidada pela professora Dr<sup>a</sup> Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto para ser bolsista e desenvolver um projeto na fronteira Brasil/Paraguai. Foi então que ingressei no projeto “A Educação Escolar e a globalização: a formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai”. Fui bolsista por um ano e durante este tempo apresentei este trabalho em Campo Grande e Brasília, em eventos ligados à área da educação.

Ainda durante a graduação fui trabalhar como professora contratada de Arte e Sociologia no Ensino Fundamental e Médio em uma escola estadual e outra municipal do município de Ponta Porã. Trabalhava o dia inteiro e à noite estudava em Dourados.

Quando fui fazer o estágio em escolas e creches de Dourados, realmente percebi que ser professora era o que sempre quis. E foi vivenciando a realidade concreta de uma escola que decidi que poderia fazer a diferença, ser uma professora que pudesse contribuir para o desenvolvimento pedagógico das crianças.

Até porque um fato marcou minha vida, meu filho mais velho, hoje com 22 anos, tem baixa visão e quando estudava no 2º ano de Ensino Fundamental foi retido porque, segundo a professora, ele não acompanhava o desenvolvimento da sala.

Até então eu acreditava ser uma atitude correta, porém um dia descobri que ele não copiava do quadro, o caderno, que era adaptado pra ele, estava sempre em branco e a professora, apesar de ter orientação para escrever de maneira diversificada para ele, com a utilização de giz colorido, não utilizava da metodologia que foi passada a ela e ainda pior, no dia em que meu filho conseguiu copiar do quadro ela fez com que todas as crianças se levantassem e falassem “aleluia”.

Depois desse fato, mudei-o de escola e isso me marcou profundamente, pois tenho certeza de que jamais serei uma profissional assim e que estarei sempre lutando para que possa trabalhar no sentido de mudar a mentalidade de alguns professores que ainda pensam e agem dessa maneira. Meu grande arrependimento é não ter conseguido fazer nada além de tirá-lo da escola, pois era a fala de uma criança de 8 anos.

Conclui o curso de Pedagogia e iniciei uma Especialização em Metodologia do Ensino Superior na cidade de Ponta Porã, faculdade Magsul, na qual desenvolvi uma pesquisa onde fazia um paralelo entre os cursos de Pedagogia no Brasil e no Paraguai.

Mais uma vez o estudo que fiz me despertava o interesse em trabalhar com a diversidade que tem dentro das escolas, poder contribuir de alguma maneira para diminuir as diferenças que existem dentro do ambiente escolar.

Então no ano de 1999 fiz o concurso para professora de educação infantil no município de Itaporã, foi então que voltei a morar na cidade que meus pais moram e a trabalhar com crianças. Foi uma experiência incrível trabalhar com as crianças de Educação infantil, pois elas se dão por completo, são criativas, ricas em conhecimento.

No ano de 2004 fiz o concurso estadual e passei a trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma experiência diferente, mas muito enriquecedora, pois se tem a

oportunidade de trabalhar com duas etapas de crianças, na qual você consegue observar a diferença, o amadurecimento de cada fase.

No ano de 2009 fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação como coordenadora do Projeto Escola Ativa para as escolas do campo. Este trabalho proporcionou um aprendizado único, especialmente por ter tido o prazer de conviver com estas escolas e a vivência inovadora das atividades pedagógicas e as experiências que as crianças trazem para dentro da escola.

Deixei a coordenação na Secretaria Municipal de Educação em 2011, pois neste ano fui convidada a assumir a secretaria de Ação Social do município, na qual permaneci até o final de 2012. Foi um trabalho um pouco diferente, porém não tão distante da educação, pois trabalhei com crianças do PETI, com os idosos e com Bolsa Família, tudo interligado à educação.

No ano de 2012 voltei para a sala de aula, neste ano eu tinha 25 crianças de educação infantil na sala, destas, 18 eram não indígenas e 7 indígenas que vinham da Reserva Indígena de Dourados para estudar no município de Itaporã.

Foi então que comecei a perceber a diversidade dentro da sala de aula, eu ficava refletindo o que poderia fazer para ajudar de alguma maneira aquelas crianças que chegavam às escolas com uma cultura diferente. Logo no início do ano letivo permiti que as mães ficassem com as crianças na sala, pois elas choravam por estar sem as mães, porém a coordenação pedagógica orientou para que eu pedisse que as mães saíssem da sala e foi difícil o primeiro momento, mesmo que todas as 8 crianças fossem falantes do português, eu percebia que elas não entendiam o que estavam fazendo ali, por quê as mães as tinham deixado ali. Se sentiam tristes e eu sem saber o que fazer para ajudar.

Fui trabalhando intuitivamente com jogos, brincadeiras, desenhos, passeios e histórias, não utilizava muito o registro no papel e assim consegui pelo menos contribuir um pouco para o aprendizado de todos e quando algum pai me questionava se eu não deveria dar mais atividades, respondia que a educação infantil não é alfabetização, é obvio que alguns reclamavam de mim e até tiraram algumas crianças para a rede privada, mas foi o pouco que consegui realizar. Sei que é possível fazer muito, mas também sei que isso não depende apenas dos professores, mas de toda a rede.

No ano de 2013 fui convidada a assumir a direção da escola e no mesmo ano fui eleita pelos pais. Estou na direção da escola há quase 3 anos. Uma tarefa difícil, até porque não há tanta liberdade para se trabalhar, uma vez que falta material, tempo para estudar e acima de tudo, professores que não conseguem trabalhar com a diversidade dentro da sala de aula.

E foi pensando em contribuir com uma educação diferenciada que retomei meus estudos. No ano de 2014 entrei como aluna especial do Mestrado e no ano de 2015 ingressei como aluna regular.

Posso não conseguir muitas coisas positivas para a educação infantil, mas farei o possível para que, com o pouco que conseguir, fazer a diferença na vida das crianças.

## INTRODUÇÃO

Na verdade somos impelidos pelo curso da história humana como os passageiros de um trem desgovernado, em disparada cada vez mais rápida, sem condutor e sem o menor controle por parte dos ocupantes. Ninguém sabe aonde a viagem nos levará ou quando virá a próxima colisão, nem tão pouco o que pode ser feito para colocar o trem sob controle. (ELIAS, 1994: 69)

O título dessa Dissertação, **“A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS”**, foi inspirada numa inquietação acerca do trabalho que desenvolvi estando a frente da sala de aula em uma escola municipal que atende a educação infantil do município e da Reserva Indígena de Dourados onde as crianças chegam à escola desde os seus três anos de idade, trazidas pelo ônibus escolar, na maioria das vezes sozinhas.

O Brasil é considerado um país miscigenado, constituído por diferentes povos, como indígenas, europeus, africanos e asiáticos. As diferenças culturais são marcas fundamentais na constituição do Brasil, que é considerado uma nação pluriétnica e multicultural, no entanto em muitas ocasiões o Estado desenvolveu políticas para homogeneizar a população, numa ideia de formar um só povo brasileiro e neste sentido Albuquerque (2003) salienta que o conceito de nação foi idealizado para solapar a heterogeneidade formadora da sociedade.

Do mesmo modo que a construção histórica do Estado-Moderno foi uma representação da burguesia privilegiando determinada classe dominante, produzindo conceitos como igualdade perante a lei e liberdade dos cidadãos, o conceito de “nação” também fora elaborado para solapar a heterogeneidade formadora da sociedade. Todos os elementos caracterizadores e construtores do moderno Estado serviram de alicerce para forjar a concepção de nação. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 64)

O processo de reorganização e empoderamento dos grupos indígenas foi longo e somente a partir de meados do século XX que as primeiras manifestações se tornaram públicas. Este fenômeno se associou a diferentes fatores, como a maior mobilidade das pessoas, aumento da transmissão dos meios de comunicação, divulgação da informação sobre os indígenas, representações em órgãos internacionais como a ONU, FAO entre outros. (ROCHA FERREIRA, 2014).

Em se tratando das questões referentes à educação indígena na atualidade, existem discussões educacionais e políticas para se reconhecer as diferenças culturais e educacionais dos povos indígenas. As opiniões e decisões são diversas e envolvem políticos, educadores, lideranças indígenas e a mídia. Até porque “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”. (MACHADO, 2016, p. 18).

Uma preocupação com o reconhecimento das diferenças culturais tem sido cada vez mais evidente e necessária nos diversos setores da sociedade. Educadores e magistrados têm orientado princípios e normas de ação e culminam com documentos que possibilitam um acesso educacional de qualidade às crianças indígenas.

O presente trabalho é uma proposta de se pensar no indivíduo e a sociedade interligados e não antagônicos fundamentado na teoria figuracional de Norbert Elias. A escola urbana, os alunos urbanos e os alunos indígenas estão inseridos numa cadeia de interdependência complexa. Segundo Elias, são os próprios indivíduos que constroem, dão forma e mantêm as configurações sociais baseadas em teias ou cadeias de interdependência, firmadas a partir do momento em que duas ou mais pessoas interagem socialmente.

Elias (2001, p. 182-184) diz que “[...] 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”. Em outro parágrafo diz 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”.

Nesta visão de indivíduos interdependentes é que o presente estudo tem o desafio de refletir sobre a questão: será que a escola urbana infantil atende aos princípios da educação indígena?

O objetivo geral foi analisar as redes de interdependências que contribuem para a formação dos sujeitos, crianças indígenas, matriculadas na educação infantil da Escola Municipal de Itaporã, Mato Grosso do Sul

Os objetivos específicos foram:

1. Analisar a escola infantil como uma organização social complexa enfatizando a legislação, educação infantil e educação indígena.
2. Investigar como as propostas pedagógicas da escola atentam para as questões do reconhecimento das diferenças culturais.
3. Compreender como se relacionam as crianças indígenas nas atividades intra, extra classe e recreio, na perspectiva dos profissionais que trabalham com elas.

Um breve relato da localização da população estudada e dos Povos Indígenas na Reserva Indígena de Dourados é apresentado a seguir para uma melhor compreensão do leitor sobre estes temas. Em algum momento estes assuntos serão retomados.

### **Breve relato da localização da população estudada**

A RID é cortada pela Rodovia MS 156 que liga Dourados a Itaporã, está distante da Capital, Campo Grande, duzentos e trinta quilômetros, via BR 163. Abriga duas Aldeias: Jaguapiru e Bororó.

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, até mesmo pela influência da proximidade das duas cidades, uma vez que há apenas uma rodovia que corta as cidades e a RID fica às margens dela.

Nesta rodovia há um intenso fluxo de carro, logo os indígenas transitam em meio a este movimento diariamente. De acordo com Pereira (2011, p. 5):

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

Observa-se assim que alguns indígenas vivem do pequeno comércio, outros vivem da agricultura ou até mesmo do artesanato, e muitos vivem nas margens da rodovia nestes pequenos comércios, como lava rápido, bares, mercearias.

No que diz respeito às aldeias localizadas na RID, estas foram criadas no início do século XX pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). São identificadas como —Aldeia Jaguapiru, que passou a ser liderada pelos Terena, e aldeia Bororó, sempre liderada pelos Kaiowá (PEREIRA, 2012, p. 6). Nela predomina o modelo de loteamento de terras para habitação de famílias ou grupos familiares, fato que no passado foi motivo de conflito entre alguns indígenas, dada a prática religiosa, que contrariava esse modelo de distribuição territorial.

Nesta reserva segundo Machado (2016) 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.

Mesmo sob condições adversas de vida, as crianças Terena, Guarani e Kaiowá recebem ensinamentos de sua cultura o que possibilita uma construção de identidade étnica e também aprendem a conviver em diferentes espaços com as outras etnias e com os não indígena.

### **Povos indígenas da RID**

Os povos indígenas que habitam a RID entre as cidades de Dourados e Itaporã são da etnia Terena, Guarani e Kaiowá e seguem uma formação cultural que Pereira (1999, p. 16) explicita através de uma pirâmide:

O modelo hegemônico do indigenismo praticado nessa área identifica os Terena como mais 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.

A família da etnia Terena que habita na Aldeia Bororó pertence às primeiras famílias trazidas pelo SPI. Através da amizade com a liderança indígena, Joaquim Machado fez com que este ganhasse do então capitão Ireneo Isnard um pedaço de mata para instalar sua família, onde vivem até hoje<sup>1</sup>.

Evidencia-se que os lotes foram adquiridos através de compra ou herança. Os lotes geralmente são ocupados por pessoas próximas, parentes, denominados como famílias nucleares, as quais formam pequenos agrupamentos de famílias para viver de acordo com seus princípios culturais. Luciano (2006, p. 43) aponta que a base da organização social dos povos indígenas em geral:

---

<sup>1</sup> Para mais aprofundamento leia-se em 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.

É a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior que uma família tradicional europeia. Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos.

Neste sentido fica claro que a família extensa tem muita importância para os indígenas, mas há problemas também que envolvem essas famílias, segundo Luciano (2006) as fronteiras das relações de amizade ou inimizade entre grupos ou povos sempre tem uma lógica de reciprocidade, pois aos amigos, a amizade e aos inimigos a vingança.

A educação das crianças indígenas Terena, Guarani e Kaiowá na região de Dourados é transmitida de geração em geração pelas famílias. Entretanto, a educação escolarizada faz também parte da vida dessas crianças que trazem um modelo padrão da escola urbana que frequentam diariamente. As crianças indígenas atualmente convivem com diferentes processos educacionais – tradicional/ancestral e urbano dentro do espaço em que estão inseridas.

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).

Este trabalho é constituído de quatro capítulos. No **primeiro capítulo** “O caminho metodológico” descrevemos o procedimento percorrido na pesquisa. Este foi fundamentado na pesquisa Estudo de caso, pois possibilita a descoberta, a interpretação do contexto, retrata a realidade, usa uma variedade de fontes de informação, bem como a utilização de uma linguagem e uma forma mais acessível. Foram usadas como técnicas: a observação, conversas informais e entrevistas.

O **segundo capítulo** discorre sobre a fundamentação teórica, mais especificamente uma reflexão da teoria de Norbert Elias, luz que embasa a presente pesquisa. O **terceiro capítulo** discorre sobre o primeiro objetivo específico e aborda a “Educação Infantil”, sob a ótica das Legislações, de uma perspectiva formal da escolarização oficial brasileira e que as crianças indígenas vivenciam atualmente em muitas escolas, nas salas de Educação Infantil nas cidades. É introduzida a educação indígena de maneira geral e mais especificamente das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

O **quarto capítulo** discorre sobre o segundo e o terceiro objetivos específicos do trabalho e são apresentadas as análises advindas das informações obtidas com direção, coordenação e professores da escola Salvador Ferreira de Aguiar, bem como, com os pais das crianças indígenas da educação infantil que saem da Reserva Indígena de Dourados para virem estudar nas escolas urbanas.

As **considerações finais** trazem uma síntese desses conteúdos e pontuam as expectativas que a direção, coordenação e pais indígenas têm em relação à Educação Infantil em escolas urbanas que atendem as crianças Terena, Guarani e Kaiowá na Reserva Indígena de Dourados de 03 a 05 anos.

A contribuição que esperamos trazer com esta pesquisa está em propiciar a necessidade de se fomentar discussões sobre as percepções que as crianças indígenas trazem sobre si mesmas e sobre o mundo.

## **CAPÍTULO 1 O CAMINHO METODOLÓGICO**

O presente capítulo trata do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa. As etapas seguiram informações que se cruzaram durante todo o processo, são elas: revisão da literatura, definição do marco teórico e trabalho de campo com elaboração do formulário de entrevista, utilização de um diário de campo, organização das informações obtidas e análise dos resultados da pesquisa. Para que se chegasse às informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho foram realizadas pesquisas em vários sites que tivessem relação com o tema da pesquisa. Entre eles estão o Portal Capes, Biblioteca USP, Portal de busca integrada, Artigos de circulação nacional da UNICAMP, Biblioteca Digital da UFGD e da UEMS.

### **Passo a passo da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida seguindo os seguintes passos, cujos detalhes são informados logo abaixo.

- Revisão da literatura
- A escolha Metodológica da pesquisa
- Análise documental da Proposta Pedagógica da escola pesquisada
- Observações registradas em diário de campo nos diferentes espaços observados
- Conversas informais com sujeitos da pesquisa
- Elaboração dos formulários das entrevistas
- Aplicação das entrevistas com professores, secretária de educação, direção, coordenação e pais
- Organização das informações
- Análise dos dados à luz da teoria da pesquisa

### **Revisão da literatura**

O levantamento de pesquisas incluiu publicações de teses, dissertações, textos científicos e resumos que estavam disponíveis nas redes virtuais relacionadas com a produção em educação infantil indígena.

Os procedimentos seguiram os seguintes passos: inserção das palavras-chaves, seleção dos resumos, leitura das descrições e escolha dos artigos mais pertinentes.

A busca por temas relacionados auxilia na compreensão da pesquisa, a fim de compreender o “campo” e ter uma noção de sua expansão em nível nacional, até porque é de suma importância ler e observar o que outros pesquisadores escrevem, verificar se condiz com o que se deseja em uma pesquisa científica.

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

Os temas localizados nos sítios pesquisados foram os seguintes: Educação infantil indígena, Educação infantil indígena em escolas urbanas e Educação Indígena.

Tabela 1 - Portal Capes Quantidade

<b>TEMAS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>
Educação infantil indígena	5	10
Educação infantil indígena em escolas urbanas	17	2
Educação Indígena	230	55

Tabela 2 – Biblioteca UCDB

<b>TEMAS</b>	<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>
Educação infantil indígena	4
Educação infantil indígena em escolas urbanas	-
Educação Indígena	124

Tabela 3 – UFMS

<b>TEMAS</b>	<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>
Educação infantil indígena	24

Tabela 4 – UFGD

TEMAS	DISSERTAÇÕES
Educação infantil indígena	06

Após leitura detalhada acerca dos temas mais abrangentes, foram escolhidas algumas palavras-chaves que estavam em consonância com a pesquisa, dentre elas, “Criança Indígena”, optamos por selecionar palavras cujo assunto constava da obra do primeiro descritor: Educação Infantil Indígena. De posse dos trabalhos sobre esse tema, fizemos uma pré-seleção utilizando, como critério, autores que tivessem envolvimento com o tema. Desse modo chegamos aos trabalhos que são utilizados na presente pesquisa.

Foi possível identificar pesquisas que trabalham a 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 educação infantil indígena, bem como, a educação infantil indígena em escolas urbanas.

Esta tarefa de realizar as leituras propicia conhecimento relevante sobre o tema, uma vez que é um exercício em que se realiza leitura e releitura acerca do tema em que estamos pesquisando. Ao buscar os temas foi possível realizar uma análise sobre a temática e assim dissertar com maior propriedade acerca do assunto.

### **A escolha Metodológica da pesquisa**

Esta pesquisa se delinea como estudo de caso e foi realizada na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar do município de Itaporã. O estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações. Para Gil (1999, p. 72) “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.”

Para Lüdke e Andre (1986) o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com

outros casos ou situações. Essas autoras acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Assim afirmam que o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição, e “a elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser estudo de um fenômeno bem delimitado, algumas particularidades, dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as conduções generalizadoras”. (LUDKE E ANDRE, 1986, p. 44). Neste sentido, o estudo de caso apresenta características fundamentais que as autoras abordam.

1 – Os estudos de caso visam à descoberta. 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Percebemos que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto e definido. Vemos também que a compreensão de determinado objeto será auxiliada, levando-se em conta o contexto em que está inserido.

A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular focalizando o problema em seu aspecto total. O pesquisador usa uma variedade de fontes para coleta de dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em diversas maneiras, com diferentes sujeitos.

Dessa forma, numa situação de pesquisa escolar, o pesquisador terá que observar momentos de aula, de reuniões, de merendas, de entrada e saída dos alunos tanto no pátio como na sala de aula e entrada nos ônibus. Também escutar os professores, os pais, os funcionários em geral para, em seguida, começar a fazer seus questionamentos e cruzar as informações oriundas dessas fontes.

### **Análise documental da Proposta Pedagógica da escola pesquisada**

A análise documental da Proposta Política Pedagógica da escola estudada foi relevante para a compreensão da realidade que a escola está inserida. Ao realizar uma visita na escola foi

solicitada o P.P.P para que se pudesse realizar uma análise do documento que norteia a escola. “A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos” (MOREIRA, 2005).

### **Observações registradas em diário de campo**

No processo de investigação utilizamos o diário de campo pois este é de grande auxílio, é uma técnica importante. De acordo com Minayo (1993, p: 100) um diário de campo é caracterizado da seguinte maneira:

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Além do diário de campo, foi utilizada também a técnica da observação. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Para se registrar as observações, com o objetivo de analisá-las posteriormente em sua pesquisa, é necessário que o pesquisador normalmente utilize os seguintes instrumentos de coleta de informação: bloco de notas para anotações.

Dessa maneira, para o pesquisador, o diário de campo tem como objetivo registrar diariamente, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa, é por meio do registro que se poderá estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico dado na universidade e/ou adquirido pelo pesquisador.

### **Conversas informais e entrevistas com sujeitos da pesquisa**

As conversas informais e entrevistas foram realizadas com a diretora, coordenadoras pedagógicas, professores, funcionários, familiares das crianças indígenas em ordem não

sequencial, os funcionários são os que atuam no pátio e no portão das escolas, eles relataram o que e como ocorre o comportamento das crianças no pátio e portão da escola.

Os formulários de entrevistas foram semiestruturados, com perguntas fechadas e abertas e contribuíram para aprofundar nas informações sobre o tema estudado. As entrevistas foram anotadas as respostas e depois passadas em sua maioria para a norma do português padrão normativo. Algumas respostas foram mantidas como a escrita de acordo com a fonética falada.

Lüdke e André (1986) salientam que a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos no ambiente educacional é a que apresenta um esquema relativamente livre, pois permite maior flexibilidade no momento de entrevistar os interlocutores. Diante disso, as categorias pensadas no trabalho não tiveram um caráter fechado, mas elas serviram para organizar a entrevista.

As perguntas estão relacionadas como na sequência apresentada abaixo. O formulário de entrevista passou por uma fase preparatória, foi aplicado em professoras de outras escolas que o responderam no período destinado a hora atividade. Algumas perguntas foram trabalhadas como teste para que posteriormente fossem aplicadas na escola pesquisada. Os formulários de entrevistas estão em anexo.

A organização das entrevistas em categorias representa o subtema que foram trabalhados.

**Tabela 5** – Categorias das entrevistas

<b>Categoria</b>	<b>Número Questão Apêndice IV</b>
Diretora identificação	Q 1 a 3
Diretora Legislação pareceres e resoluções	Q 4 a 6
Diretora proposta política pedagógica	Q 7 a 12
Diretora diversidade sociocultural	Q 13 a 17
Diretora atendimento pedagógico	Q 18 a 24
Coordenadora identificação	Q 1 a 5
Coordenadora Legislação, pareceres e resoluções	Q 6 a 8
Coordenadora proposta política pedagógica	Q 9 a 13
Coordenadora Diversidade sociocultural	Q 14 a 19
Coordenadora atendimentos pedagógicos	Q 20 a 26
Professores identificação	Q 1
Professores formação específica	Q 2 e 3

---

Professores dificuldades no acolhimento	Q 4 a 7
Professores proposta política pedagógica	Q 11 a 16
Professores facilidades e dificuldades	Q 17 a 24
Pais identificação	Q 1 a 5
Pais características da família	Q 6 e 7
Pais língua falada em casa	Q 8 e 9
Pais sentimento relacionado a escola	Q 10 a 12
Pais escola urbana	Q 13 a 17
Pais educação indígena	Q 18
Pais educação escolarizada na aldeia	Q 19 a 21

---

Para análise das informações mediante as respostas as categorias maiores foram reorganizadas em temas comuns.

### **Identificação dos Gestores**

Para melhor compreensão das informações obtidas através das entrevistas utilizamos as seguintes siglas: DIQ para diretora e Q para a questão conforme as respostas e C1Q e C2Q Coordenadoras para as duas coordenadoras entrevistadas.

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

- Sexo – todas do sexo feminino.
- Idade: entre 44 anos, 48 e 49 anos.
- Estado Civil: 02 Casadas e 01 divorciada,
- Formação Acadêmica: DI –Pedagogia; C1 – Magistério, História, Especialização em Educação Infantil; C2 - Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior.
- Turmas que atendem: Educação Infantil Turmas do Pré I (Crianças de 04 anos) e do Pré II (Crianças de 05 para 06 anos) e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º
  - Tempo de atuação na Educação Infantil – (DI) e (C1) 10 anos de atuação e C2 pouco mais de 06 anos
  - Tempo de atuação com crianças indígenas nas escolas urbanas – Todas disseram que em torno de 5 anos

### **Identificação das professoras**

As entrevistas foram realizadas com as professoras que atuam na Educação Infantil da escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar. A professora regente atua nos dois períodos, no Pré I com crianças de 4 para 5 anos e no Pré II com crianças de 5 para 6 anos. Também entrevistamos as professoras de Inglês, Arte, Educação Física, Práticas Educativas Interdisciplinares, uma vez que no município de Itaporã estas disciplinas fazem parte do currículo escolar desde da Educação Infantil a partir do Pré, porém, nos Jardim e Maternal também é trabalhada as disciplinas de Arte e Educação Física. Todas essas disciplinas são ministradas por professores que não são os Regentes das salas.

As entrevistas com as professoras ocorreram durante a hora atividade para que não atrapalhássemos o andamento da escola. As professoras se dispuseram responder as perguntas desde o início do nosso trabalho, porém ficaram um pouco receosas em relação a não saberem responder as perguntas corretamente, mas após uma conversa prévia, a aplicação das entrevistas foi tranquila e assim que terminavam pudemos perceber que sentiram-se satisfeitas por conseguirem responder.

Para as respostas das professoras vamos seguir uma sigla para cada uma, pois assim não apresentamos o nome das pessoas da seguinte forma: Professora Regente – **PR**, Professora de Práticas Educacionais Interdisciplinares – **PEI**, Professora de Inglês – **PI**, Professora de Arte - **PA**, professora de Educação Física – **PEF**.

A primeira etapa da entrevista constou da identificação de cada participante.

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: Todas são mulheres
- Idade: duas com 36, uma com 34 uma com 46 e outra com 49 anos.
- Formação acadêmica: uma em Educação Artística e concluindo Educação do Campo, duas em Letras, outra em Educação Física e uma em Pedagogia.
- Disciplina que atua: Arte, Inglês, Educação Física, Regência, Práticas Educacionais Interdisciplinares.
- Quanto tempo trabalha na Educação Infantil: PR: 18 anos; PEI: 3 anos; PI: 8 anos; PA: 18 anos; PEF: 12 anos.

### **Identificação das famílias**

- Total de entrevistados: 09 pais

- Etnia da mãe: 03 Kaiowá, 05 Terena, 01 não indígena
- Etnia do pai: 03 Kaiowá, 05 terena, 01 Guarani

As entrevistas foram realizadas com duas professoras Regentes da Educação Infantil, estas ficam com as crianças a maior parte do tempo, são as professoras responsáveis pelas turmas, também uma professora de Inglês, o município de Itaporã oferece na Educação Infantil a disciplina inglês a partir dos 04 anos, uma aula por semana, esta disciplina faz parte do currículo escolar do município de Itaporã na Educação Infantil desde o ano de 2013 quando foi aprovada o aumento da hora atividade dos professores. Foram entrevistados também, uma professora de Artes, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora e nove (9) pais das crianças indígenas.

Esses sujeitos foram selecionados por estarem envolvidos diretamente com as crianças da educação infantil da escola municipal pesquisada, bem como por trabalharem nas duas salas de educação infantil da escola. Os pais indígenas escolhidos foram os que se dispuseram a participar da pesquisa. Foram realizados cinco encontros para que se conseguisse finalizar as entrevistas com os pais, uma vez que tiveram que ser remar cadas pois eles, inicialmente, não atenderam ao convite da escola. Somente após um contato por telefone da pesquisadora com esses pais é que eles estiveram na escola.

Durante a execução da pesquisa foram realizadas conversas informais com funcionários das escolas, bem como, com professores e demais sujeitos da pesquisa.

### **Organização das informações e análise dos dados**

Após aplicação das entrevistas, as informações foram organizadas de acordo com os sujeitos da pesquisa. Analisamos as entrevistas com a diretora e coordenadoras em conjunto pelo fato das perguntas serem semelhantes. As respostas foram transcritas da forma como as pessoas falaram. E depois analisadas e relacionadas à luz dos teóricos que fundamentaram a pesquisa.

Para as respostas das professoras e dos pais foram utilizadas os mesmos critérios. As respostas que tinham semelhanças foram analisadas conjuntamente para facilitar a interpretação das questões, bem como, a leitura do trabalho.

## **Análise dos dados à luz da teoria da pesquisa**

As Legislações que deram suporte ao trabalho foram LDBEN 9394/96, Constituição Federal de 1988, Lei 5692/71, ECA, Política Nacional de Educação Infantil, Educação Escolar para as Populações Indígenas, a Resolução CEB 3/99 entre outras.

Em termos teóricos a pesquisa fundamentou-se nos estudos das relações de poder, figuração e *habitus* social fundamentadas na teoria de Norbert Elias. Para conceituar criança e infância utilizamos Magda Sarat, Regina Zilberman, Marcia Elizabete Wilke Franco, Petre N. Stearns

Pesquisas em educação indígena foram fundamentadas em Antonella Tassinari, Bartolomeu Meliá e na região de Mato Grosso do Sul em Levi Marques Pereira, Adir Casaro do Nascimento, Maria Aparecida Bergamaschi, Micheli Alves Machado, entre outros pesquisadores.

## **Características da escola estudada**

Na cidade tem duas escolas municipais de educação infantil, Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar [pesquisada] e a Escola “Rozânia Moura de Lima”. Esta última não foi pesquisada por questões éticas, mesmo tendo um número maior de crianças indígenas matriculadas, pois esta pesquisadora ocupava o cargo de diretora da instituição na época da coleta de dados. Entretanto, serviu como parâmetro de sensibilização pelo tema estudado, e observação para elaborar as categorias e perguntas para entrevista.

A unidade escolar escolhida para a pesquisa, a Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar, está situada no bairro da Cohab, rua Bororó, número 01. Este bairro é longe do centro da cidade e atende crianças de bairros periféricos, bem como de sítios, fazendas e da RID. É uma escola que também funciona como extensão de salas<sup>2</sup> de outras escolas estaduais dos Distritos do município. Atualmente o município de Itaporã atende 335 (trezentos e trinta e cinco) crianças indígenas, que estão matriculadas em escolas municipais e estaduais.

---

<sup>2</sup> São salas cedidas pelas escolas estaduais para o funcionamento da educação infantil nos Distritos, em parceria com a prefeitura.



**Figura 1** – Lateral da Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar

**Fonte** – Acervo da autora

A Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar atende um total de 412 alunos nos períodos matutino e vespertino, incluindo os Distritos do município. Pinto (2003, p. 57) salienta que:

O distrito é uma subdivisão do município, que tem como sede a vila, que é um povoado de maior concentração populacional. Ele não tem organização da pequena produção e atendimento das primeiras necessidades da população residente em seu entorno, cujo comando fica a cargo da sede do município. O distrito tem a mesma denominação de sua vila e, somente pode ser criado por meio de lei municipal. No entanto, os requisitos exigidos para a criação de um distrito são estabelecidos por meio de lei estadual. O município não pode, por si só, instalar distritos adotando critérios próprios. Faz-se necessário que um povoado atenda todas as exigências determinadas pela legislação estadual para que o município, por meio de uma lei municipal aprovada pela Câmara de Vereadores local, o eleve à categoria de distrito.

O município de Itaporã tem três Distritos: Santa Terezinha, há 22 quilômetros Montese 8 e Piraporã 15 quilômetros. Nos Distritos existem salas de Educação Infantil que funcionam em prédios de escolas estaduais, o município entra com uma contrapartida para que estas

crianças sejam atendidas. De todas as salas que a escola atende, apenas as dos Distritos não têm crianças indígenas, pois estes estão próximos de sítios e fazendas, longe da Reserva Indígena de Dourados.

No município de Itaporã há duas escolas que atendem a educação infantil indígena, a escola municipal Professora Rozânia Moura de Lima e Vereador Salvador Ferreira de Aguiar.

A divisão dos alunos por ano na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar é apresentada na tabela 6 para melhor entendimento da oferta na escola pesquisada.

**Tabela 6** - Número de alunos na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar

<b>Ensino Fundamental e Educação Infantil</b>	<b>Números de Alunos</b>	<b>Alunos indígenas matriculados</b>
Jardim – Montese	18	0
Pré I – Montese	15	0
Pré I – Piraporã	16	0
Pré I – Santa Terezinha	07	0
Pré I - Sede – Salvador	30	07
Pré II – Sede – Salvador	29	07
Pré II – Montese	12	0
1º Anos	32	10
2º Anos	40	13
3º Anos	43	14
4º Anos	41	23
5º Anos	35	20
	<b>Total: 318</b>	<b>Total: 94</b>

A escola estudada oferece o Ensino Fundamental e Educação infantil como pode ser observado na tabela 6 e as crianças indígenas matriculadas são advindas da RID - Reserva Indígena de Dourados. Estão matriculados 412 (quatrocentos e doze) alunos, destes 127 (cento e vinte e sete) são da Educação Infantil. Do universo da Educação Infantil são 14 crianças indígenas, 2 são da etnia Guarani, 10 da etnia Terena e 2 da etnia Kaiowá como pode ser observado na tabela 7. A educação infantil nesta escola é ofertada no período da tarde.

**Tabela 7** - Número de crianças indígenas de acordo com a idade, etnia, nível de ensino e língua falada em casa

<b>Etnia</b>	<b>Número</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de Ensino</b>	<b>Usuário da Língua</b>
Guarani	02	04 anos	Pré I	Kaiowá e português
Terena	10	05 anos	Pré II	Português
Kaiowá	02	05 anos	Pré II	Português

Esse número de crianças Terena ser em maior quantidade nos leva a uma reflexão que Machado (2016) aborda que 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 povo Terena segundo Machado (2016):

[...] 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.

Esta reflexão se fez necessária, uma vez que se observou um maior número das crianças da etnia Terena em relação as Guarani e Kaiowá na escola urbana pesquisada.

Para efeito de comparação a Escola “Rozânia Moura de Lima” oferece apenas a educação infantil e tem 440 (quatrocentos e quarenta) crianças matriculadas, com idades entre três e cinco anos. Destas, dezenove são indígenas, sendo quatro da etnia Guarani, seis Terena e nove Kaiowá. Embora esta tenha um maior número de indígenas, não foi estudada pelos motivos expostos anteriormente.

Na RID também existem escolas que atendem as crianças indígenas do ensino infantil bem como do ensino fundamental. Não há escola exclusiva para a educação infantil como pode ser observado na tabela 8

**Tabela 8 - Das Escolas Indígenas da RID**

(TI) Terra Indígena Francisco Horta Barbosa	Aldeias	Escolas Municipais e Estaduais Indígenas	Níveis de Ensino Oferecido
	Jaguapiru	EMI – Tengatui Marangatu	Oferece Educação Infantil – Pré II Ensino Fundamental
		EMI – Ramão Martins	Oferece Pré I e II Ensino Fundamental
		EEI- de Ensino Médio Intercultural Marçal de Souza	Ensino Médio
		Escola Extensão Y Verá	Ensino Fundamental
	Bororó	EMI – Araporã	Ensino Fundamental
		EMI – Agostinho	Pré II e Ensino Fundamental
		EMI – Lacui Roque Isnard	Pré II e Ensino Fundamental

Fonte: Lima, 2012

Observando a tabela 8 pode-se verificar a ausência de uma escola de educação infantil exclusiva para as crianças da Reserva Indígena de Dourados.

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. 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, sua vida dentro de sua comunidade. Isto é, pensar em uma educação infantil em um espaço específico para elas, ou seja, um Centro de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos.

## CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo é destinado às elaborações eliasianas que foram centrais no nosso trabalho: *habitus* social, figurações, poder. Para o embasamento da pesquisa foram utilizados autores que abordam o tema e assim auxiliaram na problematização dos dados que sistematizamos.

Para dar início, vimos que tornou-se relevante o conceito que Norbert Elias traz sobre civilização. Elias traz o conceito de civilização abordando que é difícil resumir em algumas palavras tudo o que se pode descrever sobre civilização. É um processo de longa duração e não tem o mesmo significado para todas as nações. Enquanto para alguns, como por exemplo, ingleses e franceses, o conceito é utilizado como expressão do orgulho do progresso do Ocidente para a humanidade, para alemães é algo apenas externo, a superfície da existência humana e o termo que expressa melhor a sociedade é a palavra Kultur. Isto é, enquanto que para ingleses e franceses o conceito civilização:

“Pode se referir a fatos políticos, econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. O conceito alemão de Kultur alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro”. (ELIAS, 2011, p. 24)

Elias aborda outras diferenças entre os termos civilização e Kultur, pois enquanto a primeira fala sobre algo que está em movimento constante, a segunda reporta-se a algo que delimita, como sistemas religiosos ou filosóficos, livros. Ambos os conceitos para ingleses, franceses ou alemães, é a maneira como o mundo quer ser visto e julgado.

Para Elias os conceitos civilização e cultura “Foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que pessoas experimentaram em comum e querem comunicar. Tornaram-se palavras da moda, conceitos de emprego comum e querem comunicar” (ELIAS, 2011, p. 26).

Fica evidente em sua fala que as pessoas usam estes conceitos porque parece ser algo natural, mas que morre aos poucos quando as experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a elas.

### 2.1- Eixos teóricos de Norbert Elias: figurações, poder e *habitus* social

Elias (1994) faz uma análise dos termos cultura e civilização no livro *Processo Civilizador* e propõe o termo *habitus* social. O autor utiliza o processo chamado de sociogênese e psicogênese para explicar como os indivíduos vão interiorizando e incorporando os costumes, valores da sociedade e por sua vez influenciam os outros na construção da sociedade em menor ou maior escala.

De acordo com Elias (1994) o indivíduo porta em si o *habitus* de um grupo e o individualiza em maior ou menor grau. Em sociedades menos diferenciadas, como os caçadores e coletores, talvez *habitus* social tivesse uma camada única (igual de cima). Porém, havia pouca diferença intra e entre os grupos. Nas sociedades contemporâneas, há diferenças entre camadas e redes que se inter-relacionam e os indivíduos têm maiores oportunidades de ampliarem suas redes e padrões de comportamentos.

O termo *habitus* é também utilizado por Elias referindo-se tanto ao *habitus* individual como ao social, neste caso o social constitui o terreno no qual crescem as características pessoais e significa basicamente “segunda natureza” ou “saber social incorporado”. O conceito de segunda natureza, para Elias, não é de forma alguma essencialista. É utilizado pelo autor para superar os problemas da noção de “caráter nacional” como algo fixo e estático. O *habitus* muda com o tempo dentro da sociedade onde o indivíduo está inserido.

Esta configuração social age de forma a moldar os indivíduos, dessa relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, se tem o *habitus*. Dessa forma para Elias:

Em suma, para o autor o indivíduo se apresenta como uma síntese complexa de seu contexto sócio histórico, dotado de uma configuração social exterior a ele e uma interioridade. Desta forma o *habitus*, a partir da sociologia figuracional de Elias, é visto “como um espaço de interações e de redes intercomunicantes, onde as relações entre os indivíduos ocorrem sempre de maneira interdependente, onde as identidades dos indivíduos se tornam pessoais e sociais”. (ELIAS, 1994, p. 76)

Entretanto, Elias aborda um ponto relevante ao afirmar que com o passar do tempo, os novos padrões de comportamento deixam de ser conscientes para tornarem-se uma segunda natureza – é a essa segunda natureza que se refere quando fala em mudanças na estrutura da personalidade. O *habitus*, em Elias, é incorporado a partir da participação dos indivíduos nas figurações. Logo, o termo configuração ou figuração foi apontado por Elias como contraponto

à noção de *homo clausus*, expressão que, em seu entender, traduzia bem o estágio das ciências sociais no final do século XIX e início do XX.<sup>3</sup>

O termo configuração ou figuração segundo Landini (2005, p. 05):

Foi cunhado por Elias como contraponto à noção de *homo clausus*, expressão que, em seu entender, traduzia bem o estágio das ciências sociais no final do século XIX e início do XX. A noção de *homo clausus*, que incomodava Elias (2000) pode ser entendida como a dualidade entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade e significa o entendimento do indivíduo como um ser atomizado e completamente livre e autônomo em relação ao social.

Elias utiliza ambos os termos figuração e configuração e como afirmam Landini e Passiani (2001) Há grande discussão nos grupos de sociólogos adeptos da sociologia de Norbert Elias a respeito do uso do termo configuração ou figuração.

Essa questão não advém de problemas de tradução do alemão para o inglês; o próprio autor, cuja obra foi escrita em sua maior parte em inglês, utilizou ambos os termos. Em grande parte de sua obra, utiliza “configuração”, palavra escolhida com o principal objetivo de fazer face ao termo parsoniano “sistema”. Apenas mais tarde em sua carreira é que passou a questionar a palavra em si, não seu significado. O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo con significa exatamente “com”, ou seja, se figuração (*figuration*) quer dizer padrão (em inglês, *pattern*), con-figuração (*configuration*) quereria dizer com padrão (*with pattern*). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo con passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de figuração (Landini e Passiani, 2001, p.5).

O conceito de figuração busca expressar a imagem do ser humano como personalidade aberta, aquele que possui algum grau de autonomia em face das outras pessoas (nunca uma autonomia completa), mas que, na realidade, é fundamentalmente orientado para as outras pessoas e dependente delas – o que liga os seres humanos é justamente a rede de interdependências. A figuração – conceito que, na visão de Elias (2000) expressa o que é chamado de “sociedade” – seria, portanto, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes.

A atenção que Elias dispensa à análise das inter-relações entre os indivíduos – ao contrário de autores que têm como foco o indivíduo – decorre de sua definição de sociologia.

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão sobre a síntese do conceito de *habitus* em Norbert Elias, O Processo Civilizador. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

Uma definição simples de sociologia diz que é a ciência que trata dos problemas da sociedade. Mas o que é a sociedade? Para o autor, a sociedade é formada por todos nós, sendo cada um de nós um ser entre os outros; não se deve reificar o conceito de sociedade – assim como não se deve reificar o conceito de família, escola etc. A sociedade não pode ser considerada uma “coisa”, mas um grupo formado por seres humanos interdependentes.

Para Norbert Elias (2001), o conceito de figuração não é “uma entidade totalmente fechada”, nem “dotada de harmonia, pacífica e amigável entre as pessoas, assim como as relações hostis e tensas” (ELIAS, 2001, p. 155).

O conceito de figuração tem como objetivo, exatamente, “afrouxar o constrangimento de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 2001 p. 141). Pode ser aplicado a grupos de tamanhos e graus de interdependência diversos. Um grupo jogando pôquer, os alunos de uma sala de aula, uma vila de pescadores ou uma metrópole são todos exemplos de configurações. No caso das configurações mais complexas, elas não são percebidas diretamente, pois as cadeias de interdependências são maiores e mais diferenciadas.

Compreender essas configurações implica abordá-las indiretamente e proceder a uma análise dos elos de interdependência. As ligações sociais a que Elias se refere dizem respeito não apenas às relações interpessoais, mas também às ligações emocionais, consideradas agentes unificadores de toda a sociedade. Em unidades sociais pequenas, a ligação emocional ocorre entre os indivíduos; quando consideramos unidades sociais maiores, precisamos levar em conta novas formas de ligação emocional: as pessoas unem-se a símbolos de unidades maiores, ligam-se emocionalmente umas às outras por meio de símbolos (ELIAS, 2001, p. 150-151). O autor utiliza imagens a fim de deixar mais claro um conceito; no caso do termo figuração, faz menção à dança, independentemente do estilo, se tango, rock ou outro (ELIAS, 2001, pp. 482-483).

A dança, segundo ele, não pode ser pensada sem uma pluralidade de indivíduos dependentes e orientados reciprocamente uns aos outros. Além disso, não é entendida como uma construção mental e, portanto, como uma mera abstração ou algo que existe para além do indivíduo – ainda que possa ser entendida como relativamente independente daqueles que estão tomando parte de uma determinada peça, jamais é entendida como independente dos indivíduos como tais. Ao utilizar a dança para melhor definir o termo figuração, Elias tem como objetivo principal eliminar a antítese ainda presente no uso dos conceitos de indivíduo e sociedade.

Toda sociedade tem suas características e quando um indivíduo está inserido num determinado local ele vive a relação de forma dinâmica dos acontecimentos sociais.

Vinculada a essas noções que Elias aborda e que vem ao encontro da pesquisa, refere-se ao poder. Segundo este autor, o poder é um atributo das relações sociais, é um fruto do contato entre os indivíduos e das suas ações a todo instante, sejam elas no campo político, econômico, cognitivo, etc. Dessa forma, Elias não toma o poder como algo que se “põe na bolsa” (GEBARA e LUCENA, 2005, p. 01), ou seja, algo concreto que está nas mãos de um grupo social.

Para Elias se o poder tem como fonte as relações humanas mais variadas, ele também pode assumir diversas formas. Na linguagem eliasiana, isso quer dizer que há grupos ou indivíduos que “podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (GEBARA: LUCENA, 2005, p. 01).

A pesquisa relaciona o conceito de poder à luz da teoria de Elias, uma vez que trabalha com crianças indígenas que saem das RID de Dourados para estudarem em escolas urbanas, neste caso mais específico, na escola municipal da cidade de Itaporã. Norbert Elias e Scotson realizaram uma pesquisa de campo em Winston Parva, nome fictício para a cidadezinha do interior da Inglaterra, onde os autores desenvolveram um trabalho empírico e que foi sistematizado no livro *Os Estabelecidos e os Outsiders*.

A descrição de uma comunidade da periferia urbana apresentada neste livro mostra uma clara divisão, em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior —o carisma grupal distintivo —que o grupo dominante atribuía a si mesmo. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.21).

Neste sentido o livro evidencia a divisão que existe entre um grupo que experimenta, vive certa superioridade na relação com os outros grupos, ou seja, os estabelecidos frente aos outsiders, numa relação de poder pautada numa interdependência entre indivíduos dentro da sociedade.

Outro fator dentro deste tema reporta-se ao contexto de inferioridade, Elias (2000) traz que “os sintomas de inferioridade humana que os grupos outsiders de baixo poder social e que servem a seus membros como justificção de seu status elevado e prova seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior em termos de sua relação de forças” (ELIAS, 2000, p.28).

Neste sentido ainda, Elias (2000, p.188) traz que a criança em sua vida cotidiana tem sua imagem afetada pela imagem que fazem de si como pelas experiências dos pais, assevera que “Mesmo sem estudo sistemático, é fácil observar, na vida cotidiana, que a imagem que as crianças fazem de si é afetada não apenas pela experiência dos pais, mas também pela experiência do que os outros dizem e pensam sobre seus pais”.

Fica evidente que a criança traz de sua família a bagagem que vai lhe acompanhar pela sua vida acadêmica e mais uma vez Elias (2000) observa que muitas vezes a segurança que uma pessoa adquire na infância, por acreditar no status superior de sua família, influencia sua autoconfiança em anos posteriores da vida em sociedade.

Estas abordagens se tornam necessárias para que se possa entender que a educação infantil, tanto das crianças urbanas quanto das crianças indígenas, se inicia na família, mas na escola haverá muitas mudanças no que diz respeito à vida e o modo de agir dessas crianças dentro da sociedade que hoje está posta.

Elias (1994) nos possibilita evidenciar que, embora não exclusivamente, o processo escolarizador da infância se constitui a partir das relações geracionais e também das relações de classe social e etnia. No gênero humano as crianças possuem uma longa e efetiva dependência funcional dos adultos, “[...] Para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos” (Elias, 1994, p. 30). Ou ainda, apesar da existência de relativa autonomia das crianças elas precisam da sociedade para se tornarem adultas.

Nesse sentido, Elias destaca que a aprendizagem não somente foi possível, mas necessária para que os indivíduos pudessem ser incorporados aos grupos sociais. O autor aborda a questão da comunicação oral, pela aquisição da linguagem, ressalta com este exemplo que a própria aprendizagem torna possível ativar o potencial do não aprendido, ou seja, a experiência e a interação ativam a possibilidade biológica de aprender, aquilo que potencialmente está definido no patrimônio genético da espécie. Assim: “Uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Este processo característico da natureza humana e não-aprendido, ajuda a preparar o caminho para uma estreita integração da pessoa a um grupo, pode servir como uma advertência de que, no caso humano, uma forte disposição natural e biológica enlaça a natureza com o grupo humano”. (ELIAS, 1998a, p. 310-311)

Quando se reporta ao poder, Elias afirma que tem a ver com o fato de que existem grupos ou indivíduos que “podem reter ou monopolizar aquilo que outros necessitam, como por

exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros.” (1994, p. 53).

Neste sentido, Gebara e Lucena (2011) salientam que “o poder é, sem sombra de dúvidas, e como fruto dessa interdependência, um atributo das relações. Na proporção da função que desempenha uma pessoa em relação à outra, ou um grupo em relação a outro, está a base em que se constrói o “equilíbrio de poder”. Pois, indivíduos ou grupos destituídos de qualquer tipo de interdependência funcional, também se ignoram ou se desprezam mutuamente”. (GEBARA E LUCENA; 2011, p. 59).

As crianças da educação infantil vivenciam diferentes formas de relação de poder e Elias observa que “[...] quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores. Em termos das normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se veem como tendo menos valor” (ELIAS; 2000 p:28).

Ocorre que, mesmo dentro de pequenas comunidades é possível visualizar relações de poder que envolvem os indivíduos, como por exemplo, crianças indígenas estudando em escolas urbanas e mesmo somente entre as crianças indígenas.

Norbert Elias oferece uma possibilidade inovadora para analisar as relações de poder entre grupos e indivíduos interdependentes. O autor afirma que dentro das relações de poder entre esses grupos, é possível identificar características comuns e constantes. E essas “regularidades” generalizáveis poderiam ser aplicadas em outras análises das relações entre figurações (grupos).

Desta maneira o processo de estigmatização, manipulado por grupos mais poderosas em relação aos seus grupos ‘outsiders’, independentemente de diferenças culturais, apresenta as seguintes características:

- 1) As distinções de status entre os grupos estão enraizadas em uma balança de poder desigual entre eles. Por exemplo, o grupo estabelecido possui relações familiares (casamentos e parentescos cruzados), e redes de comunicação formais e informais (clubes sociais locais e centros irradiadores e organizadores de fofocas).
- 2) Os diferenciais de poder entre os grupos geram uma relação dinâmica entre carisma e estigma. O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características ‘ruins’ de sua porção ‘pior’ – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais ‘nômico’ ou normativo – na minoria de seus melhores membros. (Eliais, 2000 p. 22-23).

E Elias salienta que a peça central das figurações é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a pré-condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido<sup>4</sup>.

É com base na punição pelo desrespeito às regras ou tabus sociais estabelecidos que se constroem e se desenvolvem as formas e mecanismos de controle que tem como objetivo evitar ou punir as infrações às regras estipuladas pelos estabelecidos, que desenvolvem, na forma de códigos e leis e que delineiam as maneiras ou procedimentos de se apurar a 'verdade' dos fatos, e sobretudo, os 'culpados' daqueles que não respeitaram a decência e a moral daqueles indivíduos considerados superiores.

Para Elias e Scotson, Winston Parva era o local em que seus moradores faziam com que essas regras fossem vivências, que o fator da antiguidade era o mecanismo utilizado pelos aldeões, os primeiros moradores de Winston Parva, para estabelecer os valores, a conduta e um determinado tipo de saber necessário aos moradores para que desfrutassem da vida comum e assim, ganhassem o respeito social 'merecido'. Os que não partilhavam as mesmas informações, conduta social e seus valores estavam excluídos do convívio comum e portanto, excluídos da imagem de dignos e respeitáveis, segundo eles:

Os primeiros, solidamente estabelecidos em todos os postos principais da organização comunitária e desfrutando da intimidade de sua vida associativa, procuravam excluir os estranhos que não partilhavam de seu credo comunitário e que, sob muitos aspectos, ofendiam seu senso de valores. Uma análise da composição e da liderança de algumas das associações locais dá uma idéia dos métodos de exclusão. (ELIAS e Scotson, 2000, p.106)

Esta exclusão é discutida no livro de Elias, Os estabelecidos e outsiders, uma vez que utilizam os exemplos do vilarejo que convive com essa exclusão e domínio do poder de um grupo sobre outro. Do início até o final do livro, questões maiores sobre a relação de poder vão sendo delineadas, os autores começam a observar a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante porém novos em um determinado local. Neste caso se observa um grupo de pessoas monopolizando as fontes de poder, marginalizando e

---

<sup>4</sup> Para maiores informações acerca da figuração e o equilíbrio instável do poder recomenda-se a leitura do livro de ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

estigmatizando outros grupos interdependentes que vivenciam situação de inferioridade na figuração constituída.

As relações de poder são muito influentes dentro das sociedades, mas o poder não é coisa que se coloca bolsa. O poder não é substantivo. É relacional. Por isso não seria possível alcançar superioridade ou vivenciar inferioridade no vácuo das inter-relações. Toda relação é relação de poder. Toda figuração resulta, se delinea, está fundamentada em processos, muito dinâmico, de distribuição de chances de poder.

Em sua obra Elias procurou conceber uma teoria de desenvolvimento humano baseada numa visão dinâmica dos processos sociais através de uma dimensão do saber da história na abordagem dos problemas sociais. O autor afirma: “Ao trabalhar este livro, pareceu-me absolutamente evidente que com ele se lançariam as bases para uma teoria sociológica, não dogmática e fundamentada empiricamente, dos processos sociais em geral e da evolução social em particular”. (ELIAS, 1989, p. 14) Elias foi responsável pelo desenvolvimento de uma teoria social que inovou, pois contribuiu para alargar o campo dos estudos sociológicos voltados para a compreensão dos processos de interação humana no âmbito da sociedade. Com efeito, o autor propôs-se a alargar a compreensão dos *processos humanos e sociais* para adquirir um conhecimento mais sólido acerca destes que vivem em sociedade.

## **CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo abordamos a Educação Infantil, desde a Legislação até as limitações da escola urbana para atender as crianças indígenas que saem da RID para estudarem. O capítulo está dividido em seis subtítulos, a educação infantil brasileira e a Legislação, escola e reconhecimento das diferenças, educação e infância, educação da criança indígena e a escola, educação indígena Guarani, Kaiowá e Terena, as limitações da escola urbana para atender os indígenas.

### **3.1 - A educação infantil brasileira e a Legislação**

A história da educação infantil retrata uma permanente e intensa luta em diferentes campos, âmbitos e dimensões. A Educação Infantil é uma conquista e exige que a sociedade, por diferentes movimentos, setores, grupos e classes permaneça alerta para que se traduza em políticas efetivas de condições cada vez mais adequadas e permanentes ao seu pleno desenvolvimento.

É necessário que, cada vez mais, se implementem políticas norteadas pela perspectiva da universalização de uma educação básica de qualidade, socialmente referenciada, sustentada pela gestão democrática dos sistemas, redes e unidades escolares. Dessa forma ficam asseguradas condições de trabalho que propiciem e fortaleçam o trabalho coletivo, a ação colegiada e a atuação colaborativa no cotidiano das instituições escolares em que as crianças estão inseridas, em especial as indígenas que saem das Reservas indígenas de Dourados para estudarem no município de Itaporã.

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, com idade inferior à da escolaridade obrigatória, o que promove a igualdade entre homens e mulheres, na medida em que atende a direitos reconhecidos às famílias e a seus filhos. Neste sentido a educação infantil encara alguns desafios que devem ser mencionados para que se possa compreender melhor como este compromisso do oferecimento de atendimento de boa qualidade às crianças deve ser visualizados nas escolas.

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

Estes dez aspectos de uma educação de qualidade devem ser vivenciados nos ambientes escolares com o olhar voltado para a diversidade que a criança traz de sua família. Logo, dentro desses desafios que a escola vivencia, que são as 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.

Experiências inovadoras foram abordadas neste estudo e que podem ser adaptadas a outros contextos e indicaram 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).

Segundo Castro (2008), na América Latina, 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.

As Leis trazem que as dimensões na educação como direito é a de se fazer assegurar os fundamentos, princípios, diretrizes e orientações e com mais precisão as obrigações e responsabilidades do Estado.

Somente pela Lei 5692/71, é que crianças com idade inferior a 7 anos foram reconhecidas na condição de cidadãs de direitos, e assim devem ser atendidas dentro da condição do direito social, em jardins-de-infância, maternais ou instituições equivalentes.

Foi apenas com a Constituição Federal (CF) de 1988 que a educação infantil começou a ser definida como responsabilidade do Estado, pois, até então, essa etapa da escolarização das crianças de zero a seis anos não estava regulamentada de modo mais preciso e objetivo, ficava sem um respaldo, um compromisso por parte do Estado. Sem dúvida seguiu um caminho

diferente do ensino fundamental, uma vez que se voltou para o desenvolvimento integral da criança.

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 constitui as bases da conformação do direito da criança à educação infantil e direciona as políticas de atendimento na área da Educação Infantil no país.

Segundo a LDEBEN nº 9394/96 que institui a educação infantil, esta é uma etapa integrante da educação básica, define-se pelo atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos), e pré- escolas (4 a 6 anos). A Lei reconhece a importância em se promover o desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais, uma vez que até então os atendimentos estavam vinculados aos órgãos de assistência. O art. 29 da referida Lei estabelece como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

É pertinente salientar que 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 Respeitem 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, 2006d) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

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

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).

Este Plano é realizado para as crianças, uma vez que elas são o objeto e o motivo das ações que foram definidas. Por isso há necessidade de se focar o olhar nas crianças dentro das realidades concretas de suas vidas, dentro da sua individualidade e particularidade.

O Plano ainda traz que as particularidades e individualidades de cada criança dentro da sociedade devem ser pautadas no respeito, uma vez que são sujeitos de pleno direito. Assim:

Para que a sociedade brasileira seja uma sociedade inclusiva, todas as crianças devem dela participar como sujeitos de pleno direito. Em que cada uma exerça e veja

cumpridos todos os direitos da infância. Uma sociedade inclusiva abraça todos e cada um dos indivíduos, nas suas expressões próprias, segundo as quais cada um é si próprio e diferente dos demais; abarca todos e cada um dos grupos étnico-raciais, sociais e culturais; manifesta zelo pela igualdade e pela especificidade de direitos na diversidade de gênero. (BRASIL, 2010, p 22)

Quando se observa o que tange a Lei, vê-se que é evidenciada a garantia da Educação Infantil, bem como onde será oferecida e até como se dará a avaliação, mas 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 [...].

Logo cabe aos governantes e sociedade de um modo geral fazer valer o que traz a Lei, uma vez que traz uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas nas suas especificidades culturais.

Neste sentido a referida Diretriz traz:

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)

A educação infantil é uma etapa muito importante na vida das crianças, logo trazer alguns conceitos sobre a criança e a infância é relevante para o estudo, pois, como afirma Franco (2006), tanto a concepção de criança quanto a de infância, assim como a construção de qualquer conceito subjetivo, são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade que é um produto de sua história e sua cultura.

Toda criança tem sua fragilidade e requer atenção e cuidados, como alimentação e cuidados físicos. Stearns (2006) afirma que o tratamento dessas características tidas como universais nem sempre foram respeitadas e durante os séculos XV e XVI, as crianças não eram vistas como seres inseridos na sociedade e algumas morriam, pois não tinham a devida atenção para com a saúde. Apenas nos séculos XVII e XVIII as crianças começam a ser vistas de outra maneira.

Para Zilberman, essa mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003).

De acordo com Xavier e Sarat (2012) a história da criança e a infância brasileira podem ser constituídas a partir de elementos como a família, a escola e a sociedade. Na família, as crianças aprendem as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. A escolarização representa o esforço e a legitimação das normas e regras do grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos.

### **3.2 - Escola e reconhecimento das diferenças**

Para melhor compreender como a criança é atendida em seus espaços escolares, é importante observar a identidade da criança e o meio em que ela está inserida. Elias apresenta a formação dos grupos sociais como lugar central e espaço construído unicamente por indivíduos, pessoas que estão continuamente se relacionando em movimentos de dependência

e interdependência. Para o autor, “os seres humanos são parte de uma ordem natural e de uma ordem social” (Elias 1994b. p. 41) que foi sendo construída ao longo de um processo de civilização, o qual também é histórico, ou seja, “a história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (Elias, 1994b, p. 45), composta por adultos e crianças em constante processo de transformação.

Esse processo de transformação acompanha a sociedade e esta por sua vez tem como desafio reconhecer as diferenças e dar condições acessíveis a todos. As diferenças na humanidade estão postas desde os primórdios da espécie humana, mas somente a partir de meados do século XX elas começam a ser reconhecidas em vários âmbitos da sociedade. Mulheres, pessoas com deficiências, crianças, negros, indígenas etc. se empoderaram de novos papéis sociais. Lembrando, numa visão eliasiana, que o processo de mudanças sociais não tem um ponto zero, mas é longo e deve ser visualizado a longo prazo.

A escola por sua vez, como instituição interligada a vários organismos sociais, também passou por mudanças. Atualmente existe um reconhecimento das diferenças dos diversos grupos sócio-político-econômicos, étnicos, religiosos, entre outros. Este reconhecimento não significa que o corpo docente esteja pronto para implantar e desenvolver programas que reconheçam as diferenças, pois ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que pensam um processo de aprendizagem homogeneizado, como no presente caso deste trabalho.

De acordo com Carvalho (2002, p. 70), “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

Respeitar as múltiplas diferenças se torna cada vez mais uma necessidade dentro do ambiente escolar e neste sentido Araújo (1998) também salienta que: “[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais”.

Neste caso mais específico, sobre a criança e sua singularidade, cabe ao professor ter habilidade na difícil tarefa de socializar as crianças em sociedades complexas que exigem altos níveis de autocontrole e previsão. Acresce-se que para Elias (1998) o aumento dos conhecimentos no trato com a infância é insuficiente para analisarmos as mudanças recentes nas relações entre adultos e crianças. No seu entendimento tais alterações se devem a uma percepção de algo muito específico e inovador,

Talvez pudéssemos denominar como a necessidade que tem as crianças de viver sua própria vida, uma maneira de viver que em muitos sentidos é distinta do modo de vida dos adultos, não obstante sua interdependência com eles. Descobrir as crianças significa em última instância dar-se conta de sua relativa autonomia. Em outras palavras, deve-se descobrir que as crianças não são simplesmente adultos pequenos. Se vão fazendo adultos individualmente ao largo de um processo civilizador social que varia de acordo com o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização. A reflexão mais profunda acerca das necessidades características das crianças é, no fundo, o reconhecimento a seu direito de ser compreendido e apreciado em seu caráter próprio. Este também é um direito humano. (Elias, 1998, p. 410).

As crianças não são adultos pequenos, vão aos poucos se fazendo adultos no decorrer de sua vida e experiência com os demais.

Para o desenvolvimento da dinâmica histórica das modificações nas relações entre adultos e crianças, Elias (1998) utiliza o processo de civilização como modelo de análise. Ou seja, tais mudanças integram as exigências de crescente autocontrole dos indivíduos demandado no curso da civilização.

Sarat (2009) afirma que para a criança, é essencial o aprendizado como possibilidade de inserção social e que portanto os espaços de aprendizagem estão presentes nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em todas as esferas da vida, tanto na convivência cotidiana com familiares, amigos, parentela, nas instituições de formação para os pequenos, a chamada Educação Infantil, como em grupos comunitários, mídias e outros.

A escola é um dos campos onde se verifica as diferenças que cada um traz. E neste sentido todos que estão envolvidos no processo de construção do conhecimento, que apresentam diferenças, aos poucos aprendem e ensinam mutuamente.

De acordo com Gadotti (1992, p.70) é preciso saber e entender que:

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do 'seu' conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento.

As diferenças são percebidas e reconhecidas cada vez mais dentro do ambiente escolar, não tem como apenas dizer que se sabe conceituá-las, é necessário que se coloque em prática programas para atender uma população tão diversificada e que se propicie oportunidades e acessibilidades a todos os alunos na escola.

Ao abordar a questão das diferenças, não se remete somente às minorias étnicas, ou pessoas com deficiência, mas também às desigualdades socioculturais que desencadeiam as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas.

A escola necessita desenvolver projetos que auxiliem os professores a trabalharem com as diferenças em sala de aulas, para reconhecer o outro e valorizá-lo de acordo com suas especificidades e potencialidades, e assim assegurar aos alunos a equidade, ou seja, igualdade de oportunidades a todos para poderem se desenvolver de acordo com sua realidade, promover uma educação que valorize as raízes de cada cultura.

E neste sentido Gadotti (1992, p. 21) salienta que “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.

A primeira etapa da educação escolar onde se deve pensar em trabalhar as diferenças é a educação infantil, pois as crianças chegam pela primeira vez em um ambiente escolar onde tudo é inovador para ela. Logo deve-se refletir sobre uma educação voltada para a criança, independentemente de onde vieram e acima de tudo respeitando sua cultura diversificada das demais crianças.

### **3.3 - Educação e infância**

Para melhor uma compreensão da a educação infantil é necessário trazer algumas considerações que se reportam à infância, bem como ao olhar da sociedade para as questões relacionadas a infância.

O modo como uma sociedade enxerga as questões da infância norteia sua forma de tratar as crianças, de vê-las como seres inseridos na sociedade da qual fazem parte. Da mesma forma, o entendimento que a escola tem sobre o que é ser criança e o que é a infância interfere diretamente na maneira de conduzir as atividades pedagógicas que a criança irá levar para sua vida em sociedade.

Tanto a concepção de criança quanto a de infância, assim como a construção de qualquer conceito subjetivo, são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade, sendo assim um produto histórico e cultural (FRANCO, 2006). Logo, não é possível formular um único conceito, fechado e restrito, sobre o que seja infância e criança. Esses conceitos variam conforme o tempo e o espaço.

Os estudos sobre a criança e a infância revelam que os autores não podem chegar a um consenso a respeito do conceito de criança, mas podem apontar características do que é ser criança de acordo com cada tempo e lugar. Segundo Stearns (2006), algumas características são tidas como universais. Toda criança é dotada de fragilidade e necessita de atenção e cuidados

especiais, como alimentação e cuidados físicos, requer esses cuidados durante muito tempo. Além disso, as crianças são vistas como seres diferentes dos adultos, que precisam ser preparadas para esta outra fase da vida e o espaço de convívio com outras crianças deve ser propício.

As instituições de educação infantil passam a ser entendidas como um mundo social próprio da criança. As crianças são atores sociais, consumidores e, acima de tudo, produtores de cultura. Assim, o conhecimento das construções culturais e sociais das crianças que frequentam essa instituição tem grande importância na relação de ensino-aprendizagem, uma vez que, nesse processo de conhecimento e reconhecimento mútuo, o professor tem a condição de viabilizar formas de construção de conhecimento que respeite a criança em suas peculiaridades a partir dos elementos culturais que ela traz para a escola, dialogando desta forma com a diversidade de relação e de etnias que faz de nós o povo brasileiro.

É possível entender que a criança mantém dimensões relacionais construídas nas interações entre seus pares e delas com os adultos, estrutura-se nessas relações formas e conteúdos distintos, elas exprimem a cultura em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas.

Outro ponto importante é o espaço físico em que está inserida a criança de educação infantil. Deve ser o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e adequado à infância da criança, o que desafia permanentemente os que ocupam este espaço a proporcionar modificações de acordo com as necessidades das crianças e professores. É neste sentido que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aborda:

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (BRASIL, 1998, p. 69)

O espaço físico e os materiais são componentes ativos do processo educacional, auxiliam na aprendizagem, no entanto a melhoria da ação educativa está relacionada também ao uso que os educadores fazem deles junto às crianças com as quais trabalham.

É necessário um espaço físico que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade.

Não se tem como pensar em trabalhar com a criança sem refletir sobre sua cultura, pois cada uma em particular traz consigo algo único e que deve ser respeitado por todos. O desafio especialmente nesta etapa da educação infantil é propiciar um ambiente acolhedor e de respeito.

A educação infantil deve fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnicos-raciais, assim como culturais e religiosos, entre todos, pois ao oferecer às crianças um ambiente de respeito mútuo, o professor possibilita também o desenvolvimento da autonomia da criança, algo tão importante e que deve ser levado muito a sério por parte de todos que trabalham com crianças.

Seguindo esta reflexão de autonomia, troca de saberes, experiências e aprendizado é que as Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica salienta que a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, da cidade, do campo e das aldeias.

É, nesse sentido que a Pedagogia da Infância pode acontecer, desenvolvendo processos educativos que contemplem, o cuidado, a educação e a inserção social da criança, tendo em vista suas singularidades, peculiaridades e diferenças inerentes à faixa etária em que se encontram. A Pedagogia da Infância traz que as práticas de cuidado e educação ocorram como ações complementares e, que as propostas pedagógicas considerem a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais.

### **3.4 Educação da criança indígena e a escola**

A criança indígena traz uma organização social fortemente ligada a uma educação diferente da não indígena. Até porque a educação infantil indígena é transmitida oralmente, pelo exemplo dos mais velhos aos mais novos. Neste sentido que Nascimento afirma que

Ao fazerem a afirmação de que a “criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração” os professores-indios que também são pais, lideranças, moram e participam do cotidiano das aldeias, que viveram experiências de modelos escolares colonizadores parecem ir na mesma trilha de reflexões teóricas que desenvolvem Berger & Luckmann (1987) e Benjamin (1985, 1987) sobre a importância da socialização primária e das narrativas pertencentes à tradição oral para que se possa garantir a sobrevivência das experiências e das tradições do lugar no processo de construção das identidades. (NASCIMENTO, 2004, p. 4).

A educação das crianças indígenas na RID tem um forte apelo da forma ‘tradicional’ desses povos, transmitida de geração em geração pelas famílias e oralmente. “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”. (MACHADO, 2016, 45)

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

A escola não pode ser um instrumento de exclusão das crianças indígenas e sim promover a integração com respeito e valorização da cultura indígena. Percebe-se que os valores e a cultura dos indígenas baseando nos estudos de Meliá (1979) foram considerados sob a perspectiva de uma estigmatização, de uma marginalização e de uma eventual extinção, pois, no que diz respeito a sua forma de educar, esta se diferenciava em vários aspectos da forma de educar dos povos ocidentais. Conforme Meliá (1979)

A educação do indígena é outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante (MELIÁ, 1979, p. 10).

Para os indígenas as crianças aprendem observando os mais velhos, pelo exemplo dado de pai para filho, logo, é um processo total.

Ainda conforme o mesmo autor observa-se que o ato de educar dos indígenas nunca é uma incumbência apenas dos pais, mas de toda a comunidade. A educação de cada indígena é interesse da comunidade toda. Segundo Meliá (1979) o convívio se ampara em normas que são repassadas por meio de vivências. A palavra é muito importante, são compelidos a um diálogo de aproximação entre os membros da família, as crianças sabem valorizar as experiências dos mais velhos. E assim vão aprendendo no dia a dia com as experiências passadas pelo exemplo.

Em tempos passados, as práticas educativas se configuravam por meio da imitação e das histórias em rodas de conversas. Esta prática ainda pode ser observada nos dias atuais, como informa os pesquisadores da região: a indígena Machado (2016), Pereira (2009), Nascimento e Urquiza (2010).

Os estudos desses autores evidenciam que nos últimos anos, as comunidades indígenas têm buscado meios de sobrevivência e têm visto a educação como um instrumento a favor da redução das desigualdades sociais. Com isso, o acesso à educação revela-se como porta de entrada aos demais direitos. Segundo Candado (2016)

A compreensão no Brasil é de que a cidadania se pauta na ideia do Estado enquanto espaço de reafirmação de direitos, e os espaços de participação, reivindicação e legitimação de direitos dependem de pessoas que tenham clareza do seu papel enquanto cidadãos e agentes de enfrentamento e transformação das estruturas opressoras de poder. Muitos líderes indígenas já tem esta compreensão, entretanto as informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos ainda são escassas e fragmentadas. (CANDADO, 2016, p. 71)

Nesse sentido o Estado passa a interferir na educação das crianças indígenas fora de seu ambiente. Como se observará mais à frente nesta pesquisa, um dos problemas é que os indígenas vão para as escolas urbanas e se sentem excluídos do sistema [pouco reconhecimento da cultura indígena, ensino de uma escola urbana, valorização da escrita e língua portuguesa, etc] e também pelos colegas e professores não indígenas.

Neste sentido na educação se vivencia a exclusão e estigmatização dos indígenas em relação à educação escolarizada. Esta representa o estado e reproduz o *habitus* social do processo colonizador, uma educação de superioridade destinada a educar seres civilizados e onde a educação indígena não é valorizada. As dificuldades que os alunos indígenas encontram nas escolas acabam por desanimá-los e aumenta a evasão.

No que tange esta realidade social Elias (1994) sugere que nesta relação entre o indivíduo e a sociedade, é a sociedade que age de forma a moldar o indivíduo, e dessa relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, se tem o *habitus*. Elias se utiliza da dança para exemplificar como ocorre o *habitus* social, e mostra que, para se entender sua coreografia, os membros não devem ser vistos isoladamente, mas sim como partes de um mesmo conjunto, ainda que possuam características distintas. A maneira com que um membro da dança se comporta é determinada pelos demais que estão em sua mesma configuração social.

O mesmo ocorre com os indivíduos Elias (1994) em seu contexto social e histórico, esteja ele como amigos, inimigos, pais, filhos, marido, mulher, servo, rei, operário, empresário, etc. o modo com que os indivíduos se comportam é moldado pelas suas relações sociais anteriores e atuais.

Quando se pensa na educação da criança indígena na escola urbana não se pode deixar de lado a cultura em que esta criança está inserida, faz parte de sua vida, das experiências do

dia a dia. É importante lembrar que as culturas se transformam e ressignificam ao longo do tempo.

A 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). Neste sentido que Landa (2005, p. 64) salienta que:

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 [...]. (LANDA, 2005, p. 64)

A criança indígena tem sua infância diferente das crianças não indígenas, uma vez que a indígena tem um conhecimento do dia a dia da comunidade, acompanha os adultos para que possa aprender pelo exemplo. Cohn (2005) e Tassinari (2007), pesquisadoras da educação indígena, enfatizam que a infância pode ser pensada de forma plural 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.

O processo de ensino e aprendizagem da criança indígena acontece de forma ininterrupta, não se separa a vida em momentos específicos para a educação, toda a atividade dever ser encarada como momento de realização de aprendizagens.

A educação indígena, segundo Meliá (1979) afirmou, é um modelo próprio de educação, e que tem na sua base a socialização, ou seja, a educação de cada indígena é interesse da comunidade toda e é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros para que possam revitalizar essa mesma cultura. Serve para que durante toda a vida seja ensinado aos indivíduos, elementos culturais. Meliá explica também que se pode considerar três etapas no processo educativo indígena brasileiro: a primeira seria a socialização, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal.

A segunda etapa seria a ritualização, enquanto integra o indivíduo numa ordem simbólica e religiosa mais específica. Uma terceira etapa vem a ser a historização, quando a pessoa assume inovações que vão permitir a sua auto realização e às vezes o exercício de funções específicas únicas e singulares dentro do próprio grupo.

Segundo o autor Bergamaschi (2010) nas sociedades indígenas há três aspectos principais que conformam uma unidade educativa, a economia da reciprocidade; a casa como espaço educativo; a religião, através de rituais e mitos:

Conquanto afirmem e vivenciem até o presente seus modos próprios de educação, nesses séculos de conquista os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional (BERGAMASCHI, 2010, p.2).

Desta maneira, para se 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 seu modo de ser, pois essa criança está vindo cada vez mais nova para as escolas urbanas e ao chegarem sofrem um choque cultural muito grande, cabe a todos envolvidos com a educação buscar trabalhar pensando na cultura dessa criança.

Machado (2016) sugere que hoje é necessária uma discussão mais ampla acerca da aprendizagem e conhecimento do povo indígena 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.

Machado (2016) aborda a importância de se implantar políticas de qualidade que atendam a especificidade cultural das crianças indígenas e os dados por ela pesquisados revelam e retratam a necessidade emergencial de se cuidar e educar as crianças da Reserva Indígena de Dourados-MS (RID). Revelam também a necessidade emergencial das autoridades competentes pensarem na implantação de um espaço para educação infantil indígena nessa Reserva que leve em consideração todo o processo histórico desse povo e tendo em vista que cada etnia que vive na Reserva possui sua particularidade.

Porém ainda não há concordância das lideranças indígenas e pesquisadores sobre a escola infantil indígena, uma vez que alguns pesquisadores entendem que a educação das crianças indígenas deve se dar no âmbito familiar. As lideranças indígenas observam também que é de suma importância a escola, pois a violência está muito frequente e as crianças ficando nas escolas enquanto os pais trabalham estarão protegidas e seguras da violência que está ocorrendo dentro da Reserva Indígena.

Entretanto, a violência que ocorre na aldeia advém também de conflitos entre as etnias

e como afirma Machado:

As 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. (MACHADO, 2016, p. 48)

As lideranças indígenas da RID, pais e professores da RID entendem a necessidade das crianças na etapa da educação infantil irem para as escolas, uma vez que observam que na escolas as crianças estão mais seguras. Porém afirmam também a relevância de se ter a educação infantil na RID de acordo com suas culturas, pois assim não perderiam sua língua e seus costumes. Eis algumas falas das lideranças, pais e professores indígenas da RID sobre a violência e que Machado (2016) traz em seu trabalho através de entrevistas.

Uma mãe Kaiowá diz que “educar as crianças hoje é 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.” (MACHADO, 2016, p. 94)

Uma professora Kaiowá “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, estupro e outros tipos de violência”. (MACHADO, 2016, p.83)

Liderança Terena “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”. (MACHADO, 2016, p. 110)

É curioso e importante notar que esses atos das crianças e dos adolescentes têm a ver com o processo social a que estão submetidos desde o nascimento. Ou seja, eles desenvolvem hábitos ruins que ocasionam violência, mas isso está relacionado á nossa sociedade, ao mesmo tempo. Eles não nascem assim. Eles se tornam. E o fazem pela via das relações. E o aldeamento é uma construção/invenção do Estado Moderno, o mesmo “dos direitos”. Outras questões relacionadas ao uso de drogas e da pinga merecem ser localizadas no escopo das sociedades liberais. E a escola? Outra invenção social, universalizada em tempos recentes, significa, em

muitos aspectos o novo aldeamento, inclusive para livrar as crianças da violência vivida no aldeamento que geramos.

### 3.5 Educação indígena Guarani, Kaiowá e Terena

Para a compreensão de como ocorre o ingresso da criança indígena na escola, torna-se relevante a diferenciação entre a educação indígena dos Guarani, Kaiowá e Terena, uma vez que para muitos os “índios” são todos iguais, não veem a diferença. É comum ouvir das pessoas que os indígenas parecem semelhantes pois desconhecem a realidade indígena, na verdade, existem diferenças culturais e linguísticas.

A escola marca um ponto importante na vida da criança e deve ser considerada, uma vez que sua educação já teve início em seu convívio dentro da aldeia.

#### Educação Guarani e Kaiowá

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 segundo Machado (2016) 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, mantém 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).

No caso dos **Guarani e Kaiowá**, a educação infantil indígena é iniciada junto aos familiares ou junto à família extensa, que é composta por núcleos familiares, uma forma organizacional típica destes grupos. Nesse núcleo vivem os filhos e suas famílias ou fogos domésticos, ao redor de um casal mais velho de referência (PEREIRA, 1999).

Segundo Benites (2009, 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).

Atualmente a escola representa uma promoção social para os indígenas Guarani e Kaiowá, e neste sentido que Machado (2016, p. 20) salienta:

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, mas é através da escola que, na visão atual Guarani e Kaiowá, podem reivindicar melhor os seus direitos e não serem mais enganados.

Rossato (2002, p. 145) aborda sobre o desejo dos indígenas enviarem seus filhos para escola: 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.

Por outro lado, Machado (2016, p. 20) diz que 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.

Partindo desse pressuposto podemos dizer que a criança indígena tem um papel social fundamental em meio à comunidade onde vive, desde antes de nascer à criança já possui elementos que a compõem.

Para Benites (2014, p. 50), a “produção da identidade indígena Guarani e Kaiowá é 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”.

A identidade da criança Guarani e Kaiowá se constrói a partir da aprendizagem com a família e a comunidade onde vive.

## **Educação Terena**

A educação da criança Terena se sustenta na família e o aprendizado da cultura é a partir do valor fundamental que é o respeito pelos mais velhos - demonstrado na atitude de pedir bênção - até os princípios de solidariedade e partilha que são vivenciados no contexto social. Segundo Lima (2006, p. 21), a família “pode ser considerada como o primeiro espaço - socialização primária - que a criança vivencia na aldeia”.

A família tem uma função muito importante na educação das crianças, especialmente através da figura materna e dos laços afetivos que são bem próximos. Esta família é composta de pai, mãe e avós. Eles são os primeiros responsáveis pela formação cultural, afetiva e iniciativas para o trabalho. É aí que as crianças aprendem os costumes Terena compartilhados na aldeia.

No que se refere ao relacionamento dos Terena com os não índios, cabe bem as considerações de Skliar (2003, p. 120), quando se refere a necessidade da relação com o outro:

[...] precisamos deles, basicamente, conforme uma invenção que nos reposicione no lugar de partida de nós mesmos; como um resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade, nossa liberdade, nossa maturidade, nossa civilização, nossa língua [...] precisamos, tragicamente do outro. [...] A necessidade de construção do outro não é de modo algum acidental, não acontece por acaso, não resulta de uma posição ingenuamente egocêntrica / etnocêntrica ou falocêntrica da mesmidade: é, também uma necessidade de matar (física e concretamente) e matar (simbólica e metaforicamente) o outro.

Os Terena educam para a possibilidade da criança ser Terena, crescer Terena, assim como a educam para estudar e melhorar de vida. Essa perspectiva de uma identidade étnica que inclui a formação acadêmica é transmitida para seus membros, especialmente para os mais jovens. A educação das crianças abrange aspectos que ultrapassam a cultura indígena, dialogando com a cultura do não índio.

As crianças indígenas aprendem vivendo, explorando o mundo através de seu corpo. Todas as suas ações se transformam em ferramentas para aprender e expressar seus conhecimentos elaborados. O desenvolvimento dos sentidos é fundamental para a capacidade de ver, ouvir e fazer. A capacidade de aprender, saber e conhecer está intimamente ligada às capacidades sensoriais (SILVA, 2002).

O corpo é o lugar no qual a criança manifesta a identidade indígena. Nele se constrói e expressa quem são e de onde falam, nele se inscrevem as diferenças que os distingue e os une a um grupo e a uma cultura. Silva (2002, p. 39) entende a “corporalidade como processo de construção e linguagem expressiva da pessoa humana, tal como concebida e produzida por grupos sociais específicos”. É um mecanismo central nos processos de ensino e aprendizagem

de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas. É na disposição de ensinar e aprender de ambas as partes envolvidas no processo, que o conteúdo cultural transmitido é feito e refeito a cada geração.

Segundo Pereira (2007) a conduta Terena está pautada na cortesia, cordialidade, amabilidade, sociabilidade, polidez, delicadeza, gentileza nos gestos e nas expressões, demonstrando uma grande preocupação com a etiqueta e cerimônias.

Ainda, conforme Pereira (2007, p. 11), “através da operação de um complexo sistema de etiqueta e regras de civilidade, os Terena produzem as condições exigidas para a sua própria reprodução e mobilidade enquanto grupo étnico.” Todo o rigor do “ethos” Terena fica sempre sobre as pessoas que ocupam posições de prestígio ou de liderança. Para as camadas menos influentes ficam livres e a critério de suas próprias decisões as maneiras de se comportarem. Para Pereira (2007, p. 14) “a civilidade como atributo constitutivo da etnicidade Terena se manifesta ainda na obrigatoriedade de amenidade no trato com as crianças, mulheres e pessoas não pertencentes ao grupo étnico, que por ventura estejam morando na comunidade”.

A transmissão desses padrões, de um lugar para outro, deve ser considerada em todo processo civilizador como um dos mais importantes dos movimentos individuais. Não apenas as maneiras à mesa, mas todas as formas de comportamentos são modeladas de maneira semelhante, mesmo que haja diferenças no tempo e na estrutura de seus padrões de desenvolvimento. O processo de mudança social é muito mais abrangente. (ELIAS, 1994).

Em resumo, a educação indígena das Etnias Guarani, Kaiowá e Terena é complexa e merece ser entendida com atenção e exige uma outra forma de atuação da escola urbana. As limitações das escolas urbanas em receber e atender as crianças indígenas é evidente.

### **3.6 As limitações da escola urbana para atender os indígenas**

No espaço escolar são produzidas e reproduzidas as relações de poder, de território, de cultura e de significação e tais relações legitimam um poder de alguns grupos em relação a outros.

A legislação assegura relações que não favoreçam a discriminação ou qualquer outra atitude preconceituosa. Entretanto, a efetivação da lei depende de todos nós, cidadãos, e é um passo importante para a sociedade avançar nas suas lutas e conquistas de afirmação da educação, como direito básico e fundamental sem privilegiar grupos no poder.

Meliá (1979) destaca alguns pontos que diferem a educação indígena e a educação para o indígena, demonstra que no decorrer desse processo, muitas foram as mudanças no cotidiano

do ensino e na aprendizagem desse povo específico, essas mudanças envolvem os processos e meios de transmissão, as condições de transmissão do conhecimento, a natureza dos conhecimentos transmitidos e as funções sociais da educação que se desdobram em fatores da dinâmica da escolar.

No quadro 1 proposto por Melià (1979) podemos observar as diferenças dos dois sistemas educacionais. O autor enfatiza que, ambos têm os seus valores.

No quadro pode-se notar que a educação indígena se dá com os mais velhos dando o exemplo pela vida e a educação não indígena segue um padrão que o Estado impõe, via currículo escolar e que aos poucos impõe a formação do indivíduo.

**Quadro 1 Diferenças nos Sistemas Educacionais**

Educação Indígena	Educação para o indígena
Processos e meios de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação informal e assistemática</li> <li>• Transmissão Oral</li> <li>• Rotina da vida diária</li> <li>• Inserção na família</li> <li>• Sem escola</li> <li>• Comunidade educativa</li> <li>• Valor de ação</li> <li>• “Aprender fazendo”</li> <li>• Valor de exemplo</li> <li>• Sacralização do saber</li> <li>• Persuasão</li> <li>• Formação de “pessoa”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução formal e sistemática</li> <li>• Alfabetização e uso de livros</li> <li>• Provocação de situações de ensinamentos artificiais</li> <li>• Deslocamento para a aula</li> <li>• Especialistas de educação</li> <li>• Valor de memorização</li> <li>• “Aprender memorizando”</li> <li>• Valor de coisa aprendida</li> <li>• Secularização de conhecimento</li> <li>• Imposição</li> <li>• Adestramento para “fazer coisas”</li> </ul>
Condições de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo permanente durante toda a vida</li> <li>• Harmonia com o ciclo da vida</li> <li>• Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução intensiva durante alguns anos</li> <li>• Sucessão de matérias que têm que ser estudadas de uma para outra</li> <li>• Passagem obrigada por um círculo determinado de antemão para todos</li> </ul>
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipulação de tecnologias importadas</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural</li> <li>• Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentação dos conhecimentos adquiridos</li> <li>• Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional</li> <li>• Conversação e catequeses para uma nova religião</li> </ul>
Funções sociais da educação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustamento das gerações</li> <li>• Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente</li> <li>• Seleção e formação de personalidades livres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afastamento e mudança com respeito a vida dos velhos</li> <li>• Adaptação contínua as novidades, mesmo ainda não compreendida</li> <li>• Massificação no genérico</li> </ul>

(Quadro apresentado por Meliá, 1979, 53)

Ao atentar para o quadro 1 é visível também que enquanto a educação indígena é pautada no aprofundamento dos conhecimentos tradicionais, a não indígena vem como segmentação, isto é, como algo centrado nas mãos de alguns, que aos poucos vão sendo implantadas para serem seguidas e aceitas.

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”. (MACHADO, 2016, p.68)

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 desta criança, para que assim tenha seus direitos reconhecidos e respeitados dentro e fora do ambiente escolar.

Delinear a escola como lugar de encontro das diferenças culturais e de identidades exigirá mais dinamismo entre os interlocutores que ali se encontram, mediados por constantes reflexões sobre os discursos e valores que envolvem e norteiam seus processos educativos.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentamos a análise das entrevistas realizadas junto aos sujeitos da pesquisa. Procuramos analisar as respostas à luz da teoria apresentada no trabalho.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes protagonistas da Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar: a diretora, a coordenadora, as professoras da sala que atuam como Regente, bem como as de Inglês, Arte, Práticas Interativas Interdisciplinares, Educação Física, e os pais das crianças.

A escola possui 07 (sete) salas de aula, podendo atender até 159 alunos por período, tanto na educação infantil, de 04 e 5 anos e o ensino fundamental nas séries iniciais.

Para melhor entendimento apresentamos de maneira sistematizada informações de acordo com as questões formuladas na entrevista. Nesta parte do trabalho apresentamos também as considerações realizadas a partir do diário de campo e cruzaremos as informações colhidas junto às observações no pátio da escola, com funcionários que cuidam portão, bem como com as que cuidam as crianças no pátio da escola.

Para melhor compreensão das informações obtidas através das entrevistas utilizamos as seguintes siglas: DI para diretora, C1 e C2 Coordenadoras para as duas coordenadoras entrevistadas. PR Professora Regente, PEI Práticas Educacionais Interdisciplinares, PI Professora de Inglês, PA Professora de Arte, PEF Professora de Educação Física.

### **Informação sobre ter alguma formação para trabalhar com crianças indígenas.**

Todas afirmaram não ter realizado nenhum curso específico. **DI e C1 e C2**

**P-** Apenas uma professora disse ter tido uma disciplina que envolvia a junção das crianças indígenas na sala de aula. As outras todas disseram não ter tido formação.

Nestas respostas observamos que apenas a professora que está a menos tempo em sala de aula é que teve alguma formação específica para trabalhar com as crianças indígenas, outras que já faz muitos anos que estão atuando e nunca fizeram.

Diante destas respostas fica um questionamento será que é importante saber como trabalhar com crianças que trazem uma cultura diferente? Esta cultura por sua vez deveria ser aproveitada em sala de aula?

Esta afirmação vem ao encontro do que traz o próprio Plano Municipal de Educação, uma vez que não é abordada especificamente sobre a educação indígena, tão menos sobre curso de formação para receber estas crianças que chegam as escolas urbanas.

O município oferece a educação infantil, mas não tem cursos de capacitação para os profissionais que atuam com as crianças indígenas que vem da RID para estudarem na cidade de Itaporã.

Neste sentido a educação escolar deve considerar a diversidade como algo primordial e [...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 63).

#### **4.1. Legislação, pareceres, resoluções, elaboração, contempla cultura e diversidade, o atendimento pedagógico, formação de professores**

Especificação do ensino infantil para trabalhar com indígenas que frequentam a escola urbana. Se no Plano Municipal de Educação aborda esta questão e se o Referencial Municipal também traz alguma informação

A **DI** Não tenho conhecimento.

A **C1** e **C2** responderam que no Referencial não traz informação.

Todas responderam que não.

As escolas municipais recebem muitas crianças indígenas, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. E dentro do Plano Municipal de Educação que foi reformulado no ano de 2015/2025 não existe nada específico que trate da educação indígena nas escolas municipais.

Os povos indígenas, ao longo da história, foram submetidos a diferentes políticas do Estado brasileiro e a maioria não contemplava ações que garantissem o futuro desses povos como possuidores de cultura diferenciada (SANTOS, 2009). O Brasil é um país com grande diversidade étnica, social e cultural. Essa pluralidade, no entanto, nem sempre foi reconhecida social e legalmente e, muito menos, problematizada do ponto de vista educacional.

Mais uma vez nota-se que a resposta é rápida e direta, ou seja, fica evidente que não é estudado sobre a educação infantil indígena na escola, ou, em algum momento de capacitações aos quais participa.

Neste sentido fica claro que o município não tem uma preocupação com a criança indígena que sai da RID para estudar nas escolas urbanas municipais, pois assim como citado anteriormente, nada tem sido feito no que tange a Legislação, pareceres e resoluções.

Neste item trazemos como interlocutores da escola os que participaram na elaboração da Proposta Política Pedagógica, bem como se ela é pensada e vivenciada na prática do cotidiano escolar.

### **Quanto a elaboração da Proposta Política Pedagógica da escola**

**DI** Foi com a participação dos pais através de questionários, aos quais os professores auxiliavam nas dúvidas e também com questionários para todos funcionários da escola. Em seguida foram tabulados os questionários sobre o funcionamento da escola e atendimento as crianças.

**C1** - Foi elaborada com a comunidade interna e externa, professores, funcionários, alunos e com os pais. Eles participavam através de um questionário e a partir desse questionário foi elaborada a proposta.

**C2** - Subdividida em grupos, para que fosse respondido um questionário.

**PR** - Com questionamentos com toda equipe escolar, reunião com os pais.

**PEI** - Foi através de questionários com funcionários e pais.

**PI** - Acho que foi elaborada fora da realidade da escola. É uma junção de várias nações, de várias etnias.

**PEF** - Respondendo questionários.

**PA**- Não participei ativamente, não saberia responder.

Quando nos reportamos a estas respostas refletimos sobre alguns pontos: será que realmente toda equipe escolar e a comunidade que incluem os pais foram ouvidos realmente, ou será que apenas os pais das crianças não indígenas, pois se os pais das crianças indígenas tivessem respondido questionários, ou sido ouvidos pela comunidade escolar as respostas seriam diferentes?

Neste sentido que Azevedo (1996) chama a atenção sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p.56)

### **A Proposta Política Pedagógica da escola pensando em toda clientela que recebe**

**DI** Não é pensado, fica falho.

**C1** -De certa forma sim, mas não consegue abarcar tudo, como por exemplo, a questão indígena.

**C2** - Sim, só que na questão indígena que está defasada.

As respostas evidenciam que os gestores têm ciência que não é pensada a questão indígena, que não está abrangendo esta parte da educação tão importante e necessária que deveria ser abordada na PPP da escola, mesmo com os pais participando.

As **professoras** responderam que não é pensada em toda clientela, até porque, deixam evidente que a educação escolar para a criança indígena não é pensada na PPP da escola. E esta por sua vez fica falha, pois deveria ser pensada e concretizada na realidade em que a escola está inserida. Conforme as perspectivas reflexivas de Veiga (2000), o processo de construção desse documento institucional exige uma profunda e colaborativa reflexão sobre as finalidades da escola, de modo que esclareça seu papel social, formas operacionais e ações a serem empreendidos por todos os envolvidos. Sua construção deve contemplar as necessidades do contexto social em conformidade com a comunidade escolar e a sociedade.

### **A Proposta Política Pedagógica tem preocupação com a diversidade**

A **DI** respondeu que sim quanto à diversidade da cultura da criança que a gente recebe de outras comunidades, de outros Estados. Mas quanto se é abordada a questão indígena, não traz nada.

**C1** – afirmou que sim, mas “tapando o sol com a peneira”, como diz o dito popular. Coloca no papel mas não se trabalha na prática. Fora da realidade em que estão inseridos.

**C2** – respondeu que sim, porém voltada somente para alunos com deficiência. Afirma que há o realinhando anualmente da Proposta, incluindo projetos novos, como exemplo, o Mais Educação.

**PR** - Diversidade na questão de deficientes. Na questão indígena não.

**PEI** - não consigo ver isso, pois não tem uma preocupação com aquela criança que chega diferente na escola, com um cultura diferente.

**PI** - Não.

**PEF** - a diversidade somente voltada para a deficiência. Na questão indígena não.

**PA** - Somente na questão de deficiências. E diversidade não é só isso, tem que pensar na questão de gênero, da criança indígena, mas não aborda nada da questão indígena.

Neste sentido estas respostas trazem sobre a importância e a necessidade de se ter na PPP da escola a prática pedagógica que envolve a educação indígena. Silva (2003) reforça estas respostas ao trazer que o PPP da escola revela quem é a comunidade escolar e os desafios dentro das práticas pedagógicas.

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, ... revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola... Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática. (SILVA, 2003, p.298)

As respostas deixam em evidência que diversidade não é somente ver as deficiências, ou até mesmo colocar no papel mas não pôr em prática. Diversidade é muito além. As diferenças de gêneros, atitudes, valores culturais, são formas que ao longo da nossa convivência social aprendemos conhecer o outro, enquanto ser que pertence à mesma sociedade. Neste sentido Mantoan (2003, p.16) observa que:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

### **Como tem sido sua implementação da Proposta Pedagógica**

A **DI** afirmou que tem sido implementada em cima dos projetos, de melhorar aquilo que ficou falho no ano anterior, mesmo porque os pais colocam sugestões, só os pais não, toda comunidade, através de questionários sobre o que deve ser melhorado.

A **C1** respondeu que não condiz muito com a realidade.

A **C2** afirmou que conforme surgem novidades vão se adequando, no dia a dia.

**PR**- No dia a dia

**PEI** - Tenho dúvidas se é implementada

**PI**- Conheço pouco

**PEF** - no decorrer das atividades do dia a dia

**PA** - quase nada tem sido utilizada, até porque acho que não contempla a realidade.

Nestas respostas notamos que o PPP da escola é elaborado, porém pouco aplicado na prática. Isto leva a uma reflexão: será que é por ser fora da realidade? Qual a dificuldade de se pensar na educação indígena, ou numa educação intercultural, pois cada vez mais existe o aumento dessas crianças nas escolas urbanas?

Partindo do pressuposto de que professores e demais funcionários da escola tenham um comprometimento profissional e ético em relação à qualidade da educação, a sensibilização, o convencimento destes precede o envolvimento dos alunos e familiares. Tanto os alunos quanto seus familiares precisarão encontrar motivação na equipe de funcionários da escola para acreditarem na importância desta construção. Além dessa motivação, os próprios professores deverão estar convencidos da necessidade dessa participação já que “a escola não pode ser propriedade dos professores, ela deve incluir toda comunidade educativa no planejamento de suas metas de melhoria”. (HERNÁNDEZ, 1998, p.25).

### **A escola, nos documentos, adota alguma definição de cultura**

Para a (DI) é que adota. Na cultura sul mato-grossense tem que cada um tem sua cultura. Que o estado deve respeitar a cultura dos outros Estados. Tem também sobre a cultura afro, só não traz da cultura indígena. Acredita que é porque ele não veio através de um projeto obrigatório igual a sul mato-grossense e a cultura afro. Se vier em forma de documento se trabalha.

As (C1) (C2) As duas coordenadoras responderam que sim, na parte da PPP quando fala da cultura afro que deve ser trabalhada.

Neste caso a cultura indígena mais uma vez fica de fora, como se não fizesse parte da realidade escolar.

Neste sentido é evidente que a cultura indígena está cada vez mais inserida numa cultura diferente e como afirma Machado (2016, p. 31) “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”.

### **Definição de cultura**

Para a diretora (DI) é tudo que o aluno traz, que ele aprendeu na casa dele, o que os pais deles passam e é uma somatória com o que vamos passar para o aluno na escola.

A (C1) afirma que é a diversidade das diferenças de cada um, dos grupos, das identidades.

Para a (C2) é a forma de viver de um povo e acredito que a gente tem que valorizar a cultura de cada uma.

Neste sentido observamos que as coordenadoras sabem o que é a cultura, logo, resta colocar em prática dentro da escola que está repleta de diversidade cultural com crianças indígenas. Podemos confirmar que os indígenas não perderam sua cultura e nem deixaram de serem índios no seguinte trecho de Almeida (2003, p. 33, 2003):

A compreensão da cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e experiências novas dos homens que a vivenciam, permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato, quando as transformações se fazem com muita intensidade e violência.

Notamos que a compreensão da cultura do outro é essencial, especialmente no que tange a educação infantil, primeira etapa da educação básica em que a criança vai para a escola.

### **Existe diferença entre a cultura da criança indígena e da não indígena na escola**

A (DI) afirma que sim. O aluno indígena cultiva mais a cultura dele. Nós não temos muito claro o que é a cultura do branco, já o índio não, ele tem sim muito claro o que sua cultura. Fica falho isso aí.

A (C1) - A cultura nossa é diferente, somos um grupo maior e eles são um grupo menor aí eles demoram pra interagir, são tímidos. Faz parte da cultura deles.

(C2) - Existe sim, a primeira é a língua, maneira de falar, de vestir, bem da cultura deles. O comportamento, eles são mais quietos. Sentam no fundo da sala, aí se a professora percebe tenta trazer mais pra frente.

Nestas respostas evidenciamos o que Candau (2003, p. 253) salienta sobre o papel da escola no que se reporta ao reconhecimento e valorização dos sujeitos socioculturais:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

**4.2 Relações Interpessoais e Socialização, acolhimento da criança indígena, as relações professores-alunos indígenas, as interações crianças indígenas – não indígenas, expectativa sobre o desempenho dos alunos indígenas, participação dos pais**

**Se as crianças indígenas estão sendo bem recebidas e atendidas em termos de acolhimento nesta escola urbana de Itaporã**

**DI** “Na minha opinião sincera acho que não. Não estamos dando o valor que deveríamos dar a essas crianças que estão vindo cada vez mais em maior número para as escolas do município”.

**C1** - Sim, no acolhimento sim, porque na educação infantil o professor é mais próximo da criança.

**C2** - sim, porque não vejo preconceito, discriminação em relação aluno com aluno, brincam juntos, e também pra nós, sempre foram bem recebidos, são tratados com igualdade aqui.

**PR** - sim.

**PEI** - Sim. Na questão do conversar, de se expressar, deles mesmos falarem o que sentem.

**PI** - não

**PA** - não

**PEF** - não. Minha disciplina favorece uma facilidade maior por ser mais ligada a atividades práticas. Então não tenho dificuldade quando recebo as crianças indígenas.

Nestas respostas observamos que as maiores dificuldades se dão nas atividades do cotidiano, da professora regente, e obviamente em inglês. As práticas corporais são elementos facilitadores no ensino e aprendizagem e possivelmente na interação entre as crianças.

**Percebe alguma diferença entre as indígenas e não indígenas na chegada e escolha de lugar? Existe diferença entre as meninas e meninos na escolha do lugar?**

PR - Um pouco, as crianças indígenas são mais retraídas, mais sentam junto com as não indígenas também. Observo que as meninas sentam sempre próximas umas das outras. Os meninos já não ligam muito.

PEI - Elas escolhem, geralmente sentam nos lugares que escolheram no início das aulas. As meninas ficam perto umas das outras.

PI - No geral não e as crianças indígenas não mudam de lugar. As meninas ficam sempre juntas.

PA - Não, mas as indígenas são mais reservadas. Elas se separam sim.

PEF - Não vejo

Nestas respostas pudemos perceber mais uma vez que as crianças indígenas chegam às escolas urbanas sempre quietas, retraídas, ou seja, não reclamam por lugares e até mesmo percebemos um certo sentimento de submissão, uma vez que ao sentarem em um determinado lugar não mudam, as vezes até por medo de serem repreendidos.

As respostas mostram também que as meninas indígenas estão muito próximas umas das outras, como se fossem para se proteger. Isto nos leva a entender a união por direitos desde pequenas. Pois como afirma Grubits & Darravlt (2003, p. 371):

De forma geral, este é um aspecto que, em relação às culturas indígenas como um todo, nos permite levantar hipóteses de que está ocorrendo uma participação cada vez maior das mulheres indígenas na luta pelos direitos de seus povos e na política nacional desenvolvida pelo Estado brasileiro. Elas tornam-se assim, cada vez mais, importantes interlocutoras entre seus grupos e a sociedade não indígena; importantes peças da situação de interface e guerreiras fundamentais de sua cultura.

**Realização de atividades diferenciadas nos primeiros dias para interagir as crianças**

PR - Sim. Músicas, brincadeiras com o nome deles para que todos saibam os nomes.

PEI - Sim, atividades lúdicas

PI - Sim. Canto músicas e brinco com eles.

PEF - Faço atividades recreativas para interagir.

PA - Brincadeiras, contação de histórias e tentam fazer com que falem, mais as indígenas são muito quietas.

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).

### **Participação dos pais indígenas nas atividades da escola**

**DI** Dificilmente participam. Quem mais participa das atividades são os não indígenas.

**C1 C2** As indígenas são mais preocupadas, atendem o chamado quando é solicitada a presença na escola.

**PR** - Sim, ficam dentro da sala nos primeiros dias, são preocupados.

**PEI**- Sim.

**PI**- acho que não.

**PEF** - Não. Acho que é porque elas veem de ônibus.

**PA** - Sim, tem umas mães que ficam um tempão, até as crianças se acostumarem. Tem umas que ficam na sala, eu não ligo não, até porque não sei como eles são em casa, se faz parte da cultura delas. Teve mães que ficaram semanas.

Esta última resposta evidencia uma sensibilidade da professora PA. Pois mesmo desconhecendo a cultura, autoriza as mães ficarem na sala de aula. Na cultura indígena as crianças vivenciam uma educação transmitida pelos familiares, dos mais velhos aos mais novos e segundo Lima (2006), elas vivenciam situações que vão permitindo, no universo da vida, interações sociais com membros da comunidade mais experientes, os adultos, que orientam e contribuem com o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança (p.78).

Na maioria das respostas observamos que as famílias indígenas são mais presentes nas escolas que seus filhos estudam. Isso ocorre também devido à estrutura familiar indígena, uma vez que 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).

**Na sua opinião, acha que é melhor a crianças indígena ir estudar onde**

(DI) Acho que eles tem que ter o direito do ensino nas escolas urbanas sim, mas os professores têm que ter mais preparo, tem que conhecer alguma coisa. O aluno que vem e não consegue nem conversar com o professor. Então o professor tem que ter mais preparo, para o professor falar a língua deles. É certo que ele vai aprender a nossa, mais até ele aprender, temos que chegar nele de uma outra forma, que seja pela língua deles.

(C1) - na escola da aldeia, porque a língua é muito difícil e tem criança que chega na escola e não fala nada.

(C2) – eu acho que os pais devem decidir.

Neste sentido a educação infantil segundo a resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir e assevera que:

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.

### **Opinião do que tem sido feito em relação a educação indígena escolarizada nesta escola urbana (DIQ 18)**

(DI) Nada.

(C1) - somente no acolhimento. Porque na língua se a criança entendeu bem se não fica sem saber nada, pois na escola urbana os professores não sabem a língua deles.

(C2) - a gente trabalha com eles, mas nem na Proposta Política Pedagógica não tem nada.

Notamos nestas respostas que a criança indígena está sozinha dentro de uma escola com crianças não indígenas, pois se conhecem o português e sabem falar, ótimo, se não, vão estar na escola sem conseguir aprender e partilhar seu conhecimento, até porque os professores e equipe escolar não estão preparados para recebê-las.

Para que o professor possa realmente se atualizar e inovar, é necessário que ele primeiro tenha o desejo e a motivação e a escola como instituição também se renove, para que o professor realize um trabalho dinâmico, inovador, para com seus alunos. Com base nessa necessidade, Moran (2004, p. 15) destaca: “O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável”.

### **No que e quando (etapa escolar) os alunos indígenas apresentam dificuldades na escola**

**(DI)** Mais quando eles precisam começar a ler e a entender o que estão lendo, aí eles tem dificuldades. Parece que não tem muito significado trabalhar uma data com eles, exemplo, o dia dos pais, o dia das mães. Parece que eles não veem muito significado nestas datas, de ler, interpretar, de sentir aquela situação. Não tem significado pra eles.

**(C1)** Na língua quando chegam na escola

**(C2)** - A partir do Ensino Fundamental, quando começam ter que produzir textos, interpretar.

**PR** - Somente na língua. Alguns tem dificuldade, mas é igual aos não indígenas. Alguns anos atrás era maior a dificuldade, agora é menos. Não vejo muito a dificuldade, mas sim o choque cultural.

**PEI**- Sim. Eles são mais retraídos, então tem dificuldade no agir dentro da sala, no falar, no fazer as atividades. Para tirar uma palavra deles você tem que ficar insistindo muito.

**PI** - Existe sim. Interage pouco, alguns tem muita dificuldade, até porque é a língua inglesa, mais uma diferente da deles.

**PEF**- Não. Pra mim conseguem realizar todas as atividades práticas perfeitamente, especialmente jogos e brincadeiras.

**PA** - Pra mim os indígenas na grande maioria são melhores na aprendizagem, e no desenho essas crianças são ótimas. Eu ensinei perspectiva que é uma coisa que aprendi na faculdade, os alunos do 4º aprenderam perfeitamente, são ótimos. Porque perspectiva é a profundidade, ficar grande e ir afunilando. Eu ensinei somente uma vez e eles pegaram. Nem eu que sou formada em Arte desenho como um aluno indígena que tenho aqui. A pintura então é magnífica.

Nestas respostas notamos que as professoras de PEI, PI e a Regente sentem que as crianças indígenas têm mais dificuldade do que as não indígenas. A criança indígena não tem dificuldade de aprendizagem, elas aprendem de maneira diferente e neste sentido a citação de

Nascimento (2005) corrobora com esta premissa afirmando que as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades (NASCIMENTO, 2005, p. 8).

Já para as professoras de Artes e Educação Física as crianças indígenas não apresentam dificuldade, pelo contrário, se destacam nas atividades propostas, isto porque segundo Melià (1979) o jogo é um dos aspectos relevantes para a educação indígena.

Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brinca de trabalhar, depois vai trabalhar brincando (Melià, 1979, p.19).

Quanto ao destaque que a professora de arte chamou a atenção é o fato que a arte indígena é como uma atividade profundamente integrada na vida cultural, sem que isso defina uma esfera diferenciada, específica de atividade ou pensamento.

A arte flui ali de uma cultura homogênea, como um componente dela, harmonizado com todos os outros, por um longuíssimo esforço de integração recíproca. Um componente co-participado por todos os membros da comunidade que porta e fecunda aquela cultura, inclusiva sua arte. É uma arte mais comunal que individual, em cujo seio o artista nem sequer reivindica para suas obras a condição de criações únicas e pessoais. Sendo apenas genuínas, elas constituem reiterações de elementos pertencentes à comunidade, tão dela que expressam mais sua tradição do que a personalidade do próprio artista (RIBEIRO in ZANINI, 1983, p. 51).

A arte e as atividades corporais para os indígenas são uma rotina diária em suas vidas, isto porque para eles é com o corpo, o movimento, o desenho, a pintura, o artesanato, que aprende para a vida e assim conseqüentemente leva para a escola do não indígena, mas acaba por não ser aproveitado esse conhecimento, deixando de lado.

**Percebe se no comportamento há diferença entre as crianças indígenas e não indígenas?  
Diferencia a etnia da criança? Ou todas as etnias são iguais?**

**PR** - as indígenas são mais comportadas, especialmente na sala de aula. A criança da etnia Terena é mais comunicativa.

**PEI** - São mais tranquilas, na deles, mais comportadas. A Terena consegue se sobressair nas brincadeiras.

**PI** - são mais tranquilas, não bagunçam, você pode dar aula sossegada. Não percebo

**PEF** - são mais fechados e por isso muitas vezes não se socializam. Mas a criança Terena é mais desinibida.

**PA** - na educação infantil percebo que são mais fechadas, mais calmas. A Terena é mais espontânea nas brincadeiras.

Nestas respostas fica evidente que as crianças indígenas são mais fechadas, segundo as professoras e isso ocorre na maioria das vezes podendo ser uma estratégia de desequilíbrio da balança de poder. Sendo assim, “superioridade social e moral, auto percepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-outsiders ilumina exemplarmente: as relações de poder” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 08).

O poder para Elias, então “constitui um elemento integral de todas as relações humanas”. Este é sempre bipolar ou multipolar, não sendo um “amuleto” de apenas um indivíduo. Em todos os momentos de interdependência haverá uma diferença de poder ou até mesmo uma igualdade da condição. Para o autor:

Ele constitui um elemento normal de todas as relações humanas. Constantemente se sucedem provas de força maiores ou menores: serei eu o mais forte? – serás tu o mais forte? Passado algum tempo poderemos chegar a um certo equilíbrio de poder que, de acordo com circunstancias pessoais e sociais, poderá ser estável ou instável. (ELIAS 1980, p.80)

No que tange as respostas sobre a criança Terena ser menos tímida que as Guarani e Kaiowá pode ser em consequência do que Machado afirma sobre essa etnia. “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.” (MACHADO, 2016, p.45). A criança Terena domina a língua portuguesa. URQUIZA (2011) salienta que 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, sabe 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.

## Os alunos indígenas e dificuldades na escola

Todas professoras responderam que observam a dificuldade quando a criança indígena tem que registrar algo no papel. A educação indígena é pautada na oralidade. “Apesar do ritmo mais acelerado, nos últimos tempos, das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, podemos dizer (Cf. Luciano, 2006, p. 130) que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades” (NASCIMENTO E URQUIZA, 2010, p.115).

Essas dificuldades como dito anteriormente são relacionadas a uma educação voltada para a arte, o movimento. A criança indígena aprende na convivência com os adultos, leva isso para a escola Segundo Nascimento (2005, p.08):

[...] 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.

Estas respostas também vêm ao encontro do que observamos no diário de campo, pois em conversa informal com uma professora, um acontecimento foi relatado em que seu aluno não falava, entrava quieto na sala e permanecia assim até o término da aula. Ao ser indagada o que ela fez para se comunicar com a criança, já que se passava de mais de quatro meses de aula, ela informou que ele apenas copiava tudo que ela passava, mas que não interagiu e participava bem pouco das atividades em grupo e que ela não tinha nenhum contato com a mãe para saber o motivo. Como na escola ninguém fala o guarani, a criança permanecia em silêncio. A escola, através da coordenação e direção então chamou a mãe, pois era o único contato que havia na escola, para conversar a respeito do que estava acontecendo. A mãe disse que a criança tinha dificuldade em se comunicar porque tinha sofrido muito com a separação dela, que desde que o pai a deixou para ir morar com outra ele tinha parado de falar. Mas informou também que a criança estava passando por tratamento com psicóloga.

É observado que além da criança ter a dificuldade por ser de uma cultura diferente ainda passa por mais este problema dentro de uma sala de aula e que muitas vezes fica no esquecimento.

### **Observa rivalidades entre os alunos indígenas e não indígenas**

**DI** O aluno indígena é muito preservado, muito na dele ali. Dificilmente você vê um aluno mais bagunceiro, mais danado. Ele é mais recatado.

**C1 e C2** afirmam que não vê esta rivalidade entre as crianças da educação infantil.

**PR-** Os grupos não indígenas tem mais rivalidades, mais só os maiores. Alguns não indígenas fazem chacotas, chamam de sujós, de fracos, mais sempre a partir do 4º e 5º ano.

**PEI** - por serem quietos não há brigas e brincadeiras mais agressivas.

**PI** - os não indígenas brigam mais entre si.

**PEF** - os não indígenas são mais agressivos uns com os outros.

**PA** - sim, mais somente no 5º ano. Tudo é motivo pra tirar sarro, pra brigar. Tem alunas que batem mesmo, tanto indígenas quanto não indígenas. Os grupos não indígenas tem mais rivalidades entre si. Na educação infantil não percebo nada de diferente e de agressividade.

Isto nos remete à falta de valorização das relações afetivas e Guimarães (1996, p. 80) quem se manifesta sobre o assunto:

A escola tende a reforçar ora a integração plena, ora a rejeição total e, com isso, ela rompe o eixo das redes em que se apóiam a aproximação e a recusa efetivas. Esse desequilíbrio desvincula a escola de seu enraizamento junto aos alunos, represando sentimentos que frequentemente explodem sob as formas mais indesejáveis.

### **Diferenças nas rivalidades entre os alunos não indígena comparada com os indígenas**

**PR** - não vejo muito essa rivalidade entre os indígenas.

**PEI** - sim, os não indígenas são mais agressivos.

**PI-** acho que os não indígenas são mais agressivos.

**PEF** - não tem rivalidade

**PA** - vejo que são iguais, mais quando são maiores, os pequenininhos não tem rivalidade.

Nas duas perguntas acima as professoras confirmam a passividade das crianças indígenas, bem como a não agressividade delas com as demais crianças não indígenas.

Estas respostas corroboram com o que Laraia aborda sobre o comportamento dos indivíduos que depende de um aprendizado, de uma socialização.

O comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo chamado endoculturação ou socialização. Pessoas de raças ou sexos diferentes têm comportamentos diferentes não em função de transmissão genética ou do ambiente em que vivem, mas por terem recebido uma educação diferenciada (LARAIA, 1986, p. 20).

Pode-se fazer uma reflexão acerca da citação, bem como da resposta da diretora que os indígenas já são mais preservados por estarem muitas vezes, sentindo-se inferior aos demais. Ficando assim sozinhos ou em grupo com seus pares.

### **O recreio e as crianças indígenas e não indígenas**

**PR-** As indígenas brincam mais entre si.

**PEI** - As crianças indígenas ficam mais com os deles, acho que é próprio da cultura deles.

**PI** - Vejo que as não indígenas não incluem as indígenas nas brincadeiras.

**PEF** - não se misturam, brincam entre si. E se brincam é apenas com um, não faz grandes grupos.

**PA** - A maioria brincam entre si, tem alguns colegas só, não se enturmam muito com as não indígenas.

As respostas vêm ao encontro do que já dissemos anteriormente sobre as diferenças entre as crianças indígenas e não indígenas, em momentos de descontração, mas que em realidade aparece as diferenças e os grupos excluídos.

Seguindo esse raciocínio Corsaro (1997, p.95) diz que as “crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte, e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos”. Desse modo as crianças podem ser consideradas como sujeitos ativos e importantes dentro da sociedade, construindo interpretações e símbolos próprios a partir de sua cultura.

As crianças indígenas ao ficarem sozinhas no recreio podem mostrar um retrato de exclusão, onde pequenos grupos lideram sobre os demais. Como afirmam Cruz e Carvalho (1995) a agressividade inicia-se nas manifestações de disputas de interesse, e “[...] realiza-se sempre em interações perpassadas por relações de poder, camufladas ou manifestas, e as interações infantis não fogem à regra”.

Estas observações também vêm ao encontro das anotações do diário de campo, uma vez que observamos que as crianças indígenas sempre estão em pequenos grupos, brincando entre

si. Dificilmente brincam com as não indígenas. Algumas também vimos chorar nos cantos porque alguém a empurrou ou brigou com elas, mas não revidam a agressão que recebem.

### **Há fatos ocorrido, com esses alunos, que possam ser relatados**

**DI** Sim. Lembro que uma vez fiz um curso que como tarefa seria desenvolver uma atividade com crianças indígenas da escola. Então eu quis comparar a linguagem deles com a nossa, a escrita deles com a nossa, mas é difícil porque eles não conseguem passar pra nós a forma como eu poderia explicar pra eles, como por exemplo eu queria perguntar coisas básicas na língua deles, como o nome, o nome da mãe, mas eles não falam, dão apenas risadas da minha curiosidade, aí eles conseguiam me explicar bem pouco. Acho que é assim, o professor da escola urbana passar o nosso ensinamento pra eles porque o conhecimento deles pra nós é muito pouca.

**C1** - Apenas que um dia tinha uma criança faltando aí resolvemos ligar, o pai falou que não estava mandando porque estava chovendo e que ele achava que quando chovia não tinha aula.

**C2** – Tivemos há uns dois anos atrás uma criança indígena aqui na escola que não falava nada. A professora estava preocupada e achando que a criança pudesse ter algum problema. Me chamou, fui na sala e falei com a criança e ela não respondeu. Em seguida perguntei em guarani o nome dela, pois sou filha de Paraguai então falo um pouco. Na hora a criança disse seu nome e ainda me falou em guarani que não entendia a professora e as outras crianças. Aí a gente percebe o quanto é difícil trabalhar com as crianças indígenas que chegam pra nós que não temos nenhuma preparação.

Neste sentido é importante observar que as falas das coordenadoras revelam a importância de se observar o direito linguístico das crianças que chegam às escolas urbanas, pois conforme previsto no Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, no art. 78, traz 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 Meliá (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.

A escola urbana precisa se atualizar nos processos interculturais, desenvolver mecanismos para desenvolver a competência do corpo docente e administrativo para o reconhecimento das diferenças e por conseguinte desenvolver programas específicos para a população que atende. Caso contrário, o maior enfoque e concentração de poder vai se dar nos pressupostos de uma educação urbana, que exclui as crianças indígenas. Mais uma vez é importante salientar sobre o equilíbrio de poder e como afirma Elias (1980, p. 80) “O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os Estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas”.

Neste sentido Elias deixa claro que o equilíbrio de poder se dá especialmente nas relações humanas, e, quando se observa em algumas falas que os professores de escolas urbanas devem passar o ensinamento, sendo que deveria acontecer uma troca de conhecimento, uma vez que as crianças indígenas trazem na sua bagagem uma cultura que deve ser compartilhada e não simplesmente achatada pela cultura das não indígenas.

Nota-se que nos dias atuais, mesmo com amparo legal que determina o respeito e a preservação da cultura das populações indígenas e outras, na prática isso não acontece, ou seja, pouco se faz para tal concretização legal. Isso repercute nas relações frente a multiculturalidade. Neste sentido Candau (2003) chama a atenção sobre a interculturalidade, pois ao estar ciente que se tem crianças indígenas na escola torna-se importante que cada um dos envolvidos no processo ensino aprendizagem das crianças faça sua parte, pois assim todas as crianças sentirão como parte do todo e não apenas como atores coadjuvantes da sua própria história. Segundo Candau (2003, p. 148):

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los.

O reconhecimento do direito à diferença e a luta contra a discriminação é o papel primordial da escola e da sociedade como um todo.

### **As dificuldades e desafios em sala de aula**

**PR** - acho que a maior dificuldade é a adaptação das crianças indígenas nas salas de aula, no início do ano letivo principalmente.

**PEI** - a gente tem que ter mais preparo, pra saber desenvolver uma atividade melhor com eles, ter uma bagagem a mais pra transmitir tudo para os indígenas, pois temos muita dificuldade

**PI** - a dificuldade maior é em saber como estar recebendo as crianças indígenas.

**PEF**- entender a cultura da criança indígena, ver como ela aprende para depois ensinar algo pra elas.

**PA** - eu trabalho igual, não faço separação, mais temos que ensinar aqueles que tem mais dificuldade, independentemente de ser indígena ou não.

As respostas das professoras nos auxiliaram a ter uma visão de como a parte pedagógica da escola urbana que recebe crianças indígenas está despreparada para atender a diversidade cultural que essas crianças trazem. Eles necessitam de um preparo, reconhecem que as autoridades legais devem proporcionar capacitações para o atendimento especializado aos professores que atuam com crianças indígenas em escolas urbanas.

### **4.3 Opinião dos pais e mães indígenas**

A entrevista realizada com os pais das crianças indígenas que estudam na escola urbana de Itaporã contou com a participação tanto de pais quanto de mães. Foram marcados em torno de 3 encontros para que pudéssemos realizar as entrevistas, até porque eles moram na RID e dependem do ônibus para virem a cidade. Todos os entrevistados moram na Reserva Indígena Jaguapirú.

Foram entrevistados 6 pais e 3 mães. Marcamos com mais alguns pais, mas não compareceram. O trabalho foi edificante desde o primeiro contato para a realização da entrevista, pois concordaram em responder às perguntas de maneira tranquila.

Para cada entrevistado vamos colocar a letra F de família com um número, conforme a ordem em que a entrevista ocorreu, até porque temos dois pais e duas mães que responderam. A entrevista será transcrita da forma como eles responderam às perguntas.

## 4.3.1 Identificação da família

**Tabela 9** - Identificação

<i>Etnia da mãe</i>	<i>Etnia do pai</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Quantos anos tem a criança que estuda na escola</i>
03 Kaiowá	03 Kaiowá	02 até 4º ano Ensino Fundamental	04 tem 05 anos
05 Terena	05 Terena	04 2º ano Ensino Médio	05 tem 04 anos
01 não indígena	01 Guarani	02 Ensino Médio Completo 01 6º ano Ensino Fundamental	

Nesta tabela pode-se observar que a maioria das crianças que estuda na educação infantil das escolas urbanas é de etnia Terena. Este dado pode ser evidenciado no que Machado (2016) traz sobre o povo Terena

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. (MACHADO, 2016, p. 40-41)

Na pergunta sobre a etnia da criança e como é resolvido se tem etnias diferentes, todos disseram que quem escolhe a etnia da criança é o pai da criança. Mesmo que a mãe não seja indígena a criança é registrada de acordo com a etnia do pai. Segundo Junqueira (2002) Os filhos passaram a receber a casta por linha paterna, surgindo a herança patrilinear. “Transmissão patrilinear quer dizer que filhos e filhas recebem o nome do pai, mas somente os filhos o transmitem a sua prole. Isso significa que o nome é transmitido indefinidamente pela linha

masculina”. (JUNQUEIRA, 2002, p. 25).

### **Se o filho (a) sente alguma tristeza durante o período que está na escola**

F1, F2 e F3 Disseram que da escola não reclama de nada, só no ônibus que as vezes empurram, aí cai e se machuca.

F4, F5 e F6 Disseram que nada

F7 e F8 Só quando se machuca porque alguma outra criança derruba ou bate.

F9 Só quando chega na escola e as vezes fica doente aí ela chora.

Nas respostas dos pais é evidenciada a preocupação dos pais com os filhos, porém a escola fica alheia a estes acontecimentos, uma vez que as crianças não reclamam ou os pais. Todos ficam quietos. Esta é uma realidade não somente na escola pesquisada, mas também na escola em que estive [pesquisadora] como diretora durante 03 anos, até o final desta dissertação. [Atualmente estou como Secretária de Assistência Social no município de Itaporã]. As crianças não reclamam, ficam em silêncio na maioria das vezes e só respondem quando é perguntado algo.

### **O sentimento dos pais quanto à escola**

F1 quando ganha alguma coisa, comida, o uniforme, quando a tia do lanche dá alguma coisa pra levar pra casa.

F2 e F3 estudar aqui na cidade

F4, F5 e F6 o ensino que ele tem aqui.

F7e F8 quando brinca na areia, no parquinho

F9 Quando está com saúde e pode vir pra escola

Nestas respostas é evidenciado que os pais desejam que seus filhos estudem nas escolas do município, seja para aprender a educação dos não indígenas, seja para ganhar algo. Mesmo que na escola eles fiquem reprimidos, quietos, os pais ainda optam por enviá-los às escolas urbanas.

### **A escolha das escolas de Itaporã para matricular os filhos**

F1 porque lá na reserva não tem segurança. Quando machucam não avisa. Os alunos maiores judia das crianças.

F2, F3 porque aqui a escola é melhor

F4, F5, F6 por causa do ensino e do transporte

F7, F8, F9 porque na reserva não tinha vaga e só pega com 5 anos.

Nas respostas os pais trazem palavras importantes para se compreender o porquê de colocarem seus filhos nas escolas urbanas. A segurança, o transporte, as ofertas são marcantes para eles. Segundo Machado (2016, p. 68) a realidade da RID hoje favorece esta demanda na escola urbana.

[...] 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. (MACHADO, 2016, p. 68)

Ao fazer uma análise destas respostas nos reportamos ao diário de campo mais uma vez para trazer que, em uma conversa informal com uma pai indígena de etnia Terena sobre o porquê dos filhos estudarem em Itaporã, este nos informou que as crianças que estudam na Reserva e ficam com mentalidade de adulto muito rápido, porque ficam misturados com os maiores, aí aprendem coisas erradas, tem muita violência, estudo é fraco, as crianças não sabem nem ler e escrever. Prefere as escolas urbanas, pois lá (na reserva) as crianças entram no pré, é tudo misturado com os grandes. Aprendem o que os maiores ensinam. Assim se fosse somente para educação infantil seria melhor e mais seguro.

As crianças indígenas em contexto urbano, além do ambiente da aldeia e da família, circulam por diferentes espaços da cidade, frequentam escolas, creches, igrejas, shoppings, clubes, praticam atividades esportivas e realizam cursos profissionalizantes em diferentes instituições de ensino. Assim como na Terra Indígena, as crianças em contexto urbano “acabam repassando aos pais o que viram e ouviram, desempenhando o papel de facilitadores de comunicação” (PEREIRA, 2011, p. 97).

### **Dificuldade da criança na escola?**

F1, F2, F3 não tem

F4, F5 sim para escrever

F6 é só a vergonha que ela tem muita, não gosta de interagir.

F7, F8 e F9 só quando é para fazer a tarefa e também é muito tímido

Essa timidez que os pais disseram na entrevista como sendo talvez algo ruim para a criança, pois ficam sem interação com as demais crianças, é retratada em Elias (1994b, p. 188) ao salientar que:

Conduta e palavras associadas pelos pais à vergonha e repugnância são muito cedo associadas da mesma maneira pelos filhos, através de manifestações de desagrado dos pais, por pressão mais ou menos suave. Desta maneira, o padrão social de vergonha e repugnância é gradualmente reproduzido no filho.

### **Opinião sobre alguma atividade diferente para seu filho na escola**

F1, F2 gostaria que tivesse mais trabalhos, mais tarefas pra fazer em casa pra ocupar a cabecinha

F3, F4, F5 não

F6 se tivesse gostaria que fosse pra conhecer lugares diferentes

F7, F8, F9 gostaria que tivesse evento que envolvesse a cultura.

Nestas respostas observamos que os pais sentem necessidade de um trabalho sobre a cultura dentro das escolas. Sentem que é necessário e segundo Moreira (2003, p. 78):

As implicações do multiculturalismo para a escolarização nos dias de hoje é que, necessariamente, nas discussões sobre educação, currículo, sociedade, o conhecimento deve ser significativo para os sujeitos, que são distintos e peculiares. Portanto, deve reconhecer os direitos e os conteúdos significativos para os diferentes grupos étnicos, gênero, opção sexual, condição física e mental, minorias.

### **Opinião dos pais sobre educação indígena da criança de 3 a 6 anos**

F1, F2 nós conversamos como adulto, conta o que acontece na vida usando exemplo. Nunca surra. Deixa brincar bastante.

F3, F4 conversa tudo e eles ouve tudo. Não precisa bater neles.

F5 as criança brinca de balanço, mas tem horário. Brinca com brincadeira da escola, o que aprendi aqui na escola faz na casa com a irmã mais nova, mais perto de casa, só no nosso

quintal. Lá na reserva está muito perigoso, acho que é porque os homem tem que sai pra trabalha e as “muié” tem que cuidá e não cuida direito aí fica tudo bagunçado. A criança fica nos vizinhos.

F6, F7 participa da quadra de dança, do batismo cultural. Cada criança recebe seu nome de batismo.

F8, F9 é brincar livre, só que não pode sair de perto de casa. Hoje na Reserva tem muita violência.

Meliá enfatiza a visão de que a criança indígena vive a sua comunidade, interage intensamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanha o adulto e se forma neste processo. Assim, aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire, por este meio, as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, sempre de acordo com sua faixa etária, com a sua idade, e divisão por sexo (Melià, 1979).

Mas nas respostas acima notamos que a liberdade da criança indígena atualmente está aos cuidados de adultos, não se tem mais a liberdade de brincar livremente, pois como afirmam em suas respostas, a violência está aumentando a cada dia.

No que tange a violência vivenciada dentro da RID Machado (2016) observa que as 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. (MACHADO, 2016, p.48).

### **Opinião sobre ter educação infantil na aldeia**

Nestas respostas todos os entrevistados são a favor de ter a educação infantil nas aldeias, uma vez que segundo eles as crianças estariam na RID, não precisariam sair e também poderiam estudar o guarani, porém afirmaram também que a desejam desde que seja separada das crianças maiores.

Neste sentido, Souza (2014) afirma que a escola deve ser um espaço importante que pode traçar caminhos conjuntos com o tradicional e cultural desse povo. Souza (2014, p. 148)

ainda complementa que “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 [...]”.

O Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressa 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.

**b) Opinião sobre se a comunidade tem conhecimento do significado da educação infantil escolarizada para o desenvolvimento da criança**

F1, F2, F3 Não tem.

F4 não valorizam

F5, F6, F7 não tem conhecimento. A maioria não valoriza

F8, F9 acho que tem sim.

Nas respostas nota-se que a educação indígena visa o coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo. Após estas considerações a respeito da educação indígena, podemos afirmar que a educação escolar é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que “a educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (Luciano, 2006, p. 129).

A lei que traz a educação infantil se orienta 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 ideias 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).

A educação indígena não deve ser a mesma que o Estado oferece. Deve-se respeitar as condições de diferença cultural e linguística e as formas tradicionais de conhecimento, além de procurar oferecer igualdade de condições de acesso e qualidade do serviço público com relação aos demais nacionais do Estado.

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.

### **Opinião sobre o que é ser criança atualmente na Reserva Indígena de Dourados**

F1, F2, F3 é ficá na rua. Quando chega da escola vai pra rua

F4 lá não dá pra deixá brincá longe de casa, perto é melhor. Tem riscos lá.

F5, F6 é os pais mandarem e eles obedecerem. Não deixa ficar com más companhia. É brincá com cuidado, pois tá tendo muita violência.

F7 estão muito largada. Devia te uma educação pra ocupá a cabeça. Fica desocupada, fica fazendo coisa errada. Se tivesse educação infantil na aldeia as criança não fica de vizinho em vizinho.

F8, F9 Estão correndo risco o tempo todo.

As famílias indígenas que foram entrevistadas estão preocupadas com a violência nas aldeias hoje. Dizem que está começando muito cedo, por esse motivo têm receio das crianças saírem de perto para brincarem. As crianças são livres para brincar e aprender sobre a cultura e a família está sempre a frente para ensinar os passos que devem seguir. Segundo Cohn (2005, p.497) as crianças aprendem enquanto ouvem:

[...] 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.

No que tange a violência dentro da RID citada por um dos protagonistas da pesquisa nota-se que essa violência pode ser causada por pressão externa, ou seja, cada vez mais o não indígena convive dentro das aldeias, o que gera alguns conflitos. O que se encontra hoje na Reserva só pode ser compreendido através da análise do processo histórico, das relações que ocorreram no passado.

A questão da violência segundo Rocha Ferreira e Vinha (2016, p. 02):

[...] por ser muitas vezes um tabu e pouco conversada fora do meio familiar, torna-se silenciada ou não recebe a importância devida em locais públicos. Essa discussão remete também ao delicado tema das relações políticas entre parentelas, correndo o risco de gerar acusações recíprocas e de fazer emergir tensões latentes, resultantes da convivência compulsória da população de diversas comunidades, e mesmo de distintas etnias, no espaço de confinamento das reservas.

Esses conflitos que geram a violência são observados desde a colonização, uma relação de poder muito forte entre os colonizadores sobre os indígenas.

Como bem pudemos observar, a realidade vivida hoje dentro da Reserva Indígena de Dourados e de outras comunidades Guarani, Kaiowá e Terena 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 tem problemas, e as soluções para estes problemas existentes é algo que a comunidade busca diariamente. Porém, 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.

A teoria figuracional de Elias (1994) e em específico o livro sobre “Os Estabelecidos e Outsiders” de 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).

Todos estamos inseridos numa sociedade que ao longo da história da humanidade passa por transformações, desde a mais simples informação trazida pelas tecnologias, como pelas mudanças políticas, econômicas, culturais, que afetam a todos. E cabe a cada um desenvolver seu papel sabendo que é nas relações de poder dentro das sociedades que a história da humanidade é construída e assim pode sem dúvida, ser mais tolerante e desconstruir os preconceitos que estão envoltos na cultura e diversidade especialmente dos povos indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem dos autocontroles, chame-se a eles de razão, consciência, ego ou superego, e a conseqüente moderação dos impulsos e emoções mais animais, em suma, a civilização do ser humano jovem, jamais é um processo inteiramente indolor, e sempre deixa cicatrizes. Se a pessoa tem sorte - uma vez que ninguém, nem os pais, nem o médico, nem um conselheiro, podem, no presente, dirigir esse processo na criança de acordo com um conhecimento claro do que é melhor para o seu futuro, porque tudo é ainda na maior parte uma questão de sorte -, saram as feridas dos conflitos civilizadores incorridas na infância e as cicatrizes deixadas por eles não são muito profundas. Nos casos menos favoráveis, os conflitos inerentes ao processo de civilizar jovens seres humanos – conflitos com outros e conflitos dentro de si mesmo – permanecem sem solução ou, mais exatamente, embora sejam sepultados por algum tempo, retornam em situações que lembram as da infância. O sofrimento, transformado em forma adulta, volta repetidamente e os conflitos não solucionados da pessoa na infância nunca deixam de perturbar seus relacionamentos adultos. (ELIAS, 1993, p. 205)

Esta pesquisa partiu da ansiedade que senti desde a primeira vez que fui trabalhar com crianças indígenas na educação infantil em escolas urbanas. Posso afirmar que falta muito para se chegar a uma conclusão acerca do tema. Tais postulações nos remetem às teorias estudadas e que têm a infância como elemento de análise, uma vez que receber crianças indígenas sem uma preparação adequada é algo muito difícil, pois todo trabalho pedagógico requer formação consistente e aceitação do outro.

O trabalho foi baseado em diferentes autores que pesquisam sobre a educação infantil indígena. A teoria figuracional de Norbert Elias foi fundamental para se compreender as redes de interdependência, relações de poder e *habitus* social relacionados à Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar. Os resultados nos fazem pensar como a discussão sobre a Educação Infantil da escola urbana está distante atender as especificidades da educação indígena. A escola urbana deve pensar na educação intercultural, reconhecer a cultura indígena e a alteridade, isto é, o reconhecimento do outro.

A pesquisa realizada mostrou a importância de se implantar nas Propostas Pedagógicas o atendimento educacional de qualidade à especificidade cultural das crianças indígenas. Os dados revelam e retratam a necessidade emergencial de se fazer uma prática pedagógica voltada a atender as crianças que saem da Reserva Indígena de Dourados-MS (RID) para estudarem nas escolas urbanas do município de Itaporã – MS.

Ao se pensar uma proposta pedagógica para esse tipo de ação, é necessário que haja prestatividade por parte dos órgãos competentes e também da Secretaria de Educação com relação à educação ofertada às crianças indígenas.

Nesse cenário onde as escolas são configuradas por diferentes sujeitos, advindos de distintas identidades culturais, sociais e étnicas, é necessário que as instituições tenham a visão de trabalhar com o olhar voltado para estas distintas culturas. Incluir nos documentos institucionais, como no caso a Proposta Pedagógica, que foram elaborados de acordo com os objetivos da comunidade escolar não basta, a ação deve ser posta em prática.

As Diretrizes e Resoluções da Secretaria Municipal de Educação deveria contemplar a proposta da educação intercultural tendo em vista o número significativo de crianças e adolescentes indígenas nas escolas urbanas. De forma semelhante, o PPP deveria assegurar o direito à educação diferenciada e específica.

Os resultados nos fazem refletir como a discussão sobre a Educação Infantil Indígena nas escolas urbanas está longe de terminar, visto as diferenças de opiniões e expectativas, bem como, a própria Proposta Política Pedagógica da Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar onde fica a critério do professor a educação indígena dentro da escola.

A diretora, as professoras e coordenadoras buscam, através de seus questionamentos e papéis de mediadores dentro da comunidade, soluções que possam dar qualidade de ensino e respeito às crianças indígenas, porém reconhecem não ter preparação acadêmica que possibilite uma boa qualidade educacional no que tange as diferenças que vivenciam no dia-a-dia na escola. É necessário que as escolas possibilitem qualificação para que os professores sintam-se preparados para atuar com a educação indígena. É uma questão de política pública para se refletir e favorecer esta qualificação.

As escolas urbanas, além de abrigarem na sua formação uma variedade cultural, possuem uma crescente população indígena. Esses povos são posicionados como minorias étnicas e têm vivido nos últimos séculos “nas margens da sociedade branca ou como obstáculos para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas, sufocadas” (BACKES e NASCIMENTO, 2011, p.25)

Nossa pesquisa reportou-se principalmente às crianças indígenas das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, que saem da Reserva Indígena de Dourados para estudarem em escolas urbanas no município de Itaporã. Elas trazem uma cultura diferente e que deve ser respeitada. No que diz respeito à pedagogia das escolas não indígenas, ficou evidente que não se pensa e não se trabalha com as experiências que a criança traz de seu mundo. Torna-se necessário que haja uma ação emergencial para atender essas crianças, não tem como deixá-las de lado. A escola precisa urgentemente, através da Secretaria de Educação, prover cursos para a preparação efetiva dos professores da Rede Municipal, uma vez que recebem cada vez mais crianças advindas da RID.

A RID é muito próxima das cidades de Dourados e Itaporã o que acarreta muitos problemas para os indígenas, como violência. “A RID por se localizar muito próximo das duas cidades também 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”. (MACHADO, 2016, p. 44)

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 esses mundos é perceptível no dia a dia e nas falas dos interlocutores da pesquisa.

Em função das dificuldades da vida atual 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 (MACHADO, 2016). Todos os entrevistados relataram não falar outra língua que não seja o português com os filhos em casa, isto porque segundo eles, os filhos estarão mais preparados para o mercado de trabalho, uma vez que visualizam que não terão oportunidades na vida se não estiverem falando como os não indígenas. Até porque não conseguem ver possibilidade de melhora na qualidade de vida na RID, tanto pelo poder público quanto pela própria população que lá reside.

As famílias que participaram da pesquisa, por meio de entrevista, expressaram um conflito entre colocar os filhos pequenos em ônibus que percorrem uma longa distância até a escola onde estudam e o medo dos filhos estudarem na Reserva Indígena com crianças grandes onde correm o risco de se machucarem, uma vez que segundo essas famílias, a violência tem aumentado cada vez mais dentro das aldeias.

Porém entendem a necessidade das crianças irem para a escola desde cedo, pois precisam trabalhar e não querem deixar os filhos sozinhos ou a “mercê” da violência que pode atingi-los. Ainda, segundo as famílias, as crianças estão perdendo a liberdade para brincar, correr, pois não se pode mais deixá-las livres sem um adulto por perto. Ficou evidente também que todos desejam uma escola de educação infantil na RID, mas observam que é necessário uma escola exclusiva para as crianças pequenas. Segundo Machado 2016 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”. (MACHADO, 2016, p. 102). Devemos destacar, aqui, que a Reserva Indígena de Dourados possui características de uma Aldeia Urbana, 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).

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar seu mundo infantil.

Essa liberdade engloba o “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta” (NUNES, 2002, p. 71). A autora relata que as crianças, nos primeiros anos de sua vida, “vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem” (idem, p. 72). Essa “aparente desordem” ou, “ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso” é que estaria “no cerne de todo o processo educacional” indígena (idem, p. 72). Mas ao chegarem nas escolas urbanas todo este processo fica esquecido, não se trabalha uma pedagogia diferenciada com as crianças indígenas.

Pelos dados obtidos na pesquisa e apresentados neste trabalho; pelas conversas com direção, coordenação, professores e pais, vê-se que é fundamental que as autoridades competentes tenham uma visão da importância de se pensar na criança indígena como um indivíduo que está inserido nas relações com a sociedade. É uma busca de se compreender a sociedade e o indivíduo relacionados, de se entender que um sem o outro torna-se esvaziado de sentido. Conforme discorre Elias (1994, p. 19):

E os que, no sentido exato da expressão, não conseguem enxergar a floresta por causa das árvores talvez encontrem algum auxílio para seu raciocínio na alusão à relação

entre as pedras e a casa, a parte e o todo. A afirmação de que os indivíduos são mais "reais" do que a sociedade nada mais faz além de expressar o fato de que as pessoas que defendem essa visão acreditam que os indivíduos são mais importantes, e que a associação que eles formam, a sociedade, é menos importante.

A análise de Norbert Elias nos permitiu compreender a forma como as transformações sociais ocorrem ao longo do tempo e perceber que determinadas condutas e instituições sociais são construções humanas. A leitura da obra do Processo Civilizador, nos fez refletir a respeito de nossos próprios hábitos e costumes, transformando-nos de forma a permitir um melhor refinamento de nossa postura e a diminuir ou evitar determinados hábitos capazes de causar desprazer às pessoas de nosso convívio, em especial as crianças indígenas que saem de seu convívio para estudarem nas escolas urbanas do município de Itaporã. A análise dos costumes apresentados por Norbert Elias, são de uma relevância explícita para a formação pessoal para além da relação professor/aluno, mas para os membros da sociedade em sua totalidade.

No caso das crianças indígenas apresentamos a necessidade de a escola observar o reconhecimento acerca do desenvolvimento infantil nos processos de formação. Destacamos que as relações entre adultos e crianças estão continuamente em disputas de poder, no âmbito daquilo que Elias chama de “balança de poder”, e se expressam no cotidiano como conflitos entre os grupos aos quais fazem parte, independentemente de ser indígena ou não. Nessa balança de poder, que é relacional, o pêndulo está em movimento e pende em geral para o lado dos indivíduos mais fortes, no caso os adultos, e não para os mais fracos, no caso as crianças ou pende para os não indígenas e não para os indígenas.

Cabe a nós, educadores, trabalhar valores humanos para diminuir a discriminação existente na sociedade, e portanto na escola, advinda de processos múltiplos na história da humanidade. E, como diz Elias (Elias, 1994b, p. 45) “a história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos”.

A grande lição que esta pesquisa nos passa é a necessidade de se buscar ver o mundo sob outra ótica e tentar identificar as relações de poder como algo presente no dia-a-dia das pessoas. Poder não se resume à luta entre grandes nações; e excluídos não são apenas os países e continentes “subdesenvolvidos”, onde a população passa fome. São todos que vivem em uma determinada sociedade. Há estabelecidos e outsiders em todas as relações humanas.

E, na maioria das vezes, não são os indivíduos que escolhem em qual lado irão ficar. Muito menos existe um lado “bom” e outro “ruim”. Tudo faz parte de um processo. Desta maneira, este estudo é de importância para se pensar e agir sobre a educação infantil indígena que acontece em escolas urbanas. Não se pode fechar os olhos para esta realidade que acontece

diariamente. É necessário que sejam realizados estudos e ações concretas para que se possa efetivar uma proposta pedagógica que pense nas crianças indígenas. Deixá-las no anonimato só irá reforçar o descaso que ocorre há muitos séculos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **O Estado nacional e a modernidade**. Diálogo Jurídico. Revista do Curso de Direito da faculdade Farias Brito. Fortaleza, Ano II, n. 02, 2003.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

AMARAL, Ligia Assumpção; AQUINO, Julio Groppa (Org). **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

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.

ARAUJO, E. S. **Matemática e formação em educação infantil: biografia de um projeto**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial**. Série-Estudos (UCDB), v. 31, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENITES, Tonico. **A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e Interpretações Indígenas Identidade e o Processo de Ensino do Povo Guarani Kaiowá Frente À Criança Indígena**. Defendido no programa de pós Graduação/Mestrado em Antropologia Social-PPGAS na UFRJ-2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (orgs). Ensino de História: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: 2010.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios**. In: Seminário Internacional: Educação Intercultural Movimentos Sociais e Sustentabilidade: Perspectivas Epistemológicas e Propostas Metodológicas, 3. Anais... Florianópolis: [s.n.], 2006.

\_\_\_\_\_. A. J. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese (Doutorado em História Ibero-Americana) - Faculdade de Filosofia

e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.** Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In Política e Educação no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação:** Senado, 2002.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional Primeira Infância.** PPNI, resumido. Brasília, dezembro, 2010.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796.** 2013.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios.** Tradução de Teixeira GJF. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde; p.60, 2002.

\_\_\_\_\_. **ECA – Estatuto da criança e do adolescente – Lei nº 8.069.** 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Parecer CNE/CEB 22/98. Brasília, DF: MEC/SEF, 17 dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 5692/71.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB 3/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça/MEC. **Portaria Interministerial N° 559/91.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de abril de 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL, MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade – Estudantes indígenas em escolas urbanas**. Orgs. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça. Cuiabá: Conselho Editorial da EduUFMT, 2009.

CANDADO, Geni Roque Sobrinho. Programa Bolsa Família e Condicionalidades: Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu (Dissertação Mestrado), UFGD, 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTRO, Eline Fernandes de. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Trabalho científico de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Específica em Português) - apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, 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. 2005.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997

CRUZ, T.M., CARVALHO, M.P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. Cadernos Pagu (26), jan./jun. 1995, p.113-143,

ELIAS, Norbert. **O processo Civilizado: uma história dos costumes**; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. Vol 1, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. Vol 2. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **A solidão dos moribundos**. Seguido de "Envelhecer e morrer". Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizacional**. Vol. I., II., Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1998.

ELIAS, Norbert; John L. Scotson. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do pós-fácil

à edição alemã, Pedro Süssekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Perícia antropológica e histórica da área reivindicada pelos Terena para a ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti, municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil.** Autos nº 2001.60.00.003866-3, 3ª vara da 1ª subseção judiciária de Mato Grosso do Sul, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1517p.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a Infância: A cumplicidade da escola com o conceito de Infância.** 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.

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

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. **O poder e Cotidiano, Breve discussão sobre o poder para Norbert Elias.** Esse texto é parte do volume cujo título também é Conocimiento y poder, organizado e apresentado por Julia Varela. Apresentado no IX Simpósio Internacional Processos Civilizadores, Paraná, 2011.

\_\_\_\_\_. **O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias.** In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR - TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: [http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd\\_Simpósio/artigos.html](http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html) . Acesso em: 19 jan. 2007

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Grubits, S. & Darrault-Harris, I. (2003). **Ambiente, Identidade e cultura:** Reflexões sobre comunidades Guarani/Kaiowá e Kadiwéu de Mato Grosso do Sul. *Revista Psicologia & Sociedade.*

GUIMARÃES, A. **Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola.** Indisciplina na escola. São Paulo: Summus, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pósmodernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **“The work of representation”**. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HARVEY, David. **Do fordismo à acumulação flexível**. In: \_\_\_\_\_. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-162.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. **Drama da educação escolar indígena Boé-Bororo**. Cuiabá, EdUFMT: 2004.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma introdução histórica dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Educ, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 4. Ed., São Paulo, Atlas, 2010.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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.

LANDINI, T. S. **A Sociologia Processual de Norbert Elias**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. 2005.

LANDINI, Tatiana Savoia e PASSIANI, Enio. **Entrevista com Stephen Mennell, Eric Dunning e Johan Goudsblom**. 2001. Mimeo.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. Dissertação (mestrado). UCDB, 2008.

LIMA, E.G. **A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: Criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. (Dissertação de Mestrado). UFGD, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. Ed. São Paulo, 1993.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: Jorge Duarte; Antonio Barros. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2005, v., p. 267-279.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago, n.023. 27 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro do; Urquiza, Antonio Hilário Aguilera e Vieira, Carlos Magno Naglis (orgs.) **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e Guarani: o antes e o depois da escolarização**. Criança indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2010.

NASCIMENTO, A. C. **Construindo Comunidades de Elaboradores de Objetos de Aprendizagem através de Conteúdo**. MEC: 2005. Disponível em: <http://www.rived.mec.gov.br/artigos/>.

\_\_\_\_\_. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB,2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena: Em busca de um conceito de educação diferenciada** (Tese de doutorado em Educação). Marília/SP: UNESP, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

NUNES, A. O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/ Fapesp/Global, 2002.

OLIVEIRA, R. C. Urbanismo e tribalismo. **A integração dos índios Terena numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização da identidade étnica**. Dourados, MS: editora da UFGD, 2011.

\_\_\_\_\_. **Parentesco e Organização Social Kaiowá.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 1999.

\_\_\_\_\_. **A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil.** 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu-MG, 2007.

\_\_\_\_\_. **A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida.** In: NASCIMENTO, Adir Casaro; Criança indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2012.

PINTO, G. J. **Do sonho à realidade: Córrego Fundo – MG, fragmentação territorial e criação de municípios de pequeno porte.** 248f. Dissertação (Mestrado em Geografia). IG-UFU, Uberlândia, 2003.

RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil.** vol 1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

ROCHA Ferreira, Maria Beatriz. Figurações, poder e visibilidade dos povos indígenas. In: Ademir Gebara, Célio Juvenal Costa, Magda Sarat. (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras.** 1ed. Maringá: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, v., p. 109-122.

ROCHA Ferreira, Maria Beatriz. (org.); VINHA, M. (Org.). **Celebrando os Jogos, a Memória e a Identidade: XI Jogos dos Povos Indígenas, Porto Nacional – Tocantins,** 2011. Ed. Maringá: UFGD, 2016. V. 1.000. 272p

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.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. -- (Coleção primeiros passos; 110).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Marcos Ferreira. **As Filhas do Vento e a ancestralidade africana: a alma de Orfeu Jeliya-Griot.** In: SOUZA, Edileuza Penha de. Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Organizado por Edileuza Penha de Souza. – 2.<sup>a</sup> edição – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. (Volume 2)

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo (Orgs). **Sobre Processos Civilizadores.** Diálogos com Norbert Elias. Dourados: UFGD, 2009.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: E.P.U. - EDUSP, 1974.

SILVA, M. A. **Do Projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v.3, n. 61, p.283-301, dezembro, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2002.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Teodora. **Educação Escolar Indígena E As Políticas Públicas No Município de Dourados/MS (2001-2010)**. Programa de pós Graduação/Mestrado em Educação UCDB-2014.

STEARNS, Peter N. **Introdução: A infância na história mundial**. In.: A infância. São Paulo: Contexto, 2006.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Campo Grande - MS: Tellus, ano7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva de Dourados (1960 - 2005)**. Dourados, MS: UFGD, 2006. Dissertação de Mestrado.

URQUIZA, A. H. A. (Org.) et al. **Marcos conceituais referentes à diversidade Sociocultural Culturas e história dos povos indígenas, módulo 3: reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. 58 p

\_\_\_\_\_. A.H.A. **A Educação Indígena E A Perspectiva Da Diversidade**. Revista Contrapontos - Univali, v.11,n. 03 (2011).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_. **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.

XAVIER, N. R.; SARAT, M. **Tempo de escolarização e civilidade da criança na Literatura Brasileira**. Propuesta Educativa (Buenos Aires), v. 23, p. 81 (qualls B1)-88, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.

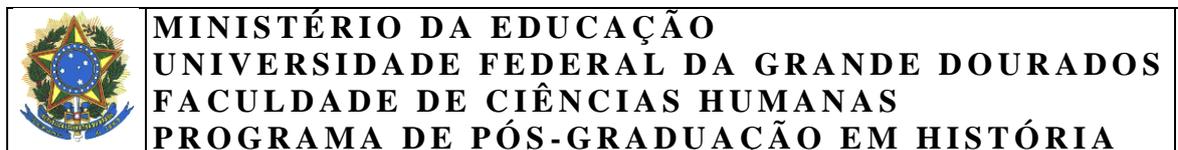
ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. In: Congreso da Association Pour La Recherche Interculturelle, 12., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Vera Lucia Amador Alves, intitulada como: A criança indígena e a educação infantil em escolas urbanas, cujo objetivo é conhecer o processo de escolarização dos alunos indígenas matriculados na educação infantil municipal, na cidade de Itaporã, bem como descrever as opiniões dos professores, coordenadores, secretária de educação e familiares de crianças indígenas na educação infantil, 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.

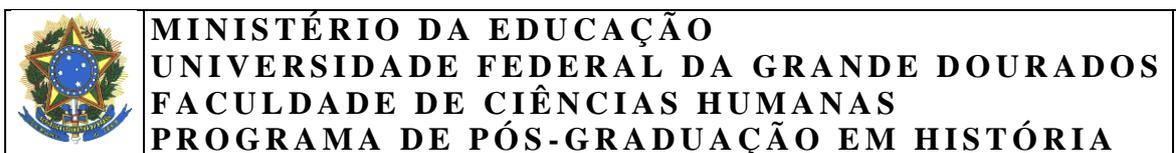
Dourados/MS, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**VERA LUCIA AMADOR ALVES**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira**  
Orientadora UFGD/MS

## APÊNDICE II



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Vera Lucia Amador Alves, intitulada como: A criança indígena e a educação infantil em escolas urbanas, cujo objetivo é conhecer o processo de escolarização dos alunos indígenas matriculados na educação infantil municipal, na cidade de Itaporã, bem como descrever as opiniões dos professores, coordenadores, secretária de educação e familiares de crianças indígenas na educação infantil, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS, AUTORIZO, por meio deste termo, a realização da gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

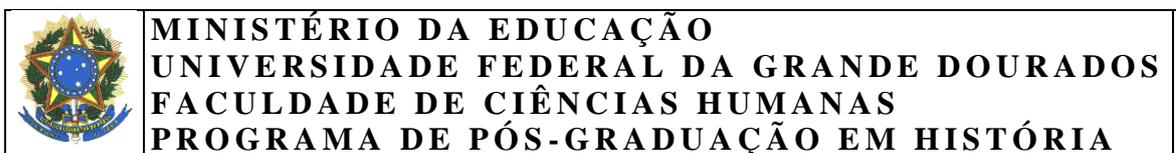
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
**VERA LUCIA AMADOR ALVES**  
Pesquisadora/Entrevistadora  
UFGD/MS

\_\_\_\_\_  
**Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Rocha Ferreira**  
Orientadora UFGD/MS

### APÊNDICE III



A

Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar

Itaporã - MS

**ASSUNTO: Solicita Consentimento para Pesquisa**

Venho por meio desta solicitar autorização dessa Instituição para que a mestranda Vera Lucia Amador Alves do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, possa realizar a pesquisa intitulada “A CRIANÇA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS URBANAS”, sob minha orientação.

A presente pesquisa conhecer o processo de escolarização dos alunos indígenas matriculados na educação infantil municipal, na cidade de Itaporã, bem como descrever as opiniões dos professores, coordenadores, secretária de educação e familiares de crianças indígenas na educação infantil. 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: [beatrizvlo@hotmail.com](mailto:beatrizvlo@hotmail.com)

---

**Vera Lucia Amador Alves**  
**Mestranda**  
 E-mail: vera-amador@hotmail.com  
 Cel: (67) 99975-3451

## **APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES**

Prezado Coordenador (a)

Estamos realizando uma pesquisa para se compreender a educação infantil na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar de Itaporã. Esta escola foi escolhida por ter alunos matriculados não indígenas e indígenas. A sua participação como coordenador (a) é muito importante para dar uma visão geral dos avanços, problemas e desafios desta escola. Toda entrevista realizada será sigilosa, de maneira que possa sentir-se segura quanto as respostas fornecidas.

### **FORMAÇÃO PESSOAL**

#### **Identificação**

Sexo: ( ) Masculino      ( ) Feminino      Idade: \_\_\_\_\_

Formação Pedagógica:

Função que ocupa:

Quanto tempo na função:

2. Como foi sua formação inicial e continuada para chegar a função que exerce atualmente?
3. Você teve alguma formação para trabalhar com crianças indígenas para atuar numa escola indígena? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se sim, como foi a formação?
4. E para escolas que tivessem crianças indígenas e não indígenas? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se sim, como foi a formação?
5. Na sua opinião para trabalhar com crianças indígenas deveria ter alguma formação?

### **Legislação, pareceres e resoluções**

6. Você tem conhecimento se na legislação, nos pareceres e resoluções existe alguma especificação do ensino infantil para trabalhar com indígenas que frequentam a escola urbana? Sim ( ) Não ( )

Se existe, quais são?

7. O Plano Municipal de Educação aborda sobre a educação indígena que é atendida em Itaporã? Sim ( ) Não ( )

Se sim, como é abordado?

8. No Referencial Municipal traz alguma informação de como trabalhar com a criança indígena?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

### **Proposta Política Pedagógica da Escola**

9. Como foi elaborada a Proposta Político pedagógica da escola?  
10. A Proposta Política Pedagógica da escola é pensada em toda clientela que recebe?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

11. Na Proposta Política Pedagógica há uma preocupação com a diversidade?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

12. Como tem sido implementada a PPP da escola da sua escola?  
13. No projeto político pedagógico existe alguma diferença da sua escola, comparada com outras escolas urbanas, por ter crianças indígenas?

Sim ( ) Não ( ) Especifique

### **Diversidade sociocultural**

14. O termo cultura tem várias definições. A escola, nos documentos, adota alguma definição de cultura? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se for sim, qual?  
15. E para você, como define cultura?  
16. Você percebe diferença entre a cultura da criança indígena e da não indígena na escola?

Sim ( ) Não ( ) Especifique

17. Você acha que as crianças indígenas estão sendo bem atendidas em termos de acolhimento, nesta escola urbana de Itaporã?

Sim ( ) Não ( ) Especifique

18. Na sua opinião, acha que é melhor a crianças indígenas, de 3 a 6 anos, ir para (assinalar, pode escolher mais do que uma):  
( ) escola urbana ( ) escola da aldeia ( ) seja ensinada exclusivamente na família.

Por que? \_\_\_\_\_

19. Na sua opinião, o que tem sido feito em educação indígena escolarizada nesta escola urbana

### **Atendimentos pedagógicos**

- 20) Na sua opinião, na coordenação, de maneira geral quais atendimentos pedagógicos são mais frequentes na educação infantil?
21. Em relação aos atendimentos pedagógicos, existem diferenças entre os alunos de descendência indígena e não indígena?
22. No que e quando (etapa escolar) os alunos indígenas apresentam dificuldades na escola?
23. Observa rivalidades entre os alunos indígenas e não indígenas (ex bater, soco, cutucar, sorrisos, tirar sarro etc)
24. As famílias de maneira geral participam das atividades nas escolas? Quem tem maior participação, as famílias indígenas ou não indígenas?
25. Na sua opinião, como você descreve os alunos indígenas desta escola?
26. Há fatos ocorrido, com esses alunos, que possam ser relatados?

## APÊNDICE V

Prezado Professor (a)

Estamos realizando uma pesquisa para se compreender a educação infantil na Escola municipal Vereador Salvador Ferreira Aguiar de Itaporã. Esta escola foi escolhida por ter alunos matriculados não indígenas e indígenas. A sua participação como professor (a) é muito importante para dar uma visão geral dos avanços, problemas e desafios desta escola. Toda entrevista realizada será sigilosa, de maneira que possa sentir-se segura quanto as respostas fornecidas.

### **ROTEIRO DE ENTREVITA PARA PROFESSORES: REGENTE, ARTES, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, INGLÊS**

#### **FORMAÇÃO PESSOAL**

#### **1. IDENTIFICAÇÃO**

NOME:

SEXO:

IDADE:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

DISCIPLINA QUE ATUA:

QUANTO TEMPO TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

#### FORMAÇÃO ESPECÍFICA

2. Você teve alguma formação para trabalhar com crianças indígenas e não indígenas? ( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_

DIFICULDADES NO ACOLHIMENTO Tem alguma dificuldade quando recebe crianças indígenas e não indígenas em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não QUAL

3. \_\_\_\_\_  
ESTRATÉGIAS NO ACOLHIMENTO

4. Quando as crianças chegam a sua sala elas escolhem o lugar onde sentar ou você as encaminha para seu lugar?

5. Tem alguma diferença entre as indígenas e não indígenas na chegada e escolha de lugar?

6. Você realiza algumas atividades diferenciadas no primeiros 4 dias para interagir as crianças? ( ) sim ( ) não

Qual?

7. A família indígena participa dos primeiros dias da criança na escola?

( ) sim ( ) não Como? \_\_\_\_\_

### **Legislação, pareceres e resoluções**

8. Você tem conhecimento se na legislação, nos pareceres e resoluções existe alguma especificação do ensino infantil para trabalhar com indígenas que frequentam a escola urbana? ( ) não ( ) sim

Se existe, quais são?

9. O Plano Municipal de Educação aborda sobre a educação indígena que é atendida em Itaporã? ( ) sim ( ) não

Se sim, como é abordado?

10. No Referencial Municipal traz algo de como trabalhar com a criança indígena ou é comum a todas sem especificações?

### **Proposta Política Pedagógica da Escola**

11. Como foi elaborada a Proposta Político pedagógica da escola?

12. A Proposta Política Pedagógica da escola é pensada em toda clientela que recebe?

13. Na Proposta Política Pedagógica há uma preocupação com a diversidade? É abordada a questão indígena?

14. A PPP contempla a cultura indígena? ( ) sim ( ) não

Se for sim, de que maneira?

15. Como tem sido implementada a PPP da escola da sua escola?

16. No projeto político pedagógico existe alguma diferença da sua escola (comparada com as demais) por ter crianças indígenas?

### **Facilidades e dificuldades no processo de ensino**

17. No processo de ensino/aprendizagem você percebe diferença entre as crianças indígenas e não indígenas?
18. No comportamento, você percebe diferença entre as crianças indígenas e não indígenas?
19. E no recreio, você percebe diferença entre as crianças indígenas e não indígenas?
20. No que e quando (etapa escolar) os alunos indígenas apresentam dificuldades na escola?
21. Observa rivalidades entre os alunos? (ex brincadeira de mal gosto, bater, soco, cutucar, tirar sarro, olhar reprovador etc). Pode assinalar mais de uma resposta.
  - a) Sim, existe rivalidades entre os alunos. [Citar quais...]
  - b) Os grupos não indígenas provocam, fazer chacotas dos indígenas [Que tipo]
  - c) Os grupos não indígenas tem mais rivalidades do que os indígenas. Que tipo?
22. Existem diferenças nas rivalidades entre os alunos não indígena comparada com os indígenas?
23. As famílias de maneira geral participam das atividades nas escolas? Quem tem maior participação, as famílias indígenas ou não indígenas?
24. Como você se sente com as dificuldades e desafios de ter crianças indígenas e não indígenas na sala de aula?

### **Roteiro perguntas para a entrevista com os pais das crianças indígenas da Reserva Indígena de Dourados que têm filhos estudando em escolas urbanas de Itaporã – MS**

Prezado(a) Pai/Mãe

Estamos realizando uma pesquisa para se compreender a educação infantil na Escola municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar de Itaporã. Esta escola foi escolhida por ter alunos matriculados não indígenas e indígenas. A sua participação como pai e mãe (a) é muito importante para dar uma visão geral dos avanços, problemas e desafios para uma escola com crianças indígenas e não indígenas. Você não precisa dar o seu nome, e nem da criança. A entrevista realizada é sigilosa, de maneira que possa sentir-se segura quanto as respostas fornecidas.

### **Identificação da família**

1. Nome da respondente um número para a pessoa
2. Etnia da mãe da criança \_\_\_\_\_ e do pai da criança \_\_\_\_\_
3. Até que ano a mãe da criança estudou? \_\_\_\_\_ e o pai da criança? \_\_\_\_\_

4. Local de residência:  
 5. É menina ou menino que estuda nesta escola? Quantos anos tem?

#### Características da família

6. Etnia da criança \_\_\_\_\_ Se tiver os pais de etnias diferentes, como vocês resolvem a etnia da criança?  
 7. Quantos filhos tem?

#### Língua falada em casa

8. Em sua casa em qual língua se comunicam? Pode escolher mais do que uma resposta.  
 ( ) português ( ) kaiowá( ) guarani( ) terena ( ) outra, qual? \_\_\_\_\_  
 9. Se falam a outra língua, quem ensina? E como ensinam?

#### Sentimento relacionado a escola

10. O que deixa seu (sua) filho (a) triste durante o período que está na escola?  
 11. E o que deixa seu (sua) filho (a) feliz?  
 12. Quando vem pra escola de ônibus seu filho reclama de alguma coisa?

#### Escola urbana

13. Por que escolheram as escolas de Itaporã para matricular seus filhos?  
 14. Seu filho está com alguma dificuldade na escola?  
 15. Ele conversa sobre o dia de aula quando chega em casa?  
 16. Gostaria que tivesse alguma atividade diferente para seu filho na escola?  
 17. Se pudesse fazer algum pedido para a equipe da escola sobre a educação do seu (sua) filho (a) o que gostaria de pedir?

#### Educação indígena

18. Como é a educação indígena da criança de 3 a 6 anos? (equivalente a idade da educação infantil) na sua etnia? Se os pais forem de etnias diferentes, pergunte as diferenças.

#### Educação escolarizada na aldeia

19. Qual sua opinião de ter educação infantil na aldeia?  
 20. Na sua opinião, a sua comunidade tem conhecimento sobre o significado da educação infantil escolarizada para o desenvolvimento da criança?  
 21. O que é ser criança atualmente na Reserva Indígena de Dourados?

## APÊNDICE VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORA

Prezada Diretora:

Estamos realizando uma pesquisa para se compreender a educação infantil na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar de Itaporã. Esta escola foi escolhida por ter alunos matriculados não indígenas e indígenas. A sua participação como coordenador (a) é muito importante para dar uma visão geral dos avanços, problemas e desafios desta escola. Toda entrevista realizada será sigilosa, de maneira que possa sentir-se segura quanto as respostas fornecidas.

### FORMAÇÃO PESSOAL

#### Identificação

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_\_

Formação Pedagógica:

Função que ocupa:

Quanto tempo na função:

1. Como foi sua formação inicial e continuada para chegar a função que exerce atualmente?
2. Você teve alguma formação para trabalhar com crianças indígenas e não indígenas? Se sim qual?
3. Na sua opinião para trabalhar com crianças indígenas deveria ter alguma formação?

#### Legislação, pareceres e resoluções

4. Você tem conhecimento se na legislação, nos pareceres e resoluções existe alguma especificação do ensino infantil para trabalhar com indígenas que frequentam a escola urbana? Sim ( ) Não ( )

Se existe, quais são?

5. O Plano Municipal de Educação aborda sobre a educação indígena que é atendida em Itaporã? Sim ( ) Não ( )

Se sim, como é abordado?

6. No Referencial Municipal traz alguma informação de como trabalhar com a criança indígena?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

### **Proposta Política Pedagógica da Escola**

7. Como foi elaborada a Proposta Político pedagógica da escola?
8. A Proposta Política Pedagógica da escola é pensada em toda clientela que recebe?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

9. Na Proposta Política Pedagógica há uma preocupação com a diversidade?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

É abordada a questão indígena?

Sim ( ) Não ( ) Se for sim, especifique

10. A PPP contempla a cultura indígena? ( ) sim ( ) não

Se for sim, de que maneira?

11. Como tem sido implementada a PPP da escola da sua escola?
12. No projeto político pedagógico existe alguma diferença da sua escola (comparada com as demais) por ter crianças indígenas?

Sim ( ) Não ( ) Especifique

### **Diversidade sociocultural**

13. O termo cultura tem várias definições. A escola, nos documentos, adota alguma definição de cultura? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Se for sim, qual?
14. E para você, como você define cultura?
15. Você percebe diferença entre a cultura da criança indígena e da não indígena na escola?

Sim ( ) Não ( ) Especifique

16. Você acha que as crianças indígenas estão sendo bem atendidas nesta escola urbana de Itaporã?

Sim ( ) Não ( ) Especifique

17. Na sua opinião, acha que é melhor a crianças indígena ir para (assinalar):  
( ) escola urbana ( ) escola da aldeia ( ) seja ensinada exclusivamente na família.

Por que? \_\_\_\_\_

### **Atendimento Pedagógico**

18. Na sua opinião, o que tem sido feito em relação a educação indígena escolarizada nesta escola urbana?
19. Em relação aos atendimentos, existem diferenças entre os alunos indígenas e não indígenas?
20. No que e quando (etapa escolar) os alunos indígenas apresentam dificuldades na escola?
21. Observa rivalidades entre os alunos indígenas e não indígenas (ex bater, soco, cutucar, sorrisos, tirar sarro etc)
22. As famílias de maneira geral participam das atividades nas escolas? Quem tem maior participação, as famílias indígenas ou não indígenas?
23. Na sua opinião, como você descreveria os alunos indígenas desta escola?
24. Há fatos ocorrido, com esses alunos, que possam ser relatados?

## APÊNDICE VII



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

---

**A Senhora Cecília Lopes de Oliveira Eberhardt**  
Secretária Municipal de Educação – Itaporã – MS

**Assunto: Solicita Consentimento para Pesquisa**

Venho por meio desta, solicitar desta Instituição para que a mestranda Vera Lucia Amador Alves, do Programa de Pós-Graduação da UFGD, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, possa realizar a pesquisa intitulada “A Educação Infantil Indígena em Escola Urbana do Município de Itaporã, MS, sob minha orientação.

A colaboração dessa Instituição é fundamental porque as unidades escolares atende alunos indígenas das etnias, residentes na Reserva Indígena de Dourado. A participação dessa Instituição consiste em autorizar o trânsito da pesquisadora para coleta de informações da Direção, Coordenação e Professores que atuam com a Educação Infantil na Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar, bem como com alguns pais que tem crianças indígenas matriculadas na Educação Infantil na referida escola.

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 dados coletados serão analisados e apresentados sob 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 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)

---

**Vera Lucia Amador Alves**  
**Mestranda**  
E-mail: vera-amador@hotmail.com  
Cel: (67) 99975-3451

