



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL?
A educação de crianças indígenas na capital do país

Daniela Lobato do Nascimento

Brasília - DF

2018

Daniela Lobato do Nascimento

ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL?

A educação de crianças indígenas na capital do país

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília - DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LN244? Lobato do Nascimento, Daniela
ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL? A educação de crianças
indígenas na capital do país / Daniela Lobato do Nascimento
orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. -- Brasília, 2018
109 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Educação indígena. 2. Criança Indígena. 3. Políticas
Públicas. 4. Escola. 5. Teoria Histórico-Cultural de
Vigotski. I. Lima Martins Pederiva, Patrícia, orient. II.
Título.

Daniela Lobato do Nascimento

ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL?

A educação de crianças indígenas na capital do país

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para o Mestrado. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

**Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora) –
FE/PPGE/UnB**

**Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues (Membro efetivo interno) –
FE/MTC/UnB**

**Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar (Membro efetivo externo) –
Departamento de Educação – Universidade Federal de Sergipe**

**Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão (Membro Suplente) –
FE/PPGE/UnB**

Brasília-DF, 29 de março de 2018.

A todos que silenciosamente sofrem, mas exalam esperança.

AGRADECIMENTOS

Ao meu primeiro Amor (com maiúscula), Deus! Que por meio do mestrado me possibilitou crescer em virtudes e amizades. Ajudando-me a vencer nas pequenas grandes batalhas do dia.

A minha família, que mesmo sem entender os tramites acadêmicos, me incentivaram e torceram pelo sucesso deste trabalho, e exaltam com orgulho, por ter uma filha, irmã, nora e tia que cursa o mestrado em uma Universidade Pública.

Agradeço principalmente ao meu pai e a minha mãe, que pelas necessidades da vida não concluíram seus estudos, mas, nos ensinaram que o conhecimento é algo que ninguém pode lhe tirar, e que devemos lutar diariamente por uma vida digna para nós e para as demais pessoas.

A todos que de forma direta ou indiretamente se esforçaram para que eu pudesse ter as horas de escrita, estudo e leitura, nesta etapa final. E foram tantos, que não me arrisco a citar os nomes, mas foram lembrados com muito carinho a cada oração realizada.

Ao Guilherme Carvalho, que com sua paciência, cuidado e amor, fez das lágrimas de cansaço sorrisos de alegrias e afeto. Que dentro do que lhe era possível, ficou noites e madrugadas tentando fazer companhia e ajudando nas revisões de texto, me provando que o amor se demonstra de diversas maneiras.

A todos os amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE, que me acolheram tão prontamente, e se debruçaram sobre cada palavra desta pesquisa, colaborando e tornando possível uma construção coletiva, e um caminhar menos solitário.

As pessoas entrevistadas, que permitiram que por meio de seus olhos alcançássemos as crianças indígenas e um pouco de suas vidas. Bem como a Casa de Ismael - Lar da Criança, que abriu as portas para esta pesquisa.

E dedico estas últimas palavras a minha orientadora Patrícia Pederiva. A Pat, que não desistiu deste sonho, que acreditou quando nem eu mesma acreditei ser possível. E me oportunizou chegar até aqui. A trilhar um caminho que me propõe ser uma unidade-afetiva intelectual.

A minha Mãe, a nossa Mãe, Maria Santíssima! Obrigada por seu colo acolhedor.

*A batida forte dos pés no chão denotam o ritmo que a vida deve ter
reafirma a ligação com a terra, conectando expressiva ancestralidade
no corpo desenhado de Genipapo e Urucum...
Pintar o corpo é sagrado, ritual, terapia do toque, chamego,
cuidado de alma que brinca de ser gente.
No instintivo, na força, no sorriso, na troca, no olhar de selva verde e úmida,
as mulheres da terra nos ensinam o carinho de fino trato,
aquele que é preciso despender tempo e suavidade em ponta de dedos fortes.
Catapalpa é carinho... e requer técnica e prática esse cafuné!
Elas também nos ensinam a não chorar...
No cocar e na pintura se empina o orgulho do guerreiro, da cultura que não se
perdeu.
Por outro lado, a postura atenta desses homens faz refletir nos olhos
o brilho da curiosidade, e vir à tona os questionamentos diante de uma sociedade
irmã (filhos da mesma Mãe Terra), mas tão distinta da sua.
Como se fôssemos sementes de uma mesma árvore,
mas, que germinou do outro lado do rio,
do lado de cá... dos “civilizados”.
O fogo sempre presente aquece a pedra, que esquentava a terra,
que esquentava a folha, que serve o jantar.
Todos estão convidados! Ba kukren!
“A receptividade do brasileiro se deve a eles, sim!”
Assim afirma o apaixonado indigenista.
As vozes incrivelmente afinadas em extremos tons de graves e agudos,
cantam pássaros, pedra, sol, água, lua, jabuti, vento, borboleta...
Como se ganhasse vida a metáfora da língua dos anjos.
E a boa conversa ainda se dignifica com a honra da palavra dita,
Palavra que molda o caráter.
Um universo de palavras antigas e desconhecidas confirma a distância que nós,
caras-pálidas, nos encontramos de nossas raízes.
(Por que privaram nossos olhos deste mundo?)
Nós, o branco “Kubên”, brasileiro, canarinho, que se diz tupiniquim,
Somos estrangeiros da própria identidade, clandestinos da própria língua,
alienados de nossa essência original...
Já as crianças são tudo o que você quer ser quando crescer.
A doçura comove e encharca os olhos.
Olhos de expressão ímpar que te buscam no mais puro sentimento
que parecem dizer,
“Não queira ser quem você não é!”
Assim seremos amigos, nho bikwa!
Méi Kumbré!*

(Sobre minha vivência com os Kayapó Mebengokrê - Aldeia Multiétnica - Chapada dos Veadeiros/GO - 2014 - por Leila Verçosa)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo **investigar como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal**, que residem em uma aldeia localizada no bairro do Noroeste, em Brasília – Distrito Federal. Este local, por ser considerada uma reserva e não terra indígena, não possui uma escola indígena em sua área, logo, as crianças dessas famílias são matriculadas na rede de ensino regular, nas escolas próximas às suas residências. A Constituição Federal - CF e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, garantem que a educação indígena terá adaptação curricular, professor indígena e o estudo de sua língua. Como fica, então a situação dessas crianças que estudam em zona urbana? Esta pesquisa tem como base teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Os capítulos foram divididos em: 1. A criança como o centro da aldeia; 2. A história que nos foi contada; 3. Metodologia e descrição do contexto investigado; 4. Resultados, análise, discussão e considerações finais. O olhar de uma perspectiva etnográfica foi o desenho metodológico desta pesquisa, que por meio da fala das pessoas que conviveram e convivem densamente com as crianças indígenas, descrevam situações e as realidades vivenciadas na escola. A entrevista semiestruturada foi o instrumento que ajudou neste processo de compreensão.

Palavras-chave: Educação indígena. Criança Indígena. Políticas Públicas. Escola. Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the schoolarization of indigenous children who study in urban territory within the Federal District and who live in a village located in the neighborhood of the Northwest, in Brasilia – Brazilian Federal District, happens. This place is considered a reserve and not an indigenous land, does not have an indigenous school in its area, so the children of these families are enrolled in the regular school system, in the schools near their homes. The Brazilian Federal Constitution - BCF and the Brazilian Law of Directives and Bases - BLDB, guarantee that indigenous education will have curricular adaptation, indigenous teacher and the study of their language. So, what is the situation of these children who study in that urban areas? This research has as its theoretical basis the cultural-historical perspective of Vygotsky. The chapters were divided into: 1. The child as the center of the village; 2. The story that was told to us; 3. Methodology and description of the context of the investigation; 4. Results, analysis, discussion and final considerations. The view from an ethnographic perspective was the methodological design of this research, which through the speech of people who lived and live with the indigenous children densely, describe situations and the realities experienced in school. The semi-structured interview was the instrument that helped our process of understanding.

Keywords: Indigenous education. Indigenous Child. Public policy. School. Cultural-Historical Theory of Vygotsky.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - DESMAME	29
FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO DISTRITO FEDERAL	37
FIGURA 3 – FATORES INFLUENCIADORES NO PROCESSO EDUCATIVO - KAUÊ	69
FIGURA 4 - CHEIRO DE FUMAÇA	87
FIGURA 5 - INTERVENÇÃO DA ORIENTADORA	89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PARTICIPANTES.....	47
QUADRO 2 - REFLEXÕES.....	77

LISTA DE SIGLAS

ACPI	Associação Cultural Povos Indígenas
COEDH	Coordenação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRE-PP/C	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto Cruzeiro
DF	Distrito Federal
E.F	Ensino Fundamental
E.I	Educação Infantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PET	Programa de Educação Tutorial das Universidades
PROLIND	Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRPD	Programa de Reconstrução das Práticas Docentes
RDIA	Relatório Descritivo Individual do Aluno
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEDEST- MIDH	Diretoria de promoção da Diversidade Étnico Racial da Subsecretaria de Igualdade Racial da Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TEE'S	Territórios Etnoeducacionais
TERRACAP	Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNB	Universidade de Brasília
UNI	União das Nações Indígenas

UNIEB

Unidade Regional de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A CRIANÇA COMO CENTRO DA ALDEIA	25
1.1 - VER, VIVER E FAZER	26
CAPÍTULO II – A HISTÓRIA QUE NOS FOI CONTADA	31
2.1 - AS PRIMEIRAS LEIS DE UM POVO SILENCIADO	35
2.2 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO DISTRITO FEDERAL	36
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO CONTEXTO INVESTIGADO	41
3.1 - OS INDÍGENAS NO PLANALTO CENTRAL	43
4.1 - ENCONTRO COM HISTÓRIAS DE VIDA	50
4.1.1 - A DESCOBERTA DE UM MUNDO	51
4.1.2 - SOMOS SEMELHANTES...	58
4.1.3 – SOU CORPO TAMBÉM	62
4.1.4 - O EXTERNO QUE SE FAZ INTERNO	66
4.1.5 – É PRECISO CRIAR	71
4.1.6 – BANHO DE RIO OU BANHO DE DUCHA	74
4.1.7 – BASTA UM OLHAR	76
CONCLUSÃO OU IN(CONCLUSÃO): A VOZ QUE GRITA EM MEU PEITO	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE - A	106
APÊNDICE - C	108
APÊNDICE - D	109

INTRODUÇÃO

Assim como o rio, devemos ter sempre paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso e perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgiram no caminho. O rio sabe aonde quer chegar e sabe que vai chegar, não importa o que tenha que fazer para isso.

(MUNDURUKU, 2009, p.31)

Quem sou? Se desde o momento que acordei já mudei tanto, me transformei tanto. Podemos pensar na pequenez dessa pergunta, de uma complexidade tamanha quando se trata em dizer, ou melhor, descrever quem somos. Poderia iniciar dizendo que sou Daniela Lobato do Nascimento, mulher, filha, irmã, descendente de indígenas, católica, formada em pedagogia, no ano de 2009, pela Universidade Católica de Brasília - UCB, finalizando uma Especialização em Educação Infantil pela mesma instituição e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. E servidora da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal – SEEDF, desde 2013.

Somos seres culturais e nos constituímos por meio de experiências na cultura, que fizeram parte de nós ao longo de nossa vida. Como diz Vigotski (2009), somos uma unidade afeto-intelectiva. Sou assim, não só uma personagem na história, mas alguém que fez e faz história. Unifiquei-me aos lugares em que estive; às pessoas com as quais me relacionei, sendo elas dos meios familiares, escolares, religiosos ou profissionais. Entendendo assim, que não sou apenas eu que falo de mim, mas sou uma história de processos que me constituíram como indivíduo, que me fizeram chegar à inquietação de um problema e pensar “de” e a “partir dele” na escrita deste trabalho.

Cresci em uma família grande, com descendência indígena por parte de mãe que nascera em Abaetetuba (Pará). Aos finais de tarde, sentávamos eu e minhas quatro irmãs com a “vó Lucimar”, que nos visitava de tempos em tempos e sempre tinha uma história para nos contar, como as lendas do Norte, com explicações de como o sol pode levar a nossa verruga se esfregarmos a casca de banana e dissermos de costas: “oh sol! Leva essa verruga daqui”. Ensinou-nos a importância de jogar o dente no telhado para crescer rápido, de não deixar chinelos virados ou responder a alguém, sem antes ver quem chama, pois poderia ser a morte dizendo seu nome. De observar como os animais se comportam antes de vir uma forte

chuva, ou de sentir o cheiro da terra molhada, que indica água em breve. Confesso, que muitas dessas histórias nos assustavam, mas o olhar fixo dela e a gesticulação encantavam a mim e às minhas irmãs.

Quase não usávamos brinquedos convencionais. Até mesmo pelo tamanho da família, a aquisição não se dava apenas para uma filha e sim, para as cinco, logo, financeiramente era bem mais caro. Nada disso impedia nossas brincadeiras, o quintal de casa tornou-se um espaço de criação, com viagens, histórias e invenções das mais imprevisíveis. Fazíamos assim, uso de uma grande ferramenta, a “imaginação, base de toda atividade humana” (VIGOTSKI, 2009, p.14) como aliada fortíssima de nossas estripulias.

O quintal era grande o suficiente para caber um pé de mexerica, um de goiaba e um abacateiro, além das hortas e de diversas folhas para chás (erva cidreira, boldo e capim santo). Tínhamos alguns animais de criação/estimação, como patos, codornas, galinhas, cachorros, periquitos. Cuidávamos de todos eles juntamente com nossos pais, fosse da adubagem da terra ou da retirada dos frutos, do controle de pragas e da higiene dos locais onde ficavam os animais.

Os corredores e a frente de nossa casa tornavam-se pequenos, frente a tantas brincadeiras de piques¹, brincadeiras infantis, fosse o pique-alto², o pique-pegar³, o pique-cola⁴, o pique-fruta⁵. Ainda havia o elefantinho colorido⁶, o pular corda com o “homem bateu em minha porta⁷...”, açúcar refinado⁸, relógio⁹,

¹ Piques são brincadeiras as quais chamávamos toda e qualquer atividade que nos exigia correr e bater em algum lugar determinado, combinado antes da brincadeira começar, para se salvar ou até mesmo se proteger de quem estava com a função de pegar os demais.

² Brincadeira em que corríamos fugindo de um “pegador” (pessoa escolhida para pegar os demais), para um lugar alto, seja o sofá, bancos, cadeiras. Quem fosse pego, ficaria imóvel na posição que foi tocado.

³ Deveríamos fugir do pegador, pessoa escolhida antes da brincadeira, e se fôssemos pego por ele nos tornávamos o pegador na exata hora.

⁴ O pique-cola, também tem um pegador, se fôssemos pego por ele ficávamos imóveis, até um colega te “descolar”. Se fosse pego três vezes, se tornaria o pegador na próxima rodada.

⁵ Cada uma escolhia o nome de uma fruta. Logo após tirávamos a sorte para ver quem ficaria jogando a bola. Esta pessoa de costas jogava a bola e dizia o nome de uma das frutas escolhidas pelos participantes. A fruta/pessoa escolhida tinha que pegar a bola e gritar “estátua”. Com isso todos paravam e ela tinha direito a três passos. Ao lançar a bola e acerta qualquer pessoa, o queimado seria o próximo lançador.

⁶ Quando uma das crianças dita uma cor a ser procurada e todas saem correndo em busca dela, a última a encontrar tem que pagar uma prenda, ou seja, fazer algo que as outras escolherem.

⁷ Essas músicas são regionais, cantadas quando se está pulando corda. Assim como: açúcar refinado, relógio e foguinho.

⁸ Açúcar refinado é uma música cantada quando se pular corda, a cada salto contasse um número para saber a idade do namorado.

foguinho¹⁰. Se chovesse e estivesse frio, inventávamos outras brincadeiras, nada nos impedia de brincar. Os beliches das nossas camas eram a estrutura para as cabaninhas que fazíamos. Aproveitávamos o clima para contar e criar nossas histórias de terror, com o *mix* dos filmes, contos da vovó e muito da nossa imaginação. E tantas outras brincadeiras que também inventávamos a partir do dia a dia que vivíamos: a mamãe brava (invenção nossa), casinhas de bonecas, escolinha, o ônibus maluco, morto vivo, entre outras tantas que não se repetiam na semana ou até mesmo no mês.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Todas essas brincadeiras, as histórias, os remédios e chás ensinados pela avó paterna e pelos meus pais, assim como o ato de observar a natureza, com o passar dos anos foram se perdendo no nosso cotidiano e do nosso imaginário. As histórias orais das lendas, causos e crenças, eram tidas como folclore no ambiente da escola. Os chás e remédios naturais passaram a ser, compreendidos por nós, como uma medicina alternativa, e foram substituídos por remédios farmacêuticos. Parte dessa transição se deu com a morte da minha avó paterna, dona Alzira, a pessoa que cultivava as hortas medicinais. Infelizmente, não havia na família outra pessoa com esse conhecimento, e com sua morte, parte da nossa história foi perdida.

Todas essas mudanças de olhares, gradativamente, ganharam espaço nos ensinamentos da família. O pouco que nos restava de nossas raízes se perdeu, ainda mais, pela necessidade que nossa mãe teve de entrar para o mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, reduziu, significativamente, a participação dela em nossa rotina. E, posteriormente, nossa avó materna Lucimar, que pela ausência, em casa, da filha dela, nossa mãe, deixou de nos visitar com frequência. A vovó paterna Alzira, que tanto nos ensinou sobre plantas, horta, pescaria e a natureza, nos deixou, tomada pelo câncer. Perdas que nos afastaram do que, culturalmente,

⁹ Reloginho é uma música cantada ao pular corda, contasse as horas. Exemplo: relóginho bateu duas horas, a criança deverá pular duas vezes e sair. Assim segue, até completar vinte e quatro horas.

¹⁰ Foguinho é a velocidade que a corda será batida, após o final das músicas, quando não sai da corda. Ao continuar a velocidade das batidas irá aumentando, desafiando o jogador a pular cada vez mais rápido.

nos era comum. Esses espaços foram sendo preenchidos por outras atividades, cada qual com sua importância e necessidade. Contribuíram com nossa educação e crescimento, deixando hibernar as nossas histórias passadas, até mesmo, nossas raízes.

Porém, outras descobertas me foram possíveis com a ajuda da escola. A ciência passou a “explicar” a queda da verruga pela casca de banana, como também o fato do dente crescer ou não. A meteorologia passou a ter legitimidade de afirmar quando fará sol ou chuva. Minhas observações, como me foram ensinadas, do cheiro da terra molhada, do voo dos pássaros, da fuga das formigas, entre outras, tornaram-se superstições ou mera sorte. As brincadeiras de quintal mesclaram-se com outras, entre elas, jogos de tabuleiro, brinquedos analógicos e/ou digitais.

Todas essas brincadeiras de escolinhas, de auxiliar os colegas na escola, entre outros fatores, me levaram à escolha do curso e de minha profissão, a Pedagogia. Os quatro anos de curso, me possibilitaram muitas aprendizagens. Posso dizer, que mais fora da sala de aula do que nos encontros noturnos, com os professores que, com todo respeito, me inspiraram e muito, em algumas decisões e, que, contribuíram para a profissional que me tornei.

À época do estágio obrigatório, que consta no currículo do curso, fui voluntária em três programas de extensão na UCB. O primeiro, intitulado por Comunidades Educativas, tinha como proposta, suscitar lideranças nos grupos de encontro no Recanto das Emas, Riacho Fundo e Areal, cidades administrativas do Distrito Federal – DF, para que os próprios moradores reconhecessem o espaço em que viviam e para que soubessem articular junto à administração ou aos próprios vizinhos melhorias para a comunidade, fossem elas de cunho estrutural ou cultural. A primeira comunidade educativa em que atuei foi na Região Administrativa do Areal e, posteriormente, fui estagiária no Recanto das Emas, lugar em que trabalhávamos com um grupo de catadores, intitulado por eles, de Cooperativa SUPERAÇÃO.

Concomitantemente, trabalhei no projeto Talentos, que atendia aos estudantes com Altas Habilidades de escolas públicas e privadas, surdos e cegos. Por ter conhecimento em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aprendido com os colegas surdos no Ensino Médio, fiquei no grupo que atendia os estudantes surdos da UCB, instituição que me formei.

No ano seguinte passei a trabalhar como estagiária em uma escola particular. Então, tive meu primeiro contato com a sala de aula, para além de estudante. Foi

difícil encontrar um espaço que fugisse das cinco horas em que as crianças de seis e sete anos ficavam sentadas e realizando atividades escritas. Por isso, o momento que foi possível conhecê-las foi no pátio da escola e na saída, em que ficavam meia hora a mais esperando o transporte escolar ou os pais.

Em 2008, esse fato suscitou minha pesquisa de graduação. Eu e as crianças começamos um processo de busca, de quem éramos, de como nossos pais brincavam. Todo dia apareciam novas brincadeiras. E, assim, comecei a rever tudo o que eu, quando criança, fazia no quintal de minha casa.

Minhas experiências foram enriquecidas, ainda mais, neste mesmo ano, quando viajei pelo Projeto Rondon¹¹, para o município de Amajari, Roraima. Em uma de nossas saídas de campo para atividades, fomos a uma Comunidade Indígena, a Macuxi, oportunidade esta de reencontro, da pessoa que sou, da descendência indígena que tenho, das brincadeiras, das histórias, do contato e respeito pela natureza. A proposta da viagem era dar formação continuada aos professores, porém, aquele grupo de educadores indígenas me transformou, “me sacudiu da cabeça aos pés”, e me deu uma lição de vida, que ultrapassa o universo das academias, de como ser uma educadora.

Muito do que eu estudava na faculdade, de olhar para a criança como um ser cultural, partícipe da sociedade, crítico e sobre a construção¹² de sua própria aprendizagem, como seres autônomos, era realizado no espaço indígena, a começar pela própria organização das salas bem como a parte curricular.

As salas de aulas eram abertas para a aldeia. Na parte externa, as ocas foram construídas justamente para ser um espaço de aprendizagem. Os viveiros, que em nossas escolas são pequenas hortas, era de total responsabilidade das crianças, não importando a idade. Esses espaços produziam alimentos e frutas para todos.

Todos os conteúdos obrigatórios no currículo partiam do espaço em que viviam, do conhecer a terra, a história dos antepassados. A língua Macuxi era

¹¹ O Projeto Rondon é uma parceria realizada com as instituições superiores de ensino e o Ministério da Defesa, que desloca um grupo de estudantes para municípios menos assistidos, e durante 15 dias ficam em missão para atender as necessidades de formação e promoção de atividades culturais diante as solicitações da prefeitura e representantes locais.

¹² O termo construção aqui utilizado, de perspectiva construtivista, se remete as aprendizagens adquiridas na faculdade. A perspectiva histórico-cultural, em Vigotski, trata de desenvolvimento humano como um todo uno, integral, total. O indivíduo se desenvolve e se forja dentro de sua cultura que é por ele internalizada.

ensinada pela anciã da tribo. Como língua estrangeira tinham o espanhol, e não o inglês, uma vez que o estado faz fronteira com a Venezuela e a Guiana.

Os professores com formação superior eram os próprios índios da tribo, justamente para lecionar em sua aldeia e dar continuidade às tradições e às festividades locais. Para formação continuada, um dos membros viajava para a capital ou demais estados e, posteriormente, essa pessoa era o formador dos demais colegas.

Essas crianças viviam as aprendizagens na aldeia, para além das salas de aula, para além dos professores, todos eram responsáveis por sua educação, ou seja, elas tinham responsabilidades dentro da própria escola. A escola é a própria vida.

Em 2009, voltei a participar do Projeto Rondon, só que em Ipiranga do Piauí, no estado do Piauí, como professora coordenadora. No mesmo ano, atuei como pedagoga e professora de flauta doce em um grupo de músicos, no Projeto Ciranda na – UCB. Atendíamos mil crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, com aulas de música, inclusão digital, psicomotricidade e acompanhamento pedagógico, esse trabalho ocorria duas vezes por semana em contra turno.

Nesse vai e vem de lembranças, acabei me afastando novamente do trabalho em sala de aula e das crianças, por uma necessidade profissional. Aprovada na seleção de Analista Pedagógica, trabalhei como pedagoga nos cursos de graduação de Farmácia e Comunicação Social na UCB, por dois anos. Para encerrar minhas atividades nesse espaço, no ano de 2012, atuei como Analista de Planejamento Educacional, no Programa de Reconstrução das Práticas Docentes – PRPD. Era uma das responsáveis no planejamento das formações continuadas dos professores da instituição.

Novo ciclo de vida inicia-se quando fui convocada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em 2013, assumi a regência em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no Recanto das Emas, cidade administrativa do DF. Em agosto do mesmo ano sai da função de professora para a coordenação dos anos iniciais na escola, a pedido de colegas que me apoiaram e contribuíram em projetos comuns, que vieram ao encontro do que as próprias crianças gostavam. Por dois meses, trabalhei junto com uma ótima equipe de coordenadores, até surgir o convite para tornar-me Coordenadora Central dos Anos Iniciais na Sede da SEEDF, local que permaneci até o afastamento para o mestrado.

Com a atuação nas escolas, tanto pública, quanto privada, observei que muitas crianças não encontravam espaços para brincar, se relacionar ou terem suas histórias de vida valorizadas, fosse pela rotina do seu próprio dia a dia ou pela falta de oportunidades nos diversos espaços em que conviviam.

Nossas raízes históricas, ainda hoje nas escolas, estão restritas ao que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, prevê no artigo 26 § 1º:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

A lei contribuiu com o acesso da temática indígena nos currículos das escolas, porém, a depender da linha de abordagem da escola ou do (a) professor (a), em alguns momentos, tais discussões se restringem apenas às datas comemorativas existentes nos calendários. Com isso, toda uma discussão é cortada, resumida e simplificada a datas comemorativas estereotipadas, como o dia do índio, da consciência negra, festa dos estados, entre outras.

Como pesquisadora e educadora, busco pelo que fortemente ainda se vive, nas aldeias indígenas, quanto a uma educação em que “o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e **relacionado à vida**” (VIGOTSKI, 2001, p. 301 – grifos meus).

Ao longo dos anos, perdemos nossas raízes culturais. A escola, como preconiza Tunes (2008), desde seu surgimento se torna um espaço de desenraizamento social. Em seu currículo, tão pensado e elaborado, não há lugar para o indivíduo educado por essa escola se autoconhecer como “ser” cultural. E, aqui, me refiro à escola, por ser também um espaço político em que passamos, no mínimo, doze anos de nossas vidas, segundo a estruturação da obrigatoriedade da educação básica, uma vez que, nem todas as crianças e jovens concluem o ensino fundamental ou médio.

Apesar das constantes mudanças nas metodologias e estratégias pedagógicas que buscam aproximar a educação da vida, como um Currículo da Educação Básica que propõe a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Muitas vezes, todas essas adaptações não nos permitem olhar para outros

setores ou grupos sociais, que tem muito a compartilhar e ensinar, como as comunidades indígenas e suas experiências em educação.

Neste âmbito, até hoje, temos exportado, até hoje, ideias, projetos, métodos, que a globalização oportunizou e que deram base para documentos e políticas públicas. Contudo, temos renegado nossas raízes para adotar modelos externos. Diferentemente da realidade indígena que, como relatado anteriormente, seus educadores hoje, organizam a educação escolar, de modo que, esta possa corresponder às necessidades da aldeia e, assim, dar continuidade as tradições de sua etnia.

Para alcançar este direito, foram necessárias lutas, discussões e encaminhamentos por parte das comunidades indígenas junto aos órgãos competentes. Em 1970, teve início, mais fortemente, os movimentos em prol da causa indígena. Desse importante movimento, origina-se o conceito de educação escolar indígena:

[...] caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimento dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena (CONEEI, 2009, p. 02).

A educação escolar das crianças indígenas começa a trilhar novos caminhos. Inicialmente, por meio da Constituição Federal de 1988, que dentre outros, determina direitos importantes para as populações indígenas no âmbito educacional, como: o professor regente passa a ser um índio formado em nível superior, currículo é adaptado às festividades locais, o bilinguismo passa a ser um direito resguardado a todos. Dessa forma, assegura-se às crianças indígenas uma educação para vida, que respeita o seu tempo, suas origens, cultura e costumes.

Bergamaschi (2005), em sua pesquisa nas aldeias de Canta Galo e Pinheiro, no Rio Grande do Sul, com os Guaranis, registra em seu diário de campo outro modo de fazer escola, outra forma de estar no mundo. Suas narrativas elucidam e reiteram a distinta relação da educação que se dá no espaço escolar indígena e não indígena.

[...] cada criança faz sua atividade em seu tempo, pois não há, por parte do professor, nenhuma imposição de regras temporais, como nos habituamos em nossas escolas, cujas atividades são planejadas para determinado período de execução, tempo esse explicitado e treinado junto aos alunos e

que por vezes, funciona como ameaça: “tem mais dez minutos para concluir o trabalho!” (BERGAMASCHI 2005, p.229).

Essas crianças que estão na escola dentro de suas aldeias, vivem uma educação que respeita o seu tempo. O mundo que as circundam e todas as aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos estão relacionados com seu espaço, com suas atividades diárias, com as relações humanas e comunitárias estabelecidas. Não se dissociam da vida. O que elas veem na escola, elas vivem e fazem ao mesmo tempo em que fazem suas atividades, elas vivenciam e se reconhecem nelas.

Talvez, seja do conhecimento de poucos, mas no Distrito Federal residem algumas etnias, entre elas: Tapuyas/Fulni-ô, Tuxa e Cariri Xocó, para além de outras que a cada ano buscam abrigo na aldeia do Noroeste ou demais espaços que as amparam. As crianças indígenas dessas etnias e outras, diferente dos relatos acima, frequentam escolas regulares da rede de ensino no DF. Todo direito que lhe fora resguardado pela Constituição Federal e demais políticas públicas, não são aplicáveis, uma vez que, **não estão em uma escola indígena dentro de uma terra indígena.**

Inicialmente, não encontramos estudos que nos indiquem sobre a situação atual dessas crianças que são atendidas SEEDF, à medida que, apesar de possuírem uma raiz cultural tão singular, são deslocadas para outro ambiente em sua formação escolar.

Por isso, nasce a problemática dessa pesquisa, que gerou algumas questões:

1) Esta criança que sai de sua aldeia e se insere em um ambiente escolarizado, terá seus conhecimentos considerados e respeitados em um espaço que é diferente de sua educação junto a seus pares? Uma vez que, as aldeias que possuem escolas em seus territórios, tem direito a professores indígenas, estudo de sua língua e adaptação curricular aos tempos de festividades.

2) Até que ponto a instituição escola, tem respeitado e oportunizado para essas crianças indígenas serem e permanecerem em suas identidades?

Tais questionamentos nos levaram ao objetivo dessa pesquisa que é: **investigar como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal.**

Para atender a questão de pesquisa e o objetivo, esta dissertação se estruturou em capítulos, assim organizados:

O primeiro capítulo “A criança como centro da aldeia”, propões compreender a educação de crianças indígenas por meio de uma discussão sobre como a criança indígena é educada em suas aldeias e como acontece sua participação nas atividades de suas etnias.

No segundo capítulo “A história que nos foi contada”, se compromete a - investigar o processo de implantação da educação escolar indígena nas aldeias – que escola é essa? Que processos históricos envolvem a educação indígena? Quais são as Políticas Públicas que a regulamentam? Como acontece a educação das crianças indígenas que estudam em zona urbana? E no contexto de Brasília?

O terceiro capítulo - metodologia e descrição do contexto investigado.

O quarto e último capítulo – resultados, análise, discussão e considerações finais.

CAPÍTULO I – A CRIANÇA COMO CENTRO DA ALDEIA

O mundo se maneja vendo, vivendo, fazendo.

(Maximiliano Garcia Makuna)

Ver, viver e fazer. Três palavras retiradas da frase do líder da etnia *Makuna* (Amazonas) de Maximiliano Garcia, que expressam muito bem o objetivo desse capítulo: compreender a educação da criança indígena em sua aldeia.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Censo Demográfico em 2010 constatou 817.963 indígenas, sendo mais de 50% vivendo em áreas rurais. A mesma pesquisa apontou que todos os estados e o Distrito Federal, possuem povos indígenas, muitos deles, vivendo nas áreas urbanas. Além desses dados, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, possui 69 referências de grupos não registrados, ou seja, os que estão aguardando reconhecimento de sua condição indígena.

Do número de indígenas constatado pelo Censo 2010, sua distribuição se dá em 305 etnias por todo Brasil. Desse universo, tive a oportunidade de estar em contato com o Macuxi, em Roraima, descrito na introdução dessa pesquisa. E prestigiar os relatos de Elber Kamoriwa'i, da etnia Apyãwana – Tapirapé, localizados em Mato Grosso, a respeito da educação das crianças indígenas em sua aldeia.

Para além dessas etnias, esta pesquisa abordará também os Kariri Xocó (Alagoas), Tuxá (Alagoas, Bahia e Pernambuco) e Tapuya/Fulni-ô (Goiás, Ceará, Rio Grande do Norte), que são oriundos dos estados citados, mas, que possui pequenos grupos que residem em Brasília, no bairro Setor Noroeste, assim como outras etnias, que emergiram no decorrer da pesquisa.

Em relação às etnias existentes na capital do país, elas serão discutidas ao longo do terceiro capítulo, quando escreveremos sobre a educação indígena que ocorre nos contextos urbanos de Brasília, objeto de estudo dessa pesquisa.

Antes de adentrarmos ao texto, faz-se necessária uma explicação de que este trabalho não colocará nenhum dos nomes das etnias, bem como qualquer outra palavra indígena em itálico, pois, não entendemos que sejam palavras estrangeiras e sim, línguas maternas que já existiam antes da colonização e imposição do português, logo, será tratada como escrita normal e sem notas de rodapé.

1.1 - VER, VIVER E FAZER

Conheci um representante da etnia Tapirapé, em um ciclo de palestras em São Paulo, que tinha como temática: "Educação da Criança Indígena nas Sociedades Indígenas." Nesse evento, pude conversar e ouvir, o indígena Elber Kamoriwa'i, que se apresentou como Elber, um dos líderes da aldeia, como se dá a educação das crianças em sua etnia.

A comunidade indígena Tapirapé, conhecida também por Apyãwana, se localiza no Norte de Mato Grosso, possui 7 aldeias da mesma etnia. Cada aldeia possui um cacique que é liderado pelo cacique líder. Todas as noites, os caciques, reúnem-se com os líderes, que são os que conhecem, o que poderíamos aqui descrever como as "especialidades" do canto, da pesca, da dança, da arte. Essa reunião tem por objetivo decidirem as atividades que irão acontecer na aldeia.

Nesse encontro é permitida apenas a presença dos homens. Quanto às mulheres, a esposa do cacique é responsável por conduzir as atividades entre elas e uma de suas responsabilidades, por exemplo, é a limpeza do pátio, que fica no centro da aldeia, e deve manter-se assim, pois é o local onde as crianças brincam, e não pode ter nada que possa machucá-las.

A aldeia é construída de forma circular, para auxiliar na localização de norte, sul, leste e oeste, além disso, os Tapirapés entendem que **o conhecimento é circular e dessa maneira deve ser transmitido.**

A maneira como esta etnia vive o significado de conhecimento, já demonstra o tom em que se entende educação nesse contexto, que está para além de uma hierarquia, para além dos muros da escola. Dessa forma o conhecimento parte, de todos e está para todos, eu aprendo, ao mesmo tempo em que também estou compartilhando o que sei, e nessas idas e vindas, o conhecimento se torna vivo, significativo, real e palpável.

Para essas crianças suas aprendizagens não se dão em um espaço e tempo estanque e definido, como em nossa sociedade e, até mesmo dentro da própria constituição no art. 205, em que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, Constituição, 1988, p. 136, grifos meus).

Os Tapirapés adquirem seus conhecimentos no próprio ambiente social, por meio de suas relações, não de forma unilateral, mas circular e dialética. Vigotski (2001) elucida muito bem esse processo e como se dá esse conhecimento, quando exemplifica que só se aprende a nadar se jogando na água, a aprendizagem se dá dessa mesma maneira, “a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos” (p.296).

Ainda em sua organização, os Tapirapés possuem dois clãs, intitulados de peixe e pássaro. Essa linhagem é definida pelo pai e avô, possibilitando os casamentos mistos entre os clãs. Elber Kamoriwa'i relata da seguinte maneira:

Na história do mito os dois grupos lutaram, cada um com seus lutadores, e nessa batalha primeira o grupo dos peixes que derrotaram primeiro, e foi nesse momento que surgiram as cores, segundo o mito, por que a partir do momento que eles venceram, usaram todas as cores dos pássaros para se pintar, e você vê cada peixe são diferente, essas cores que existiam no corpo do pássaro que eles usaram para se colorir dentro do rio, assim também aconteceu a partir do momento que eles derrotaram o lutador do peixe, então o mito conta dessa maneira” (KAMORIWA'I, comunicação pessoal, 2016).

A educação da criança Tapirapé, acontece em todas as fases de sua vida, antes mesmo de seu nascimento, iniciando com os pais. Para a criança ser gerada, tanto o pai como a mãe passam a ter uma dieta alimentar diferenciada, para que ela seja sadia, senão entende-se que a mulher irá gerar uma criança com algum problema de saúde ou deficiente.

Quando no útero da mãe, os avós ganham uma participação nesse momento, conversam com a criança, dizem a ela para nascer sadia, passam algumas plantas medicinais na barriga da mãe. Segundo Elber (comunicação pessoal, 2016), as crianças são educadas antes mesmo do nascimento. Depois que ela nasce, acontece o momento da família, da tia, tio, primo e “demais familiares de a pegarem no colo e falarem com ela. Mesmo ela não tendo desenvolvido a fala, a conversa existe, pois é dessa maneira que ela é educada pela família.”

As conversas introduzem as primeiras relações dessa criança com a aldeia, desde o reconhecimento por meio da palavra que a cerca, como a explicação das festividades e acontecimentos que a circunda, por meio de diálogos e histórias.

La primera aparición del concepto espontáneo está a menudo relacionada con el choque directo del niño con distintas cosas, ciertamente, con cosas

que al mismo tiempo las explican los adultos, pero, con todo, con cosas vivas y reales (VIGOTSKI, 2007, p.374).

Quando a mãe entra em trabalho de parto, a avó materna da criança, que também é a parteira, anuncia à aldeia, em sua falta, a tia assume esse papel. Ninguém fica na casa nesse momento, somente as parteiras. O pai também não pode estar presente, só retorna quando a criança já nasceu e não pode, também, sair da aldeia para outros afazeres, como a caça, deve permanecer e aguardar o nascimento.

Nesse momento, segundo os anciãos e o Xamã, as mulheres não podem preparar nenhum tipo de alimento, pois durante o trabalho de parto eles podem ser contaminados, somente após o seu nascimento é que se retoma os preparos.

A vida é extremamente respeitada pelos Tapirapés, nada que a gerou pode ser descartado. A placenta, por exemplo, geralmente é enterrada próxima a casa, ela não pode ser jogada fora. Já o cordão umbilical quando cai, é amarrado no punho da rede do pai ou da mãe, pois segundo os anciões, quando a criança um dia chegar a falecer, em qualquer momento da vida dela, esse cordão umbilical tem que ser sepultado junto a ela. Segundo Elber (comunicação pessoal, 2016), “se esse cordão for jogado fora, pode facilitar com que a criança pegue algum tipo de doença.”

Após o nascimento, a dieta alimentar dos pais continua com restrições, eles não podem comer nenhum tipo de carne, apenas mingau. Durante a gestação da mãe os Tapirapés também resguardam o pai das atividades que exigem grandes esforços na aldeia, como pegar pesos ou partir a carne de animais, uma vez que, se esses cortes forem feitos a criança pode nascer com os lábios repartidos, o que damos o nome científico de lábio leporino.

Toda essa preocupação com a criança é admirável, sua educação se dá antes mesmo de seu nascimento, ao longo de sua gestação e não cabe apenas aos pais educa-la, mas a família, como um todo, é responsável por ela. Quem “chama a atenção” das crianças quando fazem algo que vai contra os costumes da aldeia, não são os pais, de preferência, são os avós ou outros, pois, como Elber esclarece (comunicação pessoal, 2016), “os pais já têm um olhar mais duro, podendo chamar a atenção no momento e na presença de todos”. Porém, o que acontece, é que essa conversa ocorre, por exemplo, no momento em que se “catam” os piolhos. A

pessoa adulta vai conversando com a criança, sobre sua atitude, que ela não foi a melhor e, assim, os processos educativos, vão acontecendo.

Deter-me-ei aqui, até o que se chama pela aldeia de segunda infância, que se inicia com o desmame da criança. Nesse momento, as crianças recebem pinturas corporais, colares e adereços, que se diferem dos meninos e das meninas. Isso é feito, também, para que toda a aldeia observe esses processos. A partir dessa fase, a criança já não fica somente aos cuidados da mãe, sua rotina de convivência já a possibilita a estar com a tia, com o primo e com as pessoas mais próximas dela, para atividades na e da aldeia. A figura abaixo ilustra esse momento:

Figura 1 - Desmame



Fonte: Luiz Gouvêa de Paula (2012).

Como dito anteriormente, sobre as pinturas e as atividades, é nesta fase que a distinção de tarefas se inicia. O menino se envolve com o pai e avô, no uso dos primeiros objetos que a criança vai usar nas atividades diárias da aldeia como o caso do arco e da flecha. A menina também tem sua participação, no auxílio, por exemplo, para carregar pequenos pesos, na companhia da mãe ou da avó, ao levar alimentos para os familiares. Segundo Elber:

A partir disso vai identificando as pessoas que fazem parte da família vai reconhecendo tio, tia, o avó. É uma forma de educar a criança na distribuição e também para reconhecer a própria pessoa da família. E já podem comer alguns alimentos com os adultos (KAMORIWA'I, comunicação pessoal, 2016).

Nem a criança e, nenhuma outra pessoa, se desloca para fora da aldeia sozinho, sempre em duas ou mais companhias, para que se tenha sempre alguém atento ao que pode acontecer, enquanto o outro estiver atento em sua atividade ou alguma tarefa. Além disso as crianças andam e brincam, livremente nos espaços, sem supervisões de adultos.

Elber (comunicação pessoal, 2016) compartilhou outras informações sobre as demais fases da vida do índio Tapirapé, como por exemplo, a passagem para a adolescência. Para as meninas, ela é determinada pela primeira menstruação e, para os meninos, lhe é dado um animal filhote, um pássaro ou outro animal, que ficará sob a responsabilidade da criança até a fase adulta, tendo assim, a oportunidade de demonstrar que será um bom pai futuramente, essa dinâmica cultural e social nos reporta ao que indica Vigotski (2001) “o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (p.76).

A educação da criança Tapirapé se dá essencialmente e efetivamente no seu meio social e cultural em todos os momentos de suas vivências e relações, fora da lógica capitalista a qual estamos inseridos, na qual a escola nos possibilitará, ao longo dos anos, o acúmulo de supostos conhecimentos necessários para o recebimento de um diploma que permitirá uma atuação legítima no mercado de trabalho, com a anuência da ciência de que estará apto para exercer sua profissão.

Todavia, no seu caminhar histórico, a instituição escolar tende a ampliar a sua presença, seja na vida de cada pessoa, com o aumento das exigências de tempo de escolarização, seja na extensão do número de pessoas capturadas pelos seus tentáculos, com a exigência crescente de comprovada escolarização para o exercício de diversas atividades, como é o caso do trabalho (TUNES e PEDROZA, 2011, p.27).

Mesmo com sua própria organização e processos educativos, os Tapirapés têm em sua aldeia a escola indígena, instituição esta que foi incorporada a partir de 1.549 com as Companhias de Jesus, e, hoje, com outra organização que foge a ordem inicial de convertê-los a fé cristã. A escola se torna um espaço de resistência, a fim de compreender as políticas que estão por traz desta organização, e, com isso, resguardar por meio de elementos e mecanismos que dialoguem, reconheçam e fortaleçam suas histórias e contextos sociais, culturais e espirituais.

CAPÍTULO II – A HISTÓRIA QUE NOS FOI CONTADA

O homem branco quer ver o índio quietinho na tribo, sem saber de nada! Não sabíamos nos defender, mas hoje já sabemos. A evolução vem para a gente saber quem nós somos. Porque se vivêssemos eternamente sem aprender com o branco eles fariam tudo quanto quisessem. Temos que saber aprender as coisas úteis. É bom aprender a conviver nas duas culturas, a saber distinguir o que presta do que não, saber usar (autor desconhecido, FULNI-Ó).

“Em 22 de abril de 1.500, chegava ao Brasil 13 caravelas portuguesas lideradas por Pedro Álvares Cabral”. A seguinte frase foi retirada do livro de História do meu sobrinho que está no 7º ano do ensino fundamental em que se encontram alguns fatos apreendidos sobre a “descoberta¹³” do Brasil.

Os livros de história relatam que o Brasil foi descoberto em 1.500. No desembarque dos colonizadores, encontraram-se as margens os nativos, que assim foram descritos pelas cartas de Américo Vespúcio, um dos navegadores da frota portuguesa:

[...] andam totalmente nus, sem outra cobertura nas pudendas do que as que trouxeram ao sair do ventre. São de estatura mediana, muito bem proporcionados, sua carne tende ao vermelho, como o pelo do leão [...] No corpo não há outro pelo senão os cabelos, que os têm compridos e negros, sobretudo as mulheres, a quem faz belas a cabeleira assim longa e negra. Não têm o rosto muito bonito, porque possuem largas as faces, semelhantes às dos tártaros; não deixam crescer nenhuma pilosidade nos supercílios, nas pálpebras e em todo o corpo, com exceção da cabeça, porque ter pelos consideram coisa de animais. [...] Nadam maravilhosamente [...] Suas armas são o arco e flecha, que sabem fabricar com precisão [...] (VESPÚCIO, 2013, p.19-20).

Breves relatos das lutas e batalhas travadas nos desembarques, também descritas por Vespúcio a D. Fernando rei de Castela, são mencionadas em seus escritos, “no fim os destroçamos e, matando deles 150, queimamos 180 de suas casas” (2013, p.65). Mais de uma carta foi encaminhada a Portugal, pois foram muitas as tentativas de desembarque até que fosse possível uma verdadeira intervenção dos colonizadores.

¹³ Faço a opção de usar aspas, uma vez que a palavra descoberta possui um teor de apropriação de quem descobriu. A terra, hoje denominada Brasil, já existia antes da chegada dos colonos, não estavam escondidas para serem descobertas. Foram usurpadas dos que residiam aqui.

Observa-se nos relatos históricos, que desde a chegada dos portugueses, houve um processo de tentativa de escolarização dos índios, caracterizado por imputar às suas culturas um sistema de ideias e relações distantes de suas raízes, descritas como inferiores e subalternas. Eram utilizadas cartilhas de aculturação, voltadas para orações memorizadas, cantos, modos de vestir e portar, catequeses e alfabetização dos que serviam durante a missa ou aos grandes monarcas. Muitas dessas cartilhas foram utilizadas de formas mais brandas até os meados da década de 1960 (SECAD, 2007).

Este breve relato histórico, introduz a questão a ser tratada neste capítulo, que se refere à elaboração e implementação de políticas públicas às comunidades indígenas. Muito do que será apresentado e discutido, foi pensado até meados da década de 1970 pelos não índios, o que demonstra uma ausência de diálogos com os principais atores nessa história, a cerca de suas terras, cultura e educação.

A história contada desde o desembarque dos navios da frota portuguesa e espanhola traz o conceito de Laraia (2009) sobre etnocentrismo, que nada mais é ver o mundo segundo a sua cultura, tendo assim, a propensão de considerar seu modo de vida mais correto e o que deve vigorar.

Nessa perspectiva, os relatos sobre os índios os descreviam como bárbaros, selvagens ou gentios (pagãos), que necessitavam, urgentemente, de uma intervenção para que fossem humanizados. “Essas representações dos índios no período colonial derivavam de visões de mundo que davam um sentido humanitário e religioso ao empreendimento colonial” (BRASIL, 2006, p.28).

Sob essa justificativa, desembarcam em terras brasileiras os jesuítas, missionários destinados a catequizar os índios que residiam ou eram capturados nas proximidades das colônias portuguesas. Nesses locais, ocorriam os chamados “processos civilizatórios” (BRASIL, 2006, p.37) e eram denominados de aldeamento.

Os índios resistiam ao máximo a esses processos fugiam e se embreavam nas matas. Sem grandes sucessos, os jesuítas começaram a recorrer às crianças. O primeiro colégio tinha como propósito formar novos líderes que pudessem auxiliar na conversão de outros índios, nele estudavam mestiços, índios batizados e meninos portugueses. Mas, ao retornarem para suas aldeias logo voltavam a suas crenças e cultura.

Os primeiros conflitos entre colonos e jesuítas iniciaram nesse contexto. As escolas propunham uma formação cristã, servil as celebrações e formação de

líderes indígenas religiosos. Os colonos, por sua vez, desejavam mão de obra, capaz de enveredar-se nas matas e conquistar uma abrangência maior de terras. Além de ter aliados que pudessem capturar os fugitivos e conhecesse bem seus percursos.

Desde esse momento, a cultura indígena é desconsiderada. Toda a organização realizada nos aldeamentos tinha um único objetivo, catequisar. Freire (2004) elucida bem a escola nesse tempo.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (2004, p.23).

A língua comum era necessária para continuidade dos processos civilizatórios. Nos aldeamentos os índios, gradativamente deixavam de usar suas línguas, caracterizava o primeiro passo para o ensino do português (BRASIL, 2007).

Em 1757, a Coroa Portuguesa deixa de apoiar os jesuítas em seus trabalhos missionários. Os conflitos entre os colonos e os padres chegam à corte, que por interesses financeiros, apoia o fortalecimento e expansão da agricultura, e conseqüentemente, a escravização dos índios.

A devastação cultural foi tamanha, que ao ver todos os seus valores negados, o despojo, o cativo, muitos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer. “Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira” (RIBEIRO, 2015, p. 34).

Esta foi uma realidade exclusiva do período colonial. Em uma palestra com a índia Severiá Maria Idioriê Xavante (comunicação pessoal, 2006), em seus 26 anos vividos na terra indígena Pimentel Barbosa, em Castanheira – Mato Grosso, já se apontava a extinção de algumas etnias. Relatou-se que houve um período em que os indígenas, próximo à sua tribo, observando cada vez mais a sua cultura a ser esquecida e substituída pela dos não índios, optou por não terem mais filhos, uma vez que seria melhor ter um fim de seu povo, do que um povo sem a cultura indígena.

Nesse momento houve uma intervenção da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que por meio de conversas, sugeriram as etnias uma junção de comunidades, para continuidade dos grupos étnicos dessa região.

Vários outros projetos foram implementados na tentativa de instaurar os processos educativos escolares para os índios, todos com um viés ainda missionário, sob a jurisdição da FUNAI. Somente quando a responsabilidade passou a ser do Ministério da Educação – MEC, é que surgiram os movimentos e participação das lideranças de etnias do Brasil na discussão de como se daria a organização da escola nas aldeias indígenas.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver (BRASIL, 2007, p.14).

Organizações não governamentais passaram a ser reunidas pelo Brasil ganhando forças em meados da década de 1970. Isso culminou em diversos encontros ou reuniões, até que em 1980, surge a União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais e com isto, conseguiram junto ao poder legislativo efetivar mudanças na história dos indígenas, com o aporte da Constituição de 1988.

Hoje, muitas aldeias solicitam e sentem a necessidade de se organizarem e terem seus próprios processos educativos, com o intuito de preservar sua cultura e, com essa intenção, acabam provocando uma articulação e demonstra aos não indígenas, outras maneiras de se pensar educação, para além do atual sistema fechado e de mentalidade escolarizada, como elucidada na epígrafe que inicia este capítulo.

O meio encontrado pelos Tapirapés para um equilíbrio entre as exigências das regulamentações da escola indígena e sua educação, foi o de privar qualquer uso da língua que não seja a sua. Todo objeto que não seja de uso da comunidade, que venha de fora, por exemplo, o celular, ao entrar em contato com a aldeia, recebe um nome em sua língua, a palavra “celular” não é utilizada.

O próprio nome da etnia, muito bem elucidado por Paula (2013) na língua e na cultura Apyãwa, descreve para eles o que significa estudar, concepção diferente da nossa:

(a) ãxema'e

ã + xe + ma'e
1ª ps reflex. estudar
 'eu me estudo = eu mesmo estudo'

As crianças em seus primeiros anos de vida estão sempre juntas, em todas as atividades, com seus pais e familiares, realizando, mesmo ainda que em pequenas ações similares a dos adultos, e aprendendo entre elas mesmas. E, logo, observando o que lhe será de sua escolha e responsabilidade na aldeia.

Quando necessária a saída de professores indígenas da aldeia para ter uma formação na escola não indígena, os líderes da comunidade buscam manter, mesmo que nas pequenas coisas, brincadeiras, cantos, danças e jogos, aspectos de sua etnia. Nenhuma palavra é exportada para sua língua ou associada a objetos que não é de uso da aldeia. Apenas os adultos falam português. Tudo isso, na tentativa de manter a cultura mais fidedigna a de seus ancestrais.

2.1 - AS PRIMEIRAS LEIS DE UM POVO SILENCIADO

Antes dos indígenas serem representados na Constituição Federal de 1988, movimentos sociais em meados das décadas de 1960, 1970 e 1980 impulsionaram as discussões para que esta população fosse respeitada por seus modos próprios de viver.

Para Silva (2001), a etnologia¹⁴ teve um papel importantíssimo no que concerne a reflexão teórica e política dessas populações. Sendo três os pontos que contribuíram para o aumento de abordagens e pesquisas na área acadêmica sobre populações indígenas: construção de etnografias específicas para essas comunidades, as limitações da antropologia em compreender a cosmovisão do mundo desses povos e o envolvimento de etnólogos nas discussões políticas e defesa de seus direitos.

[...] a educação aparece como um projeto voltado às necessidades de formação básica de crianças e jovens nas aldeias, mas também como parte de um amplo processo de efetiva construção de autonomia e empoderamento das comunidades indígenas diante do ininterrupto processo, por vezes violento, de contato e ingresso na sociedade brasileira como um todo. A educação, nesse sentido, aparece como fundamental no processo de construção da autonomia dos indígenas e construção de lideranças políticas (GRANDO e ALBURQUERQUE, 2012, p. 09).

¹⁴ A etnologia busca estudar os diferentes povos e culturas de diferentes lugares do mundo.

Antes de se chegar ao nome “educação escolar indígena”, um longo caminho foi percorrido, esta denominação aqui apresentada, não foi de imediato pensada, tão pouco conhecida por todos, alguns sinônimos como “escola indígena” ou até mesmo “educação indígena” foram e são utilizados em artigos, ensaios, livros, pesquisas, e até mesmo, documentos legislativos antigos, porém, se formos a raiz de sua história, tem significados e representações distintas, que devem ser esclarecidos para compreendermos esta organização tão nova, que teve um grande salto de discussões fervorosas em meados da década de 1970 (SILVA, 1995).

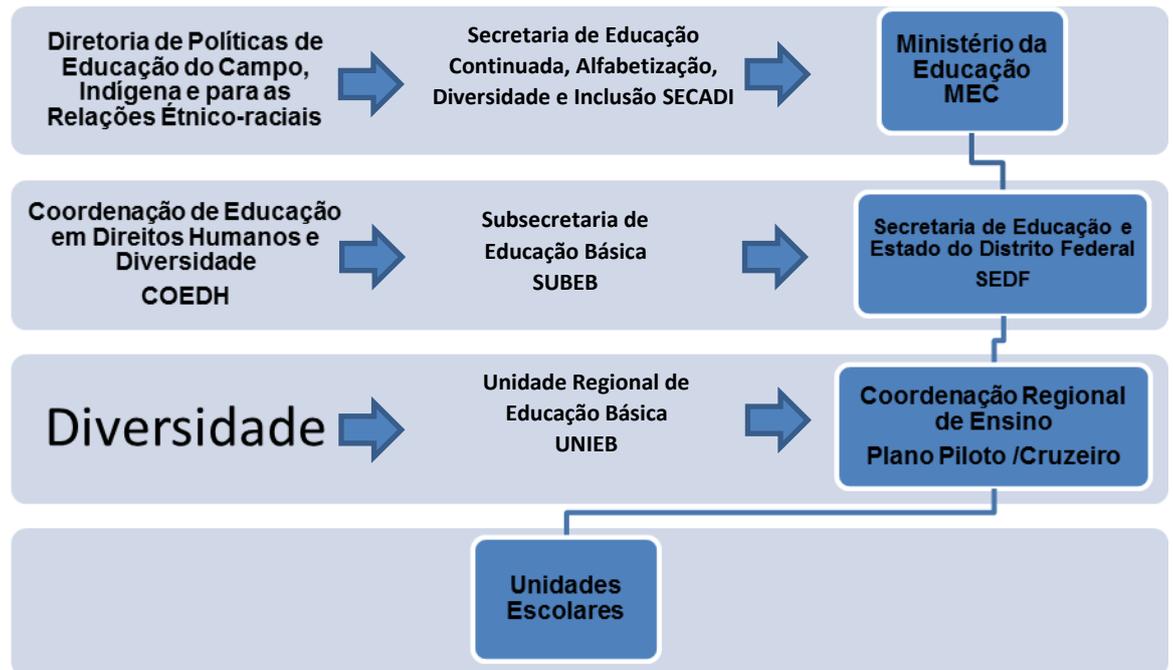
2.2 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO DISTRITO FEDERAL

Para entender o fenômeno investigado, faz-se importante compreender como a educação indígena está organizada no contexto do DF, sobre qual será exposto nos próximos parágrafos, como ela é pensada e estruturada em termos de políticas públicas.

Os responsáveis hoje, pela organização da educação escolar indígena no Distrito Federal são em ordem hierárquica: O Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro (CRE-PP/C), região administrativa na qual estão as unidades escolares onde as crianças indígenas estudam.

Dentro de cada uma dessas instâncias maiores, existem subdivisões entre secretarias e diretorias que se encarregam especificamente das questões indígenas, tanto no âmbito educacional quanto nas políticas públicas.

Figura 2 Organização da Educação Indígena no Distrito Federal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O organograma a esquerda, apresenta os departamentos e coordenações responsáveis pela escola indígena dentro do órgão maior, que estão a direita em azul escuro. Ressalta-se que no DF, as questões indígenas não possuem um núcleo próprio, são inseridas no grupo de diversidade.

A FUNAI atua apenas nas escolas indígenas, que estão com territorialidade demarcadas a partir das etnias que as ocupam. Ou seja, para que haja participação nas políticas públicas e programas voltados às populações indígenas, este órgão possui legislação, apenas para as instituições escolares existentes em território indígena.

No que compete a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais – MEC, é de sua responsabilidade: o apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND, para que os professores indígenas possam atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, e Médio. O Programa de Educação Tutorial das Universidades – PET, Conexão de Saberes, tem por objetivo desenvolver ações que ampliem as trocas “entre as comunidades populares e a universidade” (BRASIL, 2017), além de contribuir para a inclusão dos indígenas, quilombolas e comunidades do campo nas Universidades públicas do Brasil. E, por último, os Territórios Etnoeducacionais – TEE’s , que tem por objetivo, apoiar e avaliar a implementação das Políticas de Educação Escolar

Indígena, considerando a territorialidade das etnias, para que assim possam ter participação nas discussões, bem como articular entre os órgãos públicos. Tudo isso se desdobra nas ações que são:

Formulação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; Elaboração e publicação sistemática de material didático específico; Elaboração de projetos para afirmação das identidades étnicas, valorização das culturas dos povos indígenas e o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, priorizando os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena; Apoio técnico e financeiro para o transporte escolar e a construção de escolas indígenas (BRASIL, 2017).

A partir disso, as Secretarias de Educação dos municípios, estados e Distrito Federal, ao elaborarem o Plano de Ações Articuladas – PAR, com base nas demandas pactuadas nas comissões gestoras do TEEs, podem inserir as ações que serão realizadas na educação escolar indígena. A partir desse plano, a União pode diretamente fornecer recursos para execução das ações do PAR.

Dentro da Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – COEDH, o único documento encontrado que se refere à educação escolar indígena é: As Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, escrita com base no artigo 26A da Lei de Diretrizes Básicas – LDB. Basicamente, um resumo dos documentos publicados pelo MEC, diretrizes, pareceres e Estatuto dos Índios. Nada específico no que tange ao Distrito Federal e as crianças indígenas que são matriculadas nas escolas não indígenas.

Em seu Plano de Ação para 2017, disponível no site da SEEDF não faz referência em nenhum momento, às crianças indígenas que estão em espaço escolar urbano, nas escolas do Distrito Federal. Os objetivos específicos e ações de responsabilidade dessa coordenação têm foco na educação do campo, direitos humanos e cidadania, educação especial, étnico-racial (em que se inclui os indígenas), educação de jovens e adultos, medidas socioeducativas, sistema prisional e educação bilíngue voltada para surdos.

A Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro é responsável, por 103 unidades escolares, entre elas, as que recebem as crianças das etnias que residem no DF. Das escolas, sabe-se pela Regional de Ensino, que duas delas possuem crianças indígenas provenientes dessas etnias.

As reflexões aqui realizadas, quanto aos primeiros processos educativos para os índios, buscou compreender os modos de organização escolar desde sua origem. Uma vez que as regulamentações e os documentos atuais, que resguardam as comunidades indígenas em seus direitos, ainda demonstram estar distantes das reais necessidades das etnias em todo o Brasil.

As identificações e observações realizadas até o presente momento, no que tange ao Distrito Federal, nos permitem afirmar que, tanto o Currículo em Movimento, quanto as Orientações Pedagógicas – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ainda tratam a temática a ser investigada nesta pesquisa, de maneira insuficiente. Restringem-se a exemplificar as características superficiais e gerais, isto é, alguns aspectos legais. Não mencionam as políticas e ações específicas que tratem da criança indígena em território urbano.

Em 22 de junho de 2017, a SEEDF, por meio da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade - COEDH, convidaram por meio de uma Circular, professores, equipe gestora, regionais de ensino e demais interessados, a participar do Colóquio: Educação Escolar Indígena - Desafios do Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas no Distrito Federal. Que teve por objetivo promover um momento de reflexão sobre as especificidades dos estudantes indígenas no contexto urbano, bem como, suscitar o debate entre autoridades, movimentos sociais, profissionais da educação e estudantes sobre os desafios do acolhimento de crianças, jovens e adultos indígenas que residem no DF.

Estavam presentes na mesa, como convidados, Rita Potiguara, Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais do MEC, Núbia Tupinambá, Estudante indígena do povo Tupinambá e Mestranda em Linguística pela UnB, Osvaldo Junior Xukuru, liderança do povo Xukuru no DF, que também é Assessor da Diretoria de promoção da Diversidade Étnico Racial da Subsecretaria de Igualdade Racial da Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos – SEDEST-MIDH, Keyla Pataxó, estudante indígena do povo Pataxó (MG) e mestranda em direito pela UnB, Alvaro Tukano, Diretor do Memorial dos Povos Indígenas e Renata Parreira mediadora da mesa e representante da SEEDF.

Além do objetivo exposto, alguns encaminhamentos foram colocados no início do encontro pela mediadora da mesa, como a formação de um grupo que possa pensar na elaboração de um documento que oriente e retrate mais proximamente a

realidade do DF, que considera as etnias que aqui residem e os desafios no acolhimento dos estudantes indígenas nas escolas. Concomitantemente a isso, objetiva-se pensar em uma política pública, uma vez que, como afirmado dentro do próprio encontro, que, atualmente o Distrito Federal não possui nenhum documento que oriente ou norteie ações educativas para esse público, tão pouco, formações que possam auxiliar os professores a lidar com possíveis casos discriminatórios que venha a surgir no âmbito educativo.

Eles não são bem acolhidos na escola, e que muitas vezes são discriminados. E a gente sabe sim da importância da educação como um processo de desenvolvimento humano, como possibilidade de resignificar paradigmas de transformação social, mas sabemos que a escola também pode ser um espaço que reproduz preconceito, que ela pode discriminar. Então esse é um fato, não podemos negar. E precisamos pensar juntos o que nós podemos fazer para contribuir com a formação do professor, para que ele esteja preparado para acolher essa diversidade. Para que a identidade do indígena não seja negada quando ele chega no espaço escolar, e que a diferença não é valorizada e sim vemos abismos tão grandes ali dentro, que essa criança não quer permanecer nesse espaço da escola (PARREIA - COEDH, comunicação pessoal, junho de 2017).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO CONTEXTO INVESTIGADO

O capítulo metodológico da pesquisa traça a partir do objetivo elencado, estratégias para se alcançar as respostas levantadas pela seguinte problemática, como já afirmado anteriormente: **a criança que sai de sua aldeia e se insere em um ambiente escolarizado, terá seus conhecimentos considerados e respeitados em um espaço que é diferente de sua educação junto a seus pares? Uma vez que, as aldeias que possuem escolas em seus territórios, tem direito a professores indígenas, estudo de sua língua, e adaptação curricular aos tempos e festividades. Até que ponto a instituição escola tem respeitado e oportunizado para essas crianças indígenas serem e permanecerem em sua identidade?**

A metodologia científica é um caminho, uma maneira, pela qual se traça os passos a seguir em uma investigação científica, mas não sozinha, uma vez que esse caminho depende de outros personagens que contam a sua história e colaboram indicando outros percursos. Para esta dissertação foi utilizada a pesquisa qualitativa. Uma de suas características é possibilitar ao pesquisador estratégias, como citado por Creswell (2010), nada uniformes, com vários tipos de coletas de dados, entre elas, a observação, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais, dados coletados no ambiente natural.

Ao falar de pesquisa etnográfica, principalmente relacionada à temática indígena, costuma-se pensar na imersão em uma aldeia. Entretanto, Rocha e Eckert (2008), descrevem em seu artigo que um trabalho com essas características de pesquisa pode ter o campo com mais ou menos convivência do pesquisador junto ao grupo que está sendo estudado.

Mesmo com as impossibilidades de conviver diretamente com as crianças indígenas, que se deram pela negativa da escola regular em que uma delas estuda, e a demora na autorização para adentrar a aldeia como forma de pesquisa. Dessa maneira, o caminho para a pesquisa se deu por meio do olhar dos profissionais que conviveram com as crianças na educação infantil e em outros espaços educativos a serem descritos no próximo capítulo.

Os encontros com os sujeitos da pesquisa, segundo Rocha e Eckert (2008), poderão se dar por meio de algumas técnicas de investigação. Para além do que já

foi pontuado também por André (2009), eles mencionam, entre elas, conversas informais e formais e as entrevistas não diretivas.

Com isso, a pesquisa propõe um olhar etnográfico, que leva a estudar o outro com de forma ética e com alteridade. Considera-se também, enquanto técnica de pesquisa a observação, que é a aprendizagem de olhar o outro a fim de conhecê-lo e quando fazemos isso, buscamos nos conhecer melhor (ROCHA e ECKERT 2008). Assim, por esta pesquisa ter como objetivo: **investigar como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal**, a metodologia escolhida atende as necessidades do campo.

A escolha do campo no Distrito Federal se justifica pelo conhecimento de índios que aqui residem, porém, não são amparados nem registrados pela e na FUNAI. As crianças que residem na aldeia localizada no Noroeste, estudam nas escolas do DF, frequentam o ensino regular, e, parece que essas unidades escolares não possuem um currículo adaptado aos seus tempos e festividades, nem professores da própria aldeia ministrando aulas, nem o estudo de sua língua específica, como os Macuxi, Fulniô, Tapirapé e Kaiapó.

Esta pesquisa etnográfica buscou duas crianças matriculadas na rede de ensino e sua relação com a instituição escola. Compreende-se que “não se pode falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade” (COHN, 2009, p. 09), o que se buscou no capítulo I. Dessa forma, é preciso compreender as relações que se estabelecem nos contextos educativos responsáveis por essas crianças.

Nesse sentido, Gamboa (2015) aponta que as pesquisas não devem se dar em uma concepção da realidade como estática, longe das manifestações culturais, históricas e de homem. Assim, a presente pesquisa, mesmo que investigando a criança indígena no contexto escolar urbano, fora de sua aldeia, buscará compreendê-la em toda sua complexidade.

Para esta investigação, foi utilizada como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, que segundo Lavige e Dionne (1999), são uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, e que permitem ao entrevistador acrescentar novas questões para esclarecimento.

Espera-se que a escolha desse tipo de entrevista, auxilie na compreensão de como esse contexto se organiza na educação da criança indígena e, dessa maneira,

“fornecer dados básicos para o desenvolvimento e relação entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2015, p. 65).

Em busca de uma estratégia de pesquisa que respeitasse o objeto de estudo, a entrevista propiciou uma escuta com poucas interrupções. Esse modo de atuar, frente à comunidade indígena, esteve mais próximo a sua maneira de preservar, como dizem os índios Kaiapós (comunicação pessoal, 2016) "as bibliotecas que são os conhecimentos das pessoas mais anciãs e líderes das tribos responsáveis por alguma sabedoria, seja das danças, pintura, caça, artesanato e demais atividades".

As entrevistas aconteceram a partir do mês de agosto de 2017. Foram entrevistados os responsáveis pela instituição educativa em que duas crianças indígenas estudam, uma na Educação Infantil, e outra que realiza atividades em contra turno a escola regular. Esta é uma Instituição Parceiras¹⁵ da SEEDF, que atende esta etapa da educação, ou seja, são estudantes da rede pública. Foram utilizados gravadores, além das anotações pontuais realizadas pela pesquisadora no momento do diálogo com responsáveis pela educação das crianças pertinentes a esta investigação.

3.1 - OS INDÍGENAS NO PLANALTO CENTRAL

O Distrito Federal registra três etnias que residem na região administrativa de Brasília, no Setor Noroeste. Este local ficou conhecido pelos noticiários, tanto impressos quanto midiáticos, que publicitou a interrupção das obras imobiliárias interrompidas nessa região, diante à luta desses povos, em prol à defesa e reconhecimento da área em que residem, e do Santuário dos Pajés.

Diante da construção dessa nova região administrativa, o Setor Noroeste, as três etnias que residem nesse espaço, tiveram que lutar frente à justiça para demarcação de suas terras. Segundo a legislação vigente, as terras indígenas, de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, são de direito originário dos povos indígenas, e sua demarcação é realizada em acordo com o Decreto n.º 1775/96. Neste decreto, descreve-se que todo o processo de demarcação pela etnia que ocupa a terra, será fundamentado em trabalhos desenvolvidos por antropólogos, que farão todo o estudo histórico e de natureza sociológica, cartográfica, etno-

¹⁵ São instituições que estabelecem Termo de Parceria com a SEEDF para ofertar educação pública às crianças de 0 à 6 anos de idade.

histórica, jurídica, ambiental, além do levantamento fundiário necessário à delimitação.

É importante salientar que, neste mesmo, segundo o decreto, os especialistas selecionados, tem um prazo estipulado para fazer o estudo. Caso ele não seja cumprido, a área *sob judis* poderá ser destinada a outros empreendimentos. Exemplo disso, é o Santuário dos Pajés da etnia Tapuyas/Fulni-ô.

A Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal – Terracap, não aguardou o laudo final e deu continuidade à obra de urbanização do Setor Noroeste. Sendo assim, esta etnia permaneceu com o direito de apenas cinquenta hectares, conquistado à custa de lutas e veredictos judiciais.

O Santuário dos Pajés, acima referido, segundo a tradição Tapuyas/Fulni-ô, é o ponto de rota religiosa, de troca¹⁶ e de fuga dos antepassados. Fuga, porque, quando chegaram à capital ainda em sua construção, trabalhavam nesta prestando serviço como mão de obra, durante suas folgas, saíam para fazer suas rezas e danças. Não somente esta, mas outras etnias, à época dos bandeirantes, estiveram por aqui, fugindo da escravidão e de massacres, como afirmam os anciãos da tribo: “o traçado do plano piloto é o cruzamento das rotas de fuga indígena vindas de leste para oeste e do sul para o norte” (AWIRY, 2010).

Os tapuyas então fizeram uma viagem de volta a sua fonte primitiva e ancestral durante a construção da nova capital do Brasil em 1957, vindo como mão-de-obra-indígena trabalhar como operário da construção civil. Durante os períodos de descanso dos trabalhos nos canteiros de obra os pioneiros índios candangos iam para as matas de cerrado para rezar e manifestar suas crenças e ritos religiosos. Assim nesse ponto de reza onde se localiza a atual área do Santuário dos Pajés revelado pela espiritualidade ancestral tapuya aos pajés através dos chamados e das marcas sagradas da terra se levantou a tribo do Cerrado e com ela a missão de zelar pela terra. Como dizem nossos pajés “No Espírito não chegamos aqui, mas sempre estivemos aqui” (AWIRY, 2010).

As duas outras etnias Tuxa e Kariri Xocó, tiveram menos embates divulgados junto à justiça por suas terras. Aceitaram o acordo da transferência de terras para uma reserva que fica ao lado do Noroeste, nomeada de Área de Relevante Interesse Ecológico (*Arie Cruls*, ondem residem atualmente).

A área reservada às duas etnias, *Arie Cruls*, está localizada entre o Setor Noroeste e a Estrada Parque Indústria e Abastecimento, regiões dentro de Brasília.

¹⁶ A troca era realizada entre etnias diferentes, sejam as conversas, informações de onde viam e para onde estavam se dirigindo, sempre na intenção de conhecer o outro e contribuir no cuidado de possíveis caminhos perigosos.

Foi criada em 2008, com o intuito de abrigar a reserva indígena, e futuramente, um museu que abrigará o acervo da missão *Cruls*, servindo, também, como sede da unidade.

A cacique, Ivanilce Pires Tanoné, representante das etnias Tuxá e Kariri Xocó, assinou o acordo com a Terracap em 18 de outubro de 2011, para mudança das duas comunidades para à nova área destinada a reserva. Em entrevista ao Jornal Digital Brasil 247, relata que sempre foi o interesse dessas duas etnias, casas e infraestrutura, “precisamos de energia e ter conhecimento do que acontece lá fora, dependemos que outras pessoas contem pra gente o que está se passando”. Na mesma entrevista relatou que esta “foi a única solução para a segurança da nossa comunidade, pois não dá mais para ficar aqui” (TANONÉ,2011), referia-se ao Santuário dos Pajés.

O Santuário dos Pajés, hoje, é um ponto de encontro e de trocas. Os índios da etnia Tapuyas/Fulini-ô por meio do projeto “Nas rotas dos Pajés”, promovido pela Associação Cultural Povos Indígenas (ACPI), que fornecem pequenos tours para escolas, estudantes, pesquisadores e interessados no assunto:

[...] o Santuário Sagrado dos Pajés que promove a educação intercultural entre sociedades de saberes diversos e o ensino dos saberes ancestrais indígenas, uma oportunidade única para as crianças e os jovens viajarem ao vivo e a cores pelas rotas ainda vivas e resistentes da tradição indígena do nosso querido Planalto Central Tapuya bem no coração do Plano Piloto de Brasília (AWIRY, 2010, blogspot).

No próximo capítulo, buscaremos compreender os processos que levaram essas etnias a habitarem o DF. Entender, ainda, onde se localizam e que atividades desenvolvem. Compreende-se, de antemão, que com o deslocamento de suas terras e com as questões políticas imbuídas nesse processo, houve um marco, um novo momento de suas histórias, resultados, análises e discussões dar-se-á, com base na perspectiva histórico-cultural, que permeia esta pesquisa.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS, ANÁLISE, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este trabalho teve por objetivo **investigar como acontece a educação escolar da criança indígena que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal**. Para isso, organizou-se em 04 capítulos. O primeiro abordou a educação da criança indígena em sua aldeia, com descrições da rotina que se estabelece nesse contexto, e das atividades cotidianas ali presentes.

Compreender como essa educação indígena passou a ter uma escola fixa nas aldeias, a que se objetiva, bem como as legislações que a regem, foi o foco principal do segundo capítulo. Ao final do texto, contextualiza-se o campo no Distrito Federal, em que não se tem uma escola exclusiva para indígenas, que são matriculados na rede de ensino regular.

O terceiro capítulo trata da descrição do campo, dos indígenas que residem no Distrito Federal, quem são eles e como se organizam. Foi realizado um levantamento das etnias e os principais conflitos existentes.

Este capítulo destina-se a descrever os resultados obtidos no campo escolhido, que será detalhado doravante, bem como, dialogar com os mesmos juntamente com a base teórica que alicerça esta pesquisa, ou seja, a teoria histórico-cultural.

Após o leque de possibilidades de investigação, a pesquisa nos levou a uma situação específica de duas crianças indígenas, dentro do contexto educativo já relatado, e residentes na aldeia localizada no bairro Noroeste. Assim, o foco do trabalho voltou-se para dois estudantes indígenas, um da educação infantil e outro dos anos iniciais, que estão matriculados na rede de ensino em uma escola pública situada no Plano Piloto/Cruzeiro e uma Instituição Parceira.

Dessa forma, a pesquisa, neste capítulo de resultados, análises e discussão buscou relatar e aprofundar os resultados obtidos. Para isso, algumas conversas e encontros aconteceram ao longo da investigação com pessoas que diretamente estão envolvidas na vida das crianças indígenas, que receberão nomes fantasias, bem como os entrevistados, a fim de resguardar a identidade dos participantes.

O quadro a seguir, apresentará o nome fantasia dos participantes. Na intenção de manter a coerência com a pesquisa, foram escolhidos nomes de origem indígena, em sua maioria tupi guarani, que tem seus significados em itálico respeitando a referência bibliográfica de onde foram extraídos.

Quadro 1 - Participantes

Participantes da Pesquisa	Nomes fantasia	Significados
Criança 1	Kauê	A origem deste nome sugere que Kauê seja uma derivação da palavra <i>cauê</i> , uma saudação típica do povo tupi, e que significa algo como " salve " ou " homem bondoso ".
Criança 2	Porã	É um nome masculino de origem indígena. Surge do tupi-guarani Porã , palavra que significa "bonito".
Monitor (a) da criança 1	Iracema	Tem origem do guarani Iracema , composto pelos elementos <i>ira</i> , que tem origem no <i>nheengatu</i> que significa "mel" e <i>acema</i> , que quer dizer "escorrer" ou "sair em grande quantidade". Literalmente o nome Iracema significa "saída do mel".
Monitor (a) da criança 2	Nadi	É um nome de origem indígena brasileira, mais concretamente do tupi-guarani e significa "mãe".
Professor (a) da criança 1	Raoni	Significa "chefe" ou "grande guerreiro" ou "onça".
Diretor (a) da Educação Infantil	Potira	Tem origem no nome vindo do tupi <i>Potyra</i> , a partir de <i>po'túra</i> , que quer dizer literalmente "flor".
Coordenador (a) do Contra turno	Jaci	Tem origem na palavra do tupi <i>yacy</i> , que quer dizer literalmente "Lua". Está relacionado com o significado de Jacira , que une os elementos <i>yacy</i> "Lua" e <i>ira</i> "mel", e significa "mel da lua".
Pesquisador (a) da Infância Indígena	Moara	Tem origem tupi-guarani e significa "ajudar a nascer", por extensão, "aquela que auxilia no parto".

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Nesse percurso buscamos o contato da direção da escola que **Kauê** estuda, que, por motivos éticos não denominaremos, entretanto, a direção da unidade escolar negou-se a nos receber. Os contatos foram realizados primeiramente via telefone, e posteriormente, como solicitado pela unidade escolar, uma síntese da

pesquisa foi encaminhada por e-mail, mesmo com todos os esforços, as autorizações não foram dadas.

Na compreensão de que a educação não se dá apenas no espaço escolar, buscou-se encontrar outros ambientes educativos em que os participantes da pesquisa frequentam. Assim, encontramos o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, em contra turno, que **Kauê** participa, e que também estudou nos primeiros anos na escola de educação infantil, que funciona no mesmo local, em que **Porã** também está matriculado, que prontamente acolheu a pesquisa e se disponibilizou a participar e colaborar com a mesma.

O primeiro contato que efetivamente conseguimos foi com uma pesquisadora da infância indígena, **Moara**, que acompanhou o processo de alfabetização de **Kauê** por alguns meses na escola regular e sobre o qual elaborou um artigo. Este, teve por objetivo compreender como é o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança indígena brasileira em processo de alfabetização, bem como as metodologias e estratégias adotadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, para tanto fez uso da entrevista com a professora regente da turma do 2º ano do ensino fundamental, e observações.

A monitora de **Kauê**, também foi entrevistada, e que será chamada de **Iracema**. Ela permaneceu por 3 meses em atuação direta com **Kauê**, na educação infantil. A diretora de educação infantil – **Potira**, participou, igualmente, como entrevistada, já que era responsável pelos relatórios e acompanhamentos pedagógicos junto aos professores e monitores de **Kauê**, como também, pelo diálogo junto à família. A coordenadora – **Jaci**, de atividades do contra turno, responsável pelas atividades desenvolvidas no Centro de Convivência, também relatou como se dá a relação do estudante **Kauê** nesse espaço, bem como de **Porã**.

Outro personagem aparece com falas nas entrevistas, a monitora da turma de **Porã** no ano de 2017. Que acompanhou a conversa com **Potira** e realizou algumas intervenções de modo a contemplar os relatos, seu nome fantasia será **Nadi**.

O professor regente da turma de **Kauê** na Educação Infantil, também tem seu nome citado nas entrevistas. Aqui será intitulado de **Raoni**.

Decidiu-se então, ter como foco de análise as entrevistas realizadas com essas pessoas que vem acompanhando durante um longo período, a realidade escolar e familiar em que essas crianças se encontram. **Compreendemos que o tempo de convivência dessas pessoas nesse espaço educativo durante esse**

período são lentes que nos auxiliam a compreender o fenômeno de modo mais aprofundado. Já que, para além da convivência diária com a criança indígena no contra turno escolar, essas pessoas também convivem com as famílias e acompanham sua situação na escola regular. Então, dialogaremos pelos olhos dessas pessoas, com o fenômeno que aqui tentamos compreender.

Entendemos que o ideal deste trabalho, em termos de investigação com crianças, seria buscar sua fala para elucidar o objetivo. Entretanto dado aos inúmeros limites que resvalaram ao longo do caminho, no presente trabalho, compreendemos que isso não se daria de modo aprofundado. Buscaremos estes contatos em pesquisas posteriores.

4.1 - ENCONTRO COM HISTÓRIAS DE VIDA

Em busca de histórias que pudessem compor esta investigação, e trouxessem uma luz sobre aquilo que se deseja compreender, nos deparamos após, a negação da entrada da pesquisadora na escola em que **Kauê** estuda, com a indicação de uma colega de Pós-Graduação, que mencionou a existência de uma criança indígena na Casa de Ismael - Lar da Criança.

A partir disso, seguiram-se os contatos e trocas de mensagens via *whatsapp*, com a antiga monitora que trabalhou por alguns anos a instituição supracitada, dessa maneira um primeiro encontro foi marcado, tendo entre seus objetivos, ir até a aldeia em que **Kauê** reside.

Este encontro se deu em uma escola de educação infantil em que **Iracema** trabalha atualmente como Diretora. Nesta mesma unidade escolar, trabalha a pesquisadora que realizou seu trabalho de graduação com **Kauê**, hoje já formada.

Aproveitando este espaço, uma conversa introdutória e informal foi acontecendo, e com riquezas de detalhes, que nem a mão e nem a memória seriam capazes de acompanhar, por isso foi solicitado à permissão de se gravar as falas.

Foram surgindo histórias e momentos vivenciados junto de **Kauê**, em forma de lembranças que acompanhavam sorrisos e frustrações, quanto ao percurso educativo dele.

Dada às demandas do local em que as conversas iniciaram, não foi possível a ida a aldeia, até mesmo porque havia a necessidade de marcar o horário de entrada no local, pois como em qualquer outro lugar, em respeito, é importante uma conversa prévia, a fim de relatar quem e quando haverá a entrada de outros, que não são moradores, na aldeia.

Com este diálogo inicial, foi possível marcar uma segunda conversa com **Iracema**, de caráter mais formal, e em um espaço que possibilitasse uma gravação sem interferências. **Moara** encaminhou seu trabalho para leitura, e não participou desse segundo momento, pois o foco era compreender como aconteceu e acontece, a educação de **Kauê** na rede de ensino pública do Distrito Federal, para além de seu processo de alfabetização.

Considerando que, a realidade, no caso a indígena, apresentada por **Iracema** se difere de qualquer outro aspecto formal de uma entrevista, optou-se por deixar as falas abertas e livres, como uma espécie de contação de histórias. Em alguns

momentos, intervenções foram realizadas, a fim de compreender melhor os detalhes que não foram expostos. Os próximos parágrafos transcrevem este encontro e busca dialogar reflexivamente com a situação encontrada.

4.1.1 - A DESCOBERTA DE UM MUNDO

A primeira conversa, que teve a participação de **Iracema** e de **Moara** transcorreu de forma livre, mas, com foco no objetivo da investigação. Algumas conversas nortearam o diálogo, que serão transcritas e analisadas nos próximos parágrafos.

Primeiramente foi realizado um convite inicial para que a entrevistada relatasse o dia a dia de **Kauê** na escola. A segunda criança não aparece nesta fala da entrevistada, pois a mesma só foi matriculada no ano de 2017, quando **Iracema** já havia saído para outra instituição.

Iracema – Monitora da sala de Kauê

*Hoje eu vejo ele **completamente adaptado**, mas isso já tem alguns anos também **Iracema** Eu entrei na Casa de Ismael no início de 2014, em fevereiro agora fazem 04 anos, acho que dia 03 de fevereiro. Quando eu entrei eu pedi vaga para trabalhar lá no serviço de convivência, porque eu achava que eu tinha perfil pra trabalhar com os maiores, e não com os menores, pois eu nunca tinha trabalhado com Educação Infantil. Aí me ofereceram vaga lá na Educação Infantil, como monitora. Aí eu precisava trabalhar, eu achei um desafio interessante, ai... vou! Mas com a proposta de depois voltar para o serviço de convivência. Eu entrei em uma turma de maternal, e depois, um mês depois, um mês e meio depois, a diretora da escola me tirou dessa turma e me colocou em uma turma do segundo período, que era a turma do **Kauê**. Então **eu não sei te dizer se o Kauê já estava nessa escola antes**, eu acredito que não, que ele entrou exatamente nessa época, porque eu acho que eu peguei um pouco essa **adaptação dele na escola**. E quando eu fui pra turma dele, era eu, uma outra monitora e o professor O., que era o professor da turma né?!*

*Aí o **Kauê não falava nada**. Eu posso te dizer que eu nunca, lá na educação infantil, eu **nunca escutei o som da voz do Kauê** Ele brincava, ele interagia com as outras crianças, com todo mundo, mas ele ficava calado. Depois a gente foi percebendo,*

que **ele não tinha o domínio da língua, porque lá na aldeia eles falam a língua deles lá, o dialeto deles, eles não falam português lá na aldeia.** E quando ele veio pra escola essa **foi uma dificuldade grande que ele teve.**

A outra dificuldade que ele teve, que eu vi na época, **foi a questão da cultura, o choque cultural.** Por que todas as outras crianças eram mais ou menos iguais, moravam mais ou menos nos mesmos lugares, nas mesmas casas, com as mesmas coisas, com as mesmas brincadeiras, as mesmas religiões e o **Kauê** não. Então **era um choque terrível toda semana.** Eu me lembro que quando o **Kauê** chegou, o pai dele, ele ficou doente logo no início, ele chegou e o pai dele foi na escola com um colar gigante assim (demonstrou com os braços o tamanho do colar, aproximadamente uns 50cm de comprimento), e o **Kauê** chegou na escola com esse colar, e o pai dele chegou e conversou na direção que não era pra ninguém tocar nesse colar do **Kauê** (que tinha sido abençoado pelo Pajé) porque na Casa de Ismael tinha um monte de espírito ruim que tava atrapalhando o filho dele e deixando ele doente. Só que **uma criança que chega junto com outras crianças com um colar enorme no pescoço,** pronto, todas as outras crianças queriam pegar no colar do **Kauê** E a recomendação do pai foi que não tocasse no colar, porque o colar era pra proteger o filho dele dos espíritos ruins que tinham lá na Casa de Ismael. E isso foi uma situação engraçada, mas também pra gente que é educador responsável ali na turma, foi uma situação bastante desagradável sabe, porque a **gente ali na turma ficou na preocupação de manter aquilo que a família queria,** reconhecer essa importância, mas também **ele ficava muito constrangido.** O que me chamava muita atenção é **o quanto ele ficava constrangido dele não ser igual a outras crianças.** Aí passou, **Kauê** ficou um tempo com esse colar, acho que foi uma semana. Depois ele ficou muitos dias sem ir a escola, porque ele caiu de uma árvore, e ele machucou muito. E ele ficou muito machucado. Ficou com o rosto machucado, o braço machucado, ele caiu lá na aldeia. Aí o pai veio na escola, avisou o porquê ele não viria à escola. **Então tinha essa preocupação da família, de vir de conversar, de dar esse retorno.**



A entrevistada inicia sua fala, ao descrever como **Kauê** hoje, está, em relação ao meio em que convive e com seus amigos, como “adaptado”. Em meio a outros trechos no decorrer das entrevistas, **Iracema** repete esta palavra, que para ela,

expressa que **Kauê** se relacionava bem e sem maiores dificuldades com os colegas e professores, diferente de como era assim que chegou à escola.

Adaptação é uma palavra que de acordo com o campo estudado pode ser conceituada de diversas maneiras, para nós, o que importa a esta pesquisa, compete ao campo educativo. O próprio Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil trata desse aspecto no item: Inserção/Acolhimento/Adaptação, em que mesmo tendo a acepção da palavra que é ação ou ato de adaptar-se, “fazer algo que não estava em seu contexto-histórico” (2014, p.51), faz uso dela, na perspectiva de acolhimento.

Ainda com base no documento da SEEDF, no momento em que as crianças são inseridas no ambiente escolar, em seus primeiros anos, na Educação Infantil – E.I, o acolhimento torna-se parte de seu processo para a adaptação, com o objetivo de que, a mesma busque adequar-se a esta nova realidade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.51). O acolhimento em si, se dá por encontrar os meios para o bem estar físico e emocional da criança, tornando assim o ato de educar inseparável do ato de cuidar.

A partir dessa contextualização, podemos entender melhor a expressão utilizada pela **Iracema**, que relata que **Kauê** “adaptou-se” a este meio que foi inserido, e como observaremos nas demais transcrições, “acolhido”, dentro do que foi possível, e compreendido pela instituição que o recebeu.

Frente ao exposto, ainda nos cabe adentrar mais a amplitude do que venha a ser, uma criança estar ou não adaptada ao contexto social em que se insere. Para além do Currículo, é prudente e necessário discutirmos a palavra adaptação na perspectiva histórico-cultural. Inicialmente faz-se necessário entender que “o objetivo final de toda educação consiste na adaptação da criança ao ambiente em que lhe toca viver e agir” (VIGOTSKI, 2001, p.197).

Para elucidar um pouco mais, Gonçalves (comunicação pessoal, 2018), discorre acerca do que concerne adaptação para Vigotski, e conclui, “que é um processo constantes de inadaptações. É a inadaptação que engendra o desenvolvimento. A adaptação sempre é temporária, não é garantida também. Pois, adapta-se a algo e logo depois o meio trata de desafiar a criança novamente. Inadaptação, adaptação, inadaptação, adaptação ao infinito...”.

Sob este conceito de adaptação, me vem à mente se o ambiente em que o **Kauê** estava sendo inserido, alcançou o objetivo, uma vez que a entrevistada

mesmo estando na função de monitora não tinha conhecimento da trajetória dele na escola. Se ele já estava ou não matriculado nela, anterior ao ano letivo em que trabalhou.

Um das primeiras atividades que o educador se propõe a fazer quando assume ou adentra um espaço educativo é conhecer o histórico em que o ambiente está inserido, mas principalmente os indivíduos que ali convivem. Não estamos culpabilizando o profissional, nem nos cabe este papel, o que procuramos fazer são provocações, de que, quantos **Kauê** possuímos em nossas escolas, em nossas salas e não nos damos conta de que para antes de um início qualquer de atividades, é imprescindível saber o que lhes toca a vida.

É importante conhecermos também, em qual ambiente se dá essa educação, segundo Vigotski (2001), precisa ser dinâmico, possibilita assim ao ser humano uma relação dialética, de caráter de atividade e não de mera dependência. O ambiente então se torna um espaço de inter-relações ativas, em que no mesmo espaço pode haver diversas orientações que divergem do indivíduo, e é nesse momento em que o educador por meio da atividade, pode dar o devido direcionamento.

Nessas inter-relações, nas quais temos a oportunidade de conhecer o outro, e sabemos de que maneira o trabalho pedagógico e o planejamento podem ser realizados pelos educadores, a fim de possibilitar que as diferenças culturais sejam respeitadas, que os tempos e espaços de cada um sejam observados e considerados. E a partir disso, novas aprendizagens podem acontecer, **o diferente nos ensina.**

As rodas de conversa na Educação Infantil – EI, são espaços em que as crianças partilham de suas atividades externas ou internas a escola com os demais colegas e professores. Discorrem do que veem, do que fazem, do que vivem. Só que neste momento **Kauê** não participava, como dito, “*sua voz nunca foi ouvida, ele não falava nada*”. Segundo **Iracema** “*ele não tinha o domínio da língua, porque lá na aldeia eles falam a língua deles [...] eles não falam português na aldeia [...]*”.

O fato de não se pronunciar de forma sonora, não significa uma apatia de **Kauê** as demais coisas. Ele interagiu e brincava com as outras crianças, com todo mundo. “*El habla nunca se presenta exclusivamente en su forma sonora*” (VIGOTSKI, 2007, p. 136). A grande questão em si era a língua portuguesa.

Quantos de nós já não nos vimos perdidos na leitura de um texto, ou, ao assistir a um filme de idioma que não dominamos? Podemos utilizar da empatia neste momento e nos colocar no lugar de **Kauê**.

Além de estar em um local de convívio com regras sociais e culturais diferentes das que vivencia em sua aldeia, os diálogos e comandos eram apresentados em um idioma completamente diferente do seu. Desse modo, **Kauê** tornava-se apenas um telespectador, em meio às atividades propostas.

Era nas brincadeiras que **Kauê** interagia, isso se deve ao fato, das aldeias terem suas crianças aprendendo no brincar. As atividades nas aldeias não se dissociam como em nossa sociedade, que agora é brincadeira, e agora é coisa séria. Brincadeira é vida!

A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos. O primeiro grupo de brincadeiras é constituído com certos objetos, [...] e enquanto a criança se entretém com eles aprende a olhar, ouvir, a apanhar e afastar. O período seguinte das brincadeiras, no qual ela se esconde, foge, etc., está ligado à elaboração da habilidade de deslocar-se no meio e neste orientar-se. Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil. [...] os elementos da imitação que são inseridos na brincadeira: eles contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido. [...] aquelas vinculadas ao trabalho com materiais, ensinam precisão e correção aos nossos movimentos, elaboram milhares de habilidades das mais valiosas, diversificam e multiplicam as nossas reações. [...] as brincadeiras convencionais, que surgem de regras puramente convencionais e de ações a estas vinculadas [...]. Elas organizam formas superiores de comportamento, estão vinculadas à solução de tarefas bastante complexas do comportamento, exigem de quem brinca tensão, sagacidade e engenho, ação conjunta e combinada das mais diversas faculdades e potencialidades. [...] Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais. (VIGOTSKI, 2004, p. 120,121,122)

O ato de brincar faz parte da cultura das comunidades indígenas, etnias que já foram citadas no primeiro capítulo descrevem muito bem a relação das crianças com as atividades diárias, que se vinculam diretamente com as brincadeiras. Assim, a todo o momento as crianças vivenciam e aprendem suas tradições.

Cultura esta na qual **Kauê** cresceu com organizações e tradições que o levou um dia a ir para escola com um colar “abençoado pelo Pajé”. Na chegada em sala, todas as demais crianças, curiosas a situação, quiseram pegar. Porém, as

recomendações da família é que ninguém tocasse, pois era para proteger o filho dos espíritos ruins que havia na escola e o estavam deixando doente.

Em meio a esta situação **Iracema** relata que foi desagradável, porque “a gente ali na turma ficou na preocupação de manter aquilo que a família queria”. Menciona também que reconheciam a importância disso para **Kauê**, para sua cultura, porém percebiam que ele ficava constrangido frente aos colegas, que o olhavam como algo diferente a rotina. “O que me chamava muita atenção é o quanto ele ficava constrangido dele não ser igual a outras crianças”.

A família de **Kauê**, principalmente o pai, no decorrer das entrevistas, enfatiza sobre a importância da escola aprender a respeitar a cultura de **Kauê**, porém o que realmente acontecia era essa criança não sentir-se pertencente ao grupo em que convivia por ser diferente dos colegas.

Caso esta situação, a do colar, acontecesse em uma escola indígena, não estranharia aos olhos dos demais, porém, como **Kauê** aparece nesta roupagem em uma escola urbana, longe da cultura dele, os estranhamentos surgem, e são tão fortes, que o fazem se constranger de quem ele é.

Uma exclusão que **Kauê** viveu mesmo com todos os aparatos para seu acolhimento, que a frente serão discorridos. Ser excluído é “não encontrar nenhum lugar social, é o não pertencimento a nenhum topo social, uma existência limitada a sobrevivência singular e diária. Mas, e ao mesmo tempo, o indivíduo mantém-se prisioneiro de seu próprio corpo” (ESCOREL 1998, apud TUNES e PEDROZA, 2011, p. 17).

O **Kauê** não se encontra em sua sala de aula, não se via no outro, não se sentia pertencente ao lugar que nem sua língua falava, tão pouco compreendia o que lhe falavam, a exclusão já se deu nesse primeiro contato. Ele existia de forma limitada, existia nas horas da brincadeira, mas, nas demais atividades, simplesmente sobrevivia, dia a dia, na tentativa de compreender os diferentes signos que o circundavam **Kauê** se sentia prisioneiro, assim podemos dizer, de seu próprio corpo, quando não se via em semelhança com o outro, quanto ao outro, que não se percebia semelhante a ele.

Semelhanças e diversidades que para um educador está para além das características físicas. A organização do ambiente social é necessária e urgente, para que se possa viabilizar um ambiente e contexto acolhedor, apesar das diferenças, de forma a possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e

reconhecimentos dessas diferenças, que leve a compreensões, aprendizados e relações humanas respeitadas, solidárias e imanadas na nossa condição de seres humanos. Nessa perspectiva, o professor, bem como enfatiza Vigotski (2001) deve provocar no aluno sua própria inspiração, assim sendo, **Kauê** não se envergonharia de ser quem ele é, e seus colegas conheceriam que todos nós somos parte desse povo que foi violentado, e invisibilidade ao longo dos anos, de forma a muito deles deixarem de existir. A seguir encontra-se a outra parte da entrevista.



PESQUISADORA - P: *o pai falava bem a língua portuguesa?*

Iracema – *Um pouco. A mãe falava menos, mas o pai conseguia se comunicar melhor.*

P: *você sabe de qual estado eles vieram?*

Iracema – ***Não, eu não sei te dizer a origem deles. Aí a outra situação que pra mim foi fundamental, e acho que vou levar isso pro resto da minha vida. Foi o dia em que o Kauê chegou pintado. Foi o dia que ele chegou todo pintado de preto e branco, e as crianças começaram a rir dele, então o rosto dele estava pintado. Você via que já tinha sido lavado o rosto dele daquela tinta, mas a tinta que eles usam ela fica e demora a sair, fica a marca né. E as crianças todas começaram a sorrir dele, todas começaram a sorrir. E zombando dele, porque ele estava pintando. Aí o Raoni saiu, foi lá dentro e pegou uma tinta guache, quando o Raoni voltou pra sala ele voltou todo pintando, igual o Kauê** Aí quando as crianças viram o Raoni pintando, elas quiseram se pintar também. Então a expressão, o que me chamou a atenção, era a expressão do rosto do Kauê, porque ele olhava pro Raoni assim, sem querer acreditar, como se diz: **Nossa! Tem alguém aqui que parece comigo nesse lugar.** Então foi uma acolhida sabe. Acho que nesse momento eu acho que ele se sentiu acolhido. E eu acho que a partir daí a minha relação com ele, com a vivência dele e com a cultura dele, **eu passei a ter um outro entendimento.** Então eu falo para o Raoni que eu devo isso a ele, que foi uma coisa tão simples, mas pra mim **foi tão grandioso o gesto dele.** Porque se ele*

*tivesse falado, se ele tentasse explicar sabe, porque ele falava, ele explicava, acho que nada ia resolver. **Mas a atitude dele eu acho que foi fundamental.***



4.1.2 - SOMOS SEMELHANTES...

Não, eu não sei te dizer a origem deles. A etnia de **Kauê** não foi relatada nas entrevistas, os participantes não sabiam dizer sua origem. O próprio **Kauê** poderia ter relatado, mas, o fato de ele não se sentir acolhido e, até mesmo como demonstrado na primeira parte da análise, pelo fato de ter sido constrangido pelas expressões e sua cultura, fazia com que não se manifestasse a respeito.

Esse desconhecimento poderia ter sido solucionado em uma conversa com a família, para compreender não só como se dá as relações de **Kauê** na aldeia, mas também possíveis encaminhamentos para sua integração com os demais colegas. Por exemplo, se **Kauê** não falava português apenas na escola, talvez por intimidação, ou se era por falta de domínio da língua mesmo.

Os indígenas preferem ser conhecidos por sua etnia, e se reconhecem assim, uma vez que a palavra indígena, ou índio, foi dada pelos colonizadores, e generaliza, de modo superficial, um povo com tamanha diversidade cultural. Osvaldo Xukuro (comunicação pessoal, 2016) relata que os indígenas têm nome, se tratam e se cumprimentam por “Tukano, Guarani, Tupinambá, porque eu falo povos originários, eu me vejo como Xukuro, os povos indígenas tem nome”.

Na pesquisa realizada pela **Moara** sobre **Kauê** no 2º ano do Ensino Fundamental, uma parte de seu trabalho faz menção ao estado de sua origem, como sendo de Mato Grosso do Sul, essa é a única informação identificada sobre a procedência familiar e territorial deles.

A ênfase nesse assunto deve-se ao fato de que, conhecer a origem da cultura de **Kauê**, ou suas vivências anteriores à escola, não pareceu ser importante para sua educação. Em nenhum momento das entrevistas, os educadores se pronunciaram quanto a isso. Talvez pelo fato, de não saber, que existem distinções entre as próprias comunidades indígenas, que variam sejam por sua etnia, ou mesmo entre aldeias.

Algumas estratégias poderiam ser tomadas nessa situação ou similares. O professor poderia repensar seu planejamento com as informações recebidas pela família, que como relatado no trecho 1, se mostrava presente na escola. Desse modo, possibilitaria que **Kauê**, seus colegas e os monitores, superassem as dificuldades relatadas, ao mesmo tempo, permitiria um intercâmbio cultural, baseado sempre no respeito às diferenças. Uma possibilidade, seria convidar o pai de **Kauê** para fazer uma exposição a turma ou a todos da escola, sobre a sua cultura, viabilizando assim, algum entendimento ou compreensão da realidade de vida do **Kauê** e conseqüentemente um melhor acolhimento dele no contexto da escola.

Respeito que faltou no dia em que **Kauê** foi à escola externando parte de sua cultura, por meio das pinturas corporais. Ao chegar à sala de aula as crianças começaram a rir dele e zombando dele, porque ele estava pintado. O diferente não era aceito, tão pouco respeitado ou bem visto, ou melhor, não era compreendido. Aquele espaço em que **Kauê** muitas vezes era um expectador, se virou contra ele, e neste momento não dá para medir o que esta criança sentiu.

A busca pelo padrão ideal de indivíduo gerou preconceitos frente a tudo que fosse considerado “anormal” e, com isto, os preconceitos se fortaleceram dando vez aos processos de intolerância que se arraigaram no seio da nossa sociedade (PAULA, 2017, p. 88).

Intolerância esta, que pode ser percebida na mais tenra idade. Este é um dos exemplos de crueldades, que acontece nos espaços escolares, quando algo diferente ao que conhecemos surge. Ação esta que, poderia ter sido pior, se não fosse a atitude daquele educador, que rapidamente agiu para além da fala. Ele retirou-se da sala de aula naquele momento, e retornou com o corpo todo pintado, fazendo-se semelhante ao **Kauê**. E demonstra-se neste exemplo, como os educadores podem colaborar, e o importante papel que possuem no desenvolvimento de um educação que vai além do cognitivo, que permeia e objetiva um campo de relações humanas mais respeitosas, solidárias e éticas.

Quando foi visto pelas demais crianças, a pintura se tornou algo curioso, desejável, todas queriam estar parecidas com o **Raoni** e **Kauê** já não era mais motivo de zombaria, tão pouco de risos. Nenhuma palavra, ou conversa, ou projeto escolar, superaria a ação desse educador, que abraçou o momento e se fez parte da vida de **Kauê** permitindo que sua cultura dialogasse com o cotidiano da escola. “Só

a vida educa e, quanto mais amplamente à vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 300).

O gesto de **Raoni** é relatado por **Iracema** como grandioso, e que a partir disso, passou a ter outro olhar para e sobre o **Kauê** Levou esta atitude do professor para a sua vida, a partir do exemplo do professor **Raoni**.

Foi percebido por **Iracema** que **Kauê** havia se lavado, pois em seu corpo estava só com as sombras da pintura. Experimentei, como pesquisadora, em determinado período, a pintura corporal indígena no Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros – GO. Após uma semana, as marcas do desenho ainda permaneciam em meu corpo, exemplo dado para elucidar, que possíveis tentativas de limpeza podem ter sido realizadas por **Kauê**, mas como descrito, não são fáceis de se desfazerem

A tinta preta é feita, segundo Vidal (2001), na etnia Kayapó, por meio da fruta de jenipapo, em que a polpa é misturada com o carvão vegetal e água. Já a tinta branca, como relata **Iracema**, que **Kauê** estava das cores preta e branca, é o próprio barro branco. Elas adentram para além da parte superficial da pele.

Os colegas de **Kauê** tiveram a maior aula que poderiam ter sobre pintura corporal indígena e sua procedência. Talvez, não presenciem outra situação como esta em sua vida ou rotina escolar. Falamos da reação primeira de **Kauê**, e de seus colegas, antes e depois da pintura corporal de **Raoni**, da atitude do educador e de **Iracema** e, agora falamos de como **Kauê** reagiu ao ver seu professor pintado. Segundo a entrevistada, **Kauê** olhava para **Raoni**, e sua expressão foi descrita assim: Nossa! Tem alguém aqui que parece comigo nesse lugar. Depois de tantos momentos e situações que já deviam ter ocorrido em sala, **Kauê**, pela primeira vez, parece se reconhecer no outro, parece se sentir acolhido.

A fala da entrevistada indica a alegria em ter o outro semelhante a você, de sentir sua cultura desejável e respeitável pelo outro. A autoestima de **Kauê** neste momento foi trabalhada, o orgulho de ser indígena. Esta aprendizagem demonstra, que nem tudo está presente no planejamento curricular, que a vida apresenta situações que ensinam para além do planejado, para além dos muros da escola. Uma vez que “a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada”. (ILLICH, 1988, p. 38)



P: Então o **Raoni** conversava com as outras crianças sobre o **Kauê**?

M - Conversava, o **Raoni** explicava que o **Kauê** morava ali na aldeia, que eles tinham uma outra cultura, que eles tinham um modo diferente, as características físicas. Porque era uma turma de 2º período, então eles já eram mais grandinhos, eles entendiam muito bem isso. Então o **Raoni** tem uma facilidade muito grande pra trabalhar com arte, **ele é muito criativo**. Então **ele usava muito as pinturas, as fantasias, pra poder trabalhar com as crianças**. E o **Kauê** ele ficou bem, ele ficou ótimo.

Aí eu saí da turma dele e passei a trabalhar no serviço de convivência, isso foi em julho mais ou menos. Quando eles retornaram em fevereiro, o **Kauê** já tinha ido para os anos iniciais em outra instituição, que é a escola sequencial da educação infantil. Ai o **Kauê** foi para o serviço de convivência. E me preocupava muito como o **Kauê** ia se virar na escola e no serviço de convivência. Porque na **Educação Infantil é um espaço mais reduzido, mais acolhedor**, então ele já tava **adaptado** ali. Eu ficava me perguntando: gente como esse menino vai pra escola? E como ele vai ficar no serviço de convivência? Mas assim, pra minha surpresa foi tudo bem. Eu sei que eu levei um susto, quando eu cheguei no centro de convivência em fevereiro e vi o **Kauê** brigando com uma criança, brigando de dar soco e empurrão. Quando eu vi aquilo, eu falei pronto, ele tá completamente adaptado. Eu não vi como uma transgressão não sabe, ele se defendendo. Então ele tava se defendendo, o menino empurrou ele, ele empurrou também e a criança caiu e ele sentou em cima. Aí juntou adulto para poder conversar e separar. Mas eu fiquei de longe olhando e falei pronto, **ele já tá ambientado no serviço de convivência**. Porque o serviço de convivência são crianças maiores que o relacionamento dele é bem mais amplo que na educação Infantil. **Então ele não teve problema lá no serviço de convivência**. **A questão da fala, ele desenvolveu muito**. Eu fiquei impressionada. Como ele **começou a se colocar, começou a falar sabe**. Me lembro que tinha uma **oficina de dança, e ele participava e dançava junto coma as outras crianças**. Então eu vi que ele não teve problema algum, que ele foi muito bem acolhido lá.



4.1.3 – SOU CORPO TAMBÉM

Pelos relatos de **Iracema** podemos observar que **Raoni** conversava bastante com as crianças sobre a cultura de **Kauê** com os outros estudantes, descrevendo o local em que ele vivia, seus traços e as diferenças nos modos de viver. As crianças do 2º período, turma de **Kauê**, possuem idades entre 5 e 6 anos, são as maiores da Educação Infantil, podendo assim compreender tais informações e até mesmo questionar a fim de entender melhor.

A partir dessas atividades propostas por **Raoni**, entre elas a pintura corporal, os diálogos em meio à roda de conversa, além das atividades em sala, oportunizadas as crianças, lhe possibilitaram um leque de experiências, que se deu frente à cultura de **Kauê**. Toda essa organização contribui, segundo Martinez (2017), na elaboração de suas consciências, que, ao longo da vida se dá por diferentes e inúmeras atividades. A consciência então segue a autora, se “desenvolve na vida, em meio à atividade cultural, entre as experiências vividas e, com isso, a consciência estrutura o comportamento humano” (2017, p.101).

Este comportamento humano, que leva o indivíduo muitas vezes a agir de forma preconceituosa, que segundo Tunes in Bartholo (2011), implica em um conhecimento prévio, na tentativa de capturar o outro em sua totalidade por uma palavra ou atributo. O que muito acontecia com os colegas de **Kauê**. Logo, não se tem escuta, dou por conhecido sem conhecer, não me exige uma escuta, dispensando assim qualquer resposta.

Por meio de todas essas atividades, possibilitadas por este organizador do espaço educativo, essas crianças, colegas de **Kauê**, vivenciaram diversas atividades que podem vir a contribuir para o seu comportamento humano, e é neste ponto que a educação se vincula mais uma vez a vida, quebrando a ideia de que:

[...] na escola vive-se uma vida de preparo para a vida futura em sociedade descaracteriza a condição humana de pertencimento a um contexto escolar que é social. A vida não para e perde as suas referências dentro do espaço escolar; muito pelo contrário, a escola é sociedade (TUNES e PEDROZA, 2011, p. 20 in TUNES).

O professor regente, **Raoni**, usava muito as pinturas, as fantasias, para poder trabalhar com as crianças, é descrito por **Iracema** como muito criativo, o que já observamos diante da atitude tomada, com a situação da pintura corporal. Por meio disso, ele (**Kauê**), ficou bem, ele ficou ótimo. Pois tinha um educador à frente, que utilizava meios mais humanos na organização do trabalho educativo com as crianças, sem distinção cultural, respeitando as singularidades e diferenças culturais.

Depois de uns três meses **Iracema** saiu da sala de **Kauê** e foi encaminhada para trabalhar em outro espaço. Perdeu, assim, o contato com o estudante indígena, que só foi retomado em fevereiro do ano seguinte, em que soube da transição de **Kauê** para uma escola de Ensino Fundamental – E.F., em que frequentaria o 1º ano. Essa transição preocupou a **Iracema**, uma vez que o espaço na educação infantil é mais reduzido, tanto em relação ao quantitativo de alunos, quanto à sala e o espaço da escola em si. Perguntava-se, dessa forma, como seria a adaptação de **Kauê** neste novo espaço.

A escola para qual **Kauê** foi são chamadas de sequências, pois recebem os grupos de crianças que saem da Educação Infantil, para o 1º ano do Ensino Fundamental. Essa transição permite aos professores das duas localidades, que façam trocas de informações, para elucidar os primeiros trabalhos com as crianças que irão receber no ano seguinte. Este momento é importantíssimo para o acolhimento, ainda mais para uma criança indígena.

Os professores podem, para além dos relatórios que são elaborados, compartilhar abordagens pedagógicas que foram utilizadas em sala, para que assim, as aprendizagens sejam sequenciais, e quando falo de aprendizagens, não nos referimos apenas aos aspectos cognitivos, mas sim, ao desenvolvimento da criança em sua plenitude, que Almeida (2017, p. 136) discorre sobre o pensamento de Vigotski

[...] uma educação direcionada ao desenvolvimento integral, que vislumbre seres humanos dotados de capacidades reflexivas holística, contextualizada, crítica, democrática, permeada de valores e condutas que primem não só pelo seu próprio desenvolvimento e bem estar, mas também do seu meio social, essa ação educativa deve ser “estruturada em contato direto com a vida; deve-se ensinar às crianças aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem e que desperta naturalmente seu interesse (VIGOTSKI, 2001, pp.102-103).

Estas informações que poderiam minimizar o choque cultural entre as crianças (o choque não era só de **Kauê**), que não estudaram juntas anteriormente. Não temos relatos de como se deu esse momento, mas tiramos por base a entrevista inicial, que todo o processo de adaptação já discutido, pode ter reiniciado nesse novo contexto. Mais, ainda, dependendo do trabalho que foi realizado no 1º ano do E.F., **Kauê** pode ter estagnado, em relação ao processo encaminhado anteriormente, em alguns pontos que já havia sido superado entre eles, como a língua portuguesa, por exemplo.

“A preocupação pela adaptação ao meio recai sobre os adultos” (VIGOTSKI, 2001, p. 199), é por meio deles, ou seja, do educador no espaço escolar em questão, que as crianças estabelecem suas primeiras inter-relações com o meio escolar. Se **Kauê** não tiver tido esse apoio, possivelmente se recolheria em si, e voltaria a ser o expectador das atividades no âmbito escolar.

Concomitantemente a essa experiência na escola, **Kauê** foi matriculado no SCFV, com atividades em contraturno, no mesmo espaço em que havia feito a E.I. Reencontrando, assim, alguns colegas da antiga turma. Ainda sobre adaptação aos diversos meios em que convivia, **Iracema** enfatiza mais uma vez o que, a seus olhos, se caracteriza por completamente adaptado.

Na ocasião já relatada por **Iracema**, sobre quando o viu envolvido em uma briga, relata esta cena não como uma transgressão de comportamento, mas como uma situação de defesa, e podemos dizer também, uma forma de gerenciar conflitos. O olhar de **Iracema** para **Kauê**, no espaço do centro de convivência, era que ele estava adaptado, palavra que se repete em vários momentos. Além do que, as crianças que frequentam as atividades junto com ele no contraturno além de serem maiores, são conhecidas dele, e por ser um espaço que ele já conhece há algum tempo, fez com que ele não tivesse problema lá no serviço de convivência.

Além da melhora na convivência apontada por **Iracema** a questão da fala desenvolveu muito, segundo ela, **Kauê** começou a se colocar, começou a falar. Em uma das oficinas, a de corpo e movimento, em que tinha dança, ele participava junto às outras crianças. A desenvoltura de **Kauê** demonstra que, ao se perceber acolhido e a vontade neste espaço, se sentiu seguro para se expor e também em participar das atividades como a dança, que faz parte de sua cultura.

O corpo nas atividades indígenas “está em constante exercício, desafia e é desafiado” (NUNES, 2002, p 87) faz parte nas brincadeiras das crianças, nas danças

rituais e festividades, nas atividades diárias, nas pinturas corporais. Movimentar-se para as crianças, se dá desde o engatinhar, seguindo posteriormente com seus primeiros passos, ampliando sua mobilidade cada vez mais. Movimentar-se nesse espaço, permitia a **Kauê** explorar suas vivências adquiridas na aldeia. Esta atividade estava mais próxima a sua realidade, a sua vida. Permitia um criar e recriar constante, “construir elementos, de combinar o velho de novas maneiras” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).



Iracema - *O que dificultou um pouco, foi a dificuldade com a família sabe. Lá na Educação Infantil a família era mais próxima, o pai principalmente. Quando ele saiu da E.I e foi para o fundamental, lá na aldeia não passa ônibus pra ele ir pra escola. A família não tinha condições de pagar ônibus pra ir para a escola. Porque ela teria que pegar dois ônibus inclusive. Porque é próximo, mas não tem transporte público que atenda. Então ela tinha que pegar um ônibus que passava ali na Épia, e vir até aqui o final (W3 Norte), e daqui do final pegar um ônibus que fosse até a W3 e descer na altura (da quadra da escola). Eles não tinham como pagar isso. Aí a instituição do contraturno combinou com eles o seguinte. Tem um ônibus da Casa de Ismael que pega e traz as crianças na escola, que são do acolhimento. Aí ela já tá na escola, ele aproveita e pega as crianças do serviço de acolhimento. A mãe do **Kauê** conseguiu uma vaga lá no serviço de convivência. O **Kauê** ficava no serviço de convivência pela manhã e ia para a escola a tarde. Isso foi em 2015. Aí começou os problemas com a família. Eu entendo a dificuldade da família. Mas essa **desestrutura familiar**, essa questão de **separação** já começou nessa época, e **aí ele não teve essa assistência tão grande da família.***

*O ônibus pegava o **Kauê** na (escola) e levava pra Casa de Ismael, e foi esse o acordo, e a mãe do **Kauê** pegava ele na Casa de Ismael e eles iam a pé para a aldeia. Eles passavam aqui por dentro. Tem um caminho aqui por dentro para o Noroeste. É longe, mas dá pra ir. **Eles iam a pé aqui por dentro, porque eles não tinham como pagar o ônibus.** Ai o **Kauê** começou a ficar muito tempo lá na Casa de Ismael.*

*Até que um dia, a Diretora de lá. Estava indo embora às 8h da noite e viu o **Kauê** e mais uns colegas estavam sentados no coreto da Casa de Ismael. Então você imagina, **eles saíram de tarde da escola, e a família ainda não tinha ido buscar.***

P.: Era o **Kauê** e outros da aldeia?

Iracema – Outros da invasão que fica na aldeia. *Aí a **Potira** começou ah não! Isso tá errado, a família não poder fazer isso com ele. Esse menino saiu da escola 17h30, ele não tem como ficar aqui até a noite, sem comer, sem tomar banho, sem nada. Aí ela chamou a família dele, eles conversaram lá. Eu acho que... eu não sei te dar certeza. Porque **não era a primeira vez que eles tinham deixado o Kauê lá e as outras crianças muito depois do horário.***

*E até depois da nossa conversa (os primeiros diálogos informais), eu conversando com a **Potira**, ela falou, nossa **Iracema**, agora a família dele tá um desastre sabe. A gente até conversou e **falou que a interferência da outra cultura e da invasão que teve no terreno dele, eu acho que contribuiu muito para esse desarranjo que eles tiveram. Mas eu sei que hoje ele tá bem. Tá bem adaptado, tanto na escola como no serviço de convivência.***



4.1. 4 - O EXTERNO QUE SE FAZ INTERNO

A partir desse trecho, **Iracema** começa a pontuar alguns fatores que por seu olhar influenciaram no processo educativo de **Kauê**.

Os maiores elementos que repercutem na educação de **Kauê** como variáveis importantes nesse processo de vivência escolar, fora de seu ambiente cultural nativo, para além dos que foram mencionados da sala de aula, são: família, transporte e descolamento. As informações sobre esses assuntos podem ser descritas pelas entrevistadas, uma vez que **Kauê** frequenta o espaço de convivência em contraturno e, uma das responsabilidades dos educadores desse local, está em dialogar frequentemente com as unidades escolares em que as crianças estão matriculadas.

No início das conversas com **Iracema**, relata-se a presença frequente e preocupação dos pais de **Kauê**, principalmente de seu pai, na educação do filho. Suas idas a escola para informar as ausências da criança, as tradições, os motivos e a importância do filho ir pintado para escola, do uso do colar, entre outros costumes que fluem do círculo da aldeia e ultrapassa os muros escolares. Todo esse contato do pai com a escola reflete o diálogo, que se estabeleceu ao longo dos anos, de respeito e confiança. Para que sua tradição pudesse resistir em meio aos diversos enfrentamentos que se vivia na escola “o pequeno índio mesmo que inocente com o incentivo da mãe e do pai preserva sua cultura” (FULNI-Ô, 2001, s/p).

Cultura que, após todo o enfrentamento que tiveram, resultou, na permanência das famílias indígenas da região, em uma pequena parte da terra no bairro do Noroeste. Eles foram obrigados a compartilhar este espaço, como já descrito no terceiro capítulo, com um grupo de catadores, assim também informado por **Iracema**, que, segundo ela, após se instalarem, foi observado que: [...] **a interferência da outra cultura e da invasão que teve no terreno dele, eu acho que contribuiu muito para esse desarranjo que eles tiveram [...]**. O desarranjo a que se refere **Iracema**, diz respeito à separação dos pais de **Kauê**. Como educadores, sabemos da importância da família, na educação dos filhos.

A partir desse momento, **Kauê**, por várias vezes, ficou depois do horário de saída, chegando a permanecer no local até às 20h. Isso levou a Diretora da Educação Infantil, que já o conhecia, identificada neste trecho por **J.**, a entrar em contato com a família e comunicar a mãe, de que esta situação não seria mais aceitável, uma vez que [...] **ele não tem como ficar aqui até a noite, sem comer, sem tomar banho, sem nada[...]**.

Para além dos fatores familiares, **Kauê** enfrentava outro problema externo a ele, como muitas crianças da rede de ensino, o transporte público. No local onde está a aldeia, não passa linha de ônibus direta para a quadra onde fica a escola de **Kauê**, com isso, todos os moradores, inclusive **Kauê** tem que se deslocarem a pé até a altura da Épia, de lá pegar um ônibus até o final da W3 Norte. Para assim, pegar outro ônibus e descer na quadra de sua escola.

A somativa dos transportes é equivalente a 4 passagens diárias, valores que os pais de **Kauê** não podiam custear, logo, muito do deslocamento era feito a pé. Sabe-se que, hoje, o governo disponibiliza cadastro para passagens gratuitas aos

estudantes, porém, não se sabe, pelas informações aqui obtidas, os motivos dos pais de **Kauê** não terem esse benefício.

A fim de minimizar um dos deslocamentos, **Potira** ofereceu à mãe de **Kauê** o transporte da escola regular até o centro de convivência. Eles possuíam um ônibus que transportava as crianças do acolhimento para a escola e da escola para o local onde residiam, que é o mesmo em que **Kauê** realiza as atividades em contraturno. Acordo este, que, segundo **Iracema** foi interrompido, uma vez que a mãe de **Kauê** não cumpriu com o trato de ir busca-lo na devida hora, quando se encerram as atividades no centro de convivência, pois [...] ***não era a primeira vez que eles tinham deixado o Kauê lá e as outras crianças muito depois do horário[...].***

O centro de convivência é mais perto da aldeia, o deslocamento se dá a pé, por dentro do bairro do Noroeste. Mesmo assim, as crianças ficavam por vezes esperando seus responsáveis. Ao lermos esse trecho é importante lembrar que estamos tratando da educação/cultura indígena, elucidados por Bergamaschi (2011) e Gomes, Silva e Diniz (2011), que seus tempos e espaços são diferentes do mundo ocidental. Ou seja, uma criança permanecer até hora da noite em um local com outras crianças, não pode ser entendido como descaso ou irresponsabilidade paterna, pois, o outro também é responsável por mim, assim como sou responsável por ele, independente de ser ou não adulto.

O último ponto a ser tratado é o climático. Sendo o deslocamento a pé, sem linha de ônibus acessível à escola, ou dinheiro para pagar passagem, a presença de **Kauê** na aula pode ser diretamente influência por esses fatores. Períodos de chuva intensos, épocas de seca e estiagem, são condições que vivenciamos bem no Distrito Federal.

Não é preciso descrever muito sobre tais aspectos, pois, já imaginamos que as crianças que vivenciam tais situações podem ter suas aprendizagens comprometidas, tendo o cansaço um companheiro constante ao seu lado.

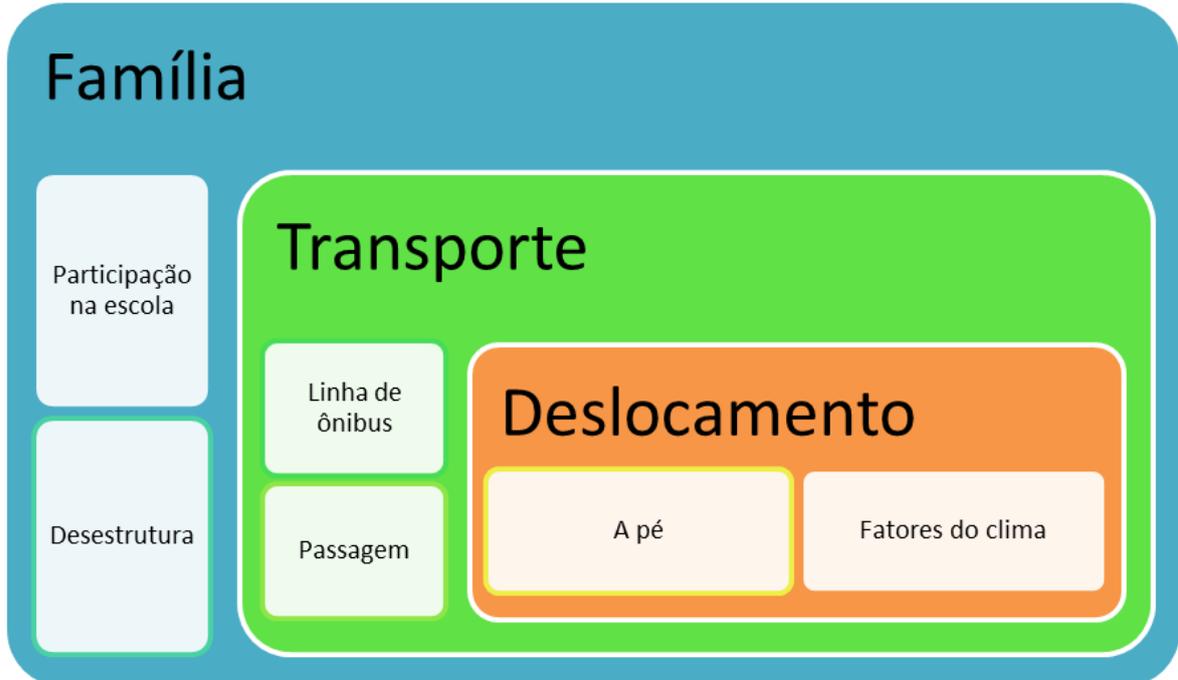
Todas essas condições devem ser observadas no contexto da educação das crianças. Que em meio a todo esse desfavorecimento, são exigidas a terem um “rendimento escolar” satisfatório. Faz-se necessário enxergar o outro em sua unidade, não podendo dissociá-los dos problemas diários, que podem ser materiais, físicos e emocionais, e assim esperar que, seu cognitivo responda a altura. As crianças devem ser vistas em sua singularidade e integralidade.

A abordagem a uma família indígena, quanto às questões enfrentadas pelos seus filhos que estão em contexto escolar totalmente diverso à sua realidade cultural, precisa ser feita considerando as especificidades dessa cultura estranha e desconhecida aos não indígenas. Atentar para as lutas que essas famílias enfrentam cotidianamente para permanecer com suas raízes culturais e para sua própria sobrevivência, sem que sejam obrigadas a seguir estritamente as regras de outros modos de ser e estar no mundo. Nesse contexto, a tendência são elas serem culpabilizadas pelas questões surgidas, o que já demonstra que temos muito a caminhar na educação das crianças indígenas, afinal

Cada criança possui seu próprio percurso familiar, escolar, convivencial e material, de maneira que as formas de se relacionar com seu contexto são influenciadas pelas particularidades da sua trajetória de vida e pela forma como viveu e sentiu cada experiência (BARROS e PEQUENO, 2017, p. 82).

O organograma abaixo procura sintetizar este trecho sobre o processo educativo de Kauê.

Figura 3 – Fatores influenciadores no processo educativo - Kauê



Fonte: elaborado pela pesquisadora.



P.: *ele continua na (escola)?*

Iracema – eu acho que ele continua, não sei esse ano. Mas lá no serviço de convivência ele continua. Eles retornam as atividades dia 15 de fevereiro.

P.: o que é o serviço de convivência? São atividades que eles fazem em contraturno?

Iracema – é um serviço ligado ao CRAS¹⁷ Brasília, é um serviço de assistência social. Então ele faz o contraturno das escolas. Aí cada serviço de convivência se organiza de forma diferente. As famílias vão até o CRAIs, o CRAIs faz uma triagem, porque **tá lá no serviço de convivência, a gente fala que a educação é para todos**, o serviço de convivência é pra quem precisa. Então o CRAIs identifica essas famílias vulneráveis. A gente tem até um entendimento de que o serviço de convivência é um serviço até que antecede ... porque se você fizer um trabalho de um **fortalecimento de vínculo**. Então o CRAIS faz essa seleção e manda pra lá....

La na Casa de Ismael, o serviço de convivência se organiza em oficinas. Então tem 05 orientadores sócio educativos, que oferecem atividades de reforço escolar, de leitura, de tudo. E tem 03 instrutores. Instrutor de informática, instrutor de artes e instrutor de... a gente chama de corpo e movimento, mas seria como um instrutor de educação física. E ele o **Kauê** faz essas as atividades lá.

As crianças escolhiam. Todos os anos eles fazem uma pesquisa, para ver qual o interesse. Eles faziam acho que duas ou três oficinas por dia. Eu não sei como tá hoje em dia, mas a proposta é trabalhar com oficinas. E ele fica lá nesse contraturno. Ele almoça, ele vai pra escola. Quem fica pela manhã, almoça na casa de Ismael, toma café e lancha 10h, toma banho e vai pra escola. Quem chega de tarde, almoça na Casa de Ismael, lancha às 15h, janta e depois vai pra casa. Então tem três refeições, tanto de manhã quanto a tarde.



¹⁷ Centro de Referência de Assistência Social - CRAS

4.1.5 – É PRECISO CRIAR

As atividades realizadas por **Kauê** em contraturno, só foram possíveis, uma vez que, sua mãe o havia inscrito no Centro de Referência e Assistência Social – CRAS, o que possibilitou a aquisição de sua vaga no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. As famílias que recorrem a este serviço, em sua maioria, estão em situação de vulnerabilidade, e **Kauê** atendia a este critério.

Por meio das atividades no SCFV, os professores e a própria coordenadora desse espaço, acompanham de perto as famílias e as condições das crianças, seja em casa ou na escola. Espaço importante para **Kauê**, em que tinha em meio às atividades, reforço escolar, oficinas de artes, corpo e movimento, e informática. Um espaço educativo que promovia aprendizagem na integralidade da criança, atividades que, muitas vezes não eram nem são ofertadas na escola regular.

Espaços assim, são importantes para a aprendizagem da criança, uma vez que promovem a imaginação, sendo esta, a base de toda a atividade criadora, Vigotski (2009). Por meio da imaginação podemos criar, no caso das crianças, desenhos, elementos com argila, ou outros, ser tornam representações de experiências vivenciadas. O mundo que nos cerca, são representações, ou melhor, segundo o autor, imaginação cristalizada, materializadas após um longo processo imaginativo, das mais simples às mais complexas.

A criação vem a ser tornar uma condição necessária à existência. Por meio dela a humanidade elabora objetos dos mais simples aos mais complexos. Na criança, o ato de criar inicia por meio da brincadeira, que é uma combinação de suas lembranças, experiências já vividas, com a nova realidade. Essa capacidade de combinar o velho de novas maneiras constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Em um espaço escolarizado, o criar limita-se a tempos determinados, fragmentados e/ou inexistentes. O tempo do brincar, se dá no intervalo, ou, em momentos estanques da aula, tempo de imaginar na contação de história, a tempo de criar, nas aulas de artes. Para criar, é preciso imaginar, e para imaginar é preciso ter elementos da realidade, além das experiências anteriores da pessoa. A partir disso, podemos perguntar, que meios, ou elementos foram disponibilizados a **Kauê** em sua escola regular, para que pudessem promover seus atos criadores? Uma vez

que suas experiências/ vivências e realidade são de uma cultura diferente dos seus colegas na escola, ou mesmo de sua professora.

Quando **Iracema** menciona que **Kauê** está adaptado ao SCFV, podemos olhar por meio da perspectiva histórico cultural, que esta criança encontrou no espaço de contraturno, por meio das oficinas oferecidas, em que pudesse ampliar suas experiências, pois “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22), ou seja, quanto mais ampla e diversa a experiência da pessoa, mais rica deve ser também a sua imaginação, base para seu desenvolvimento na cultura e para o domínio e transformação das ferramentas sociais.

Todo este espaço é organizado para o bem estar da criança. As próprias oficinas eram pensadas de acordo com o interesse da criança. As crianças escolhiam. Todos os anos eles fazem uma pesquisa, para ver qual o interesse. O imaginar e o criar, são bem - vindos nesse espaço.

Gonçalves (2017, p. 197), nos lembra da necessidade de ampliação das experiências das crianças em seu processo educativo,

Vigotski (2009, p. 23) chega a uma conclusão pedagógica importantíssima (!) que se traduz na necessidade de máxima ampliação da experiência da criança (ou da pessoa em geral). Pois, segundo o autor, quanto mais a criança vê, ouve ou vivencia, mais produtiva se torna a sua atividade de imaginar. Do ponto de vista educativo, “o melhor estímulo para a criança infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (idem, p. 92). Sabemos que na filogênese, as funções psíquicas superiores somente se desenvolveram na cultura por meio da experiência, das relações sociais (VYGOTSKY, 1996). Nesse sentido, negar as experiências vivenciadas pela criança ou tolhê-la de novas relações com a sociedade ao encerrá-las em salas de aula, por exemplo, é negá-la enquanto um ser histórico e culturalmente humano.

Nota-se a preocupação dos educadores, no espaço frequentado por **Kauê** com a ampliação de suas experiências culturais, em prol de sua adaptação ao meio social e cultural em que estava convivendo. O esforço, realizado pelos docentes, nesse sentido, exemplifica, nessa situação, possibilidades de acolhimento cultural das crianças. A própria denominação de “fortalecimento de vínculos” já indica essa busca, nesse espaço.

Adiante, encontra-se a última parte da análise da entrevista realizada com **Iracema**.



P: Quanto à refeição. O **Kauê** nesse período foi tranquilo?

Iracema - eu percebia que era tranquilo, ele comia de tudo, não tinha problema não. Os banheiros são dentro da sala né?! E as crianças tomam banho juntas né?! E pra eles é muito natural. **Então a gente faz um trabalho na educação infantil que não tem essa diferenciação de corpos sabe, de menino de menina.** Então enquanto uns estão brincando os outros vão tomar banho. Eu me lembro que o **Kauê** era sempre o último a tomar banho porque ele ficava com vergonha de tirar a roupa na frente dos colegas pra tomar banho. **Ai toda vez na hora de ir tomar banho eu deixava ele por último e ele ia sozinho** pra dentro do banheiro, tomava banho e já vestia a roupa dele lá sabe. Com a gente ele não tinha problema não, mas agora com as outras crianças transitavam, porque tinha criança que saia do banheiro nú e brincava e transitava e depois vestia a roupa, ele não tinha isso não, **a questão do corpo ele ficava muito sem graça.**

P.: Nas brincadeiras, desenhos, atividades, você lembra de alguma coisa, se ele fazia tudo em sala? Ele participava?

Iracema – Ele só não falava. Ele só se comunicava com a gente, assim, **ele olhava pra gente, a gente via que ele estava nos entendendo e sorria às vezes,** um sorriso assim de canto de boca sabe, mas ele, por exemplo, na rodinha, que tinha muita rodinha de conversa, **ele não participa oralmente, mas ele ficava ali, ele sentava, ele prestava atenção no que as outras crianças estavam falando.** Ele brincava com os outros, ele interagia sabe, brincava com o lego, mas a comunicação oral pra ele na Educação Infantil era um pouco complicada.

P.: A maior dificuldade, barreira inicial que você viu para o **Kauê** foi a língua?

Iracema – Foi. Foi a língua e a cultura sabe. **A questão cultural acho que foi muito forte pras outras crianças e pra ele sabe, essa diferença.**



4.1.6 – BANHO DE RIO OU BANHO DE DUCHA

As últimas duas falas de **Iracema**, sintetizam um pouco da rotina de **Kauê** em sala, entre elas a hora do banho. Na educação infantil, o cuidar e o educar, bem como o brincar e o interagir, caminham juntos. Logo o banho, se torna um ato educativo também, onde as crianças interagem, brincam e são cuidadas pelas monitoras, ao mesmo tempo em que, educadas a rotina, bem como a necessidade de higiene.

As crianças geralmente gostam desse momento, porém, para **Kauê** era uma rotina difícil de acompanhar. Nas aldeias, o rio, banho e brincadeiras estão interligados, Nunes (2002), em uma de suas observações a rotina das crianças A'uwẽ-Xavante, enquanto as mães lavam algumas coisas, elas se aventuram no rio, e na época de estiagem, levam os irmãos menores para tomarem banho, que em muitas vezes se acaba por virar brincadeira.

Cohn (2002), em sua pesquisa com as crianças Xikrin, também relata as atividades junto ao rio. A todo o momento, descreve a pesquisadora, pode-se encontrar crianças a qualquer hora do dia, brincando no rio.

Desde manhã até quando começa a esfriar o dia, no entardecer, grupo de crianças, brincam animadamente nas margens do rio. Nas margens, encontram lama (de uma terra argilosa) para moldar pequenos animais e principalmente bebês, que as meninas gostam de pintar, depois, como suas mães as pintam; nas águas, pulam cambalhotas, dão saltos mortais, pulam das pedras mais altas, nadam com e contra a correnteza, ou esperam peixes serem fígados em seus anzóis. (COHN, 2002, p. 131)

Nas duas pesquisas, o banho e a brincadeira, estão relacionados, bem como as próprias atividades da aldeia, seja pela pesca, o acompanhar ou ajudar a mãe nos afazeres, dar banho no irmão. A aprendizagem então, se dá no ambiente que a circundam. O cuidar, educar, bem como o brincar e o interagir também acontecem na aldeia.

Se tomar banho, todos juntos, faz parte da cultura não só dessas duas etnias, mas como de tantas outras, por que então **Kauê** se constrangia no momento do banho? Temos que considerar, que o espaço educativo na escola é bem diferente da realidade de uma aldeia, ainda mais a aldeia em que **Kauê** cresceu, que está em zona urbana, e não se situa junto a nenhum rio. Logo, para **Kauê**, experiências como do povo A'uwẽ-Xavante e Xikrin talvez não tenha acontecido.

Por outro lado, as experiências ligadas ao corpo de crianças indígenas, costumam ser muito diferentes de crianças urbanas. Para entender o ocorrido, teríamos que conhecer mais sobre a etnia específica, seus costumes, sua moral, seus modos de lidar com o próprio corpo. Vigotski (2001), nos alerta de como cada época e lugar, historicamente localizados, bem como diferentes culturas modificam seus conceitos e noções morais relacionados ao corpo. Por um limite de tempo da pesquisa, o aprofundamento necessário à compreensão da situação não será possível nesse momento. Assim, deixamos essa possibilidade como indicação para próximas investigações, para que aprofundem o entendimento sobre as relações do corpo da criança indígena, que vive na aldeia e estuda na cidade, em meio às contradições existentes da própria cultura e a moral urbana.

De qualquer forma, como o objetivo desse trabalho é compreender como é organizada a educação da criança indígena que vive na aldeia e que se desloca para uma escola que fica fora dos domínios de sua comunidade, como recorte específico da educação no contraturno escolar, nos atentaremos ao que foi realizado pelos responsáveis pela educação frente ao ocorrido. Observando a postura de **Kauê** e seu desconforto, frente a esta situação, **Iracema** reorganizou o espaço educativo, de modo a acolhê-lo e atender a sua necessidade no momento. A estratégia encontrada, foi a de deixá-lo tomar banho por último, pois os chuveiros não possuem divisões por box. Até mesmo na presença de **Iracema**, **Kauê** não se sentia à vontade, por isso cuidava de sua higiene sozinho, mas claro, que sob a supervisão externa.

Compreender este comportamento de **Kauê** é respeitá-lo, assim como o de qualquer outra criança. Cabe ao educador, organizar a vida escolar de forma que seja benéfica a criança, e que assim ela possa avançar com o grupo, Vigotski (2001). Em nosso entendimento, a ação da educadora, nesse momento, foi respeitosa em relação às necessidades indicadas pela criança. O ato educativo deve ser primordialmente, um ato de humanidade frente às emoções que se apresentam durante o percurso educativo, não é um ato apenas de cognição, somos unidade afeto intelecto.

4.1.7 – BASTA UM OLHAR

Já relatamos acima, o silêncio de **Kauê** em meio às atividades em sala, ou fora dela. E, relembramos, que a comunicação com seus pais e na aldeia, não se dava na língua portuguesa, logo, o contato de **Kauê** com o idioma acontecia mais intensamente na escola. As informações, exemplos, objetos, brincadeiras, e o próprio espaço, se diferenciava de sua realidade, tudo era novo, um mundo ainda a ser descoberto, tanto para **Kauê**, quanto para os que conviviam com ele.

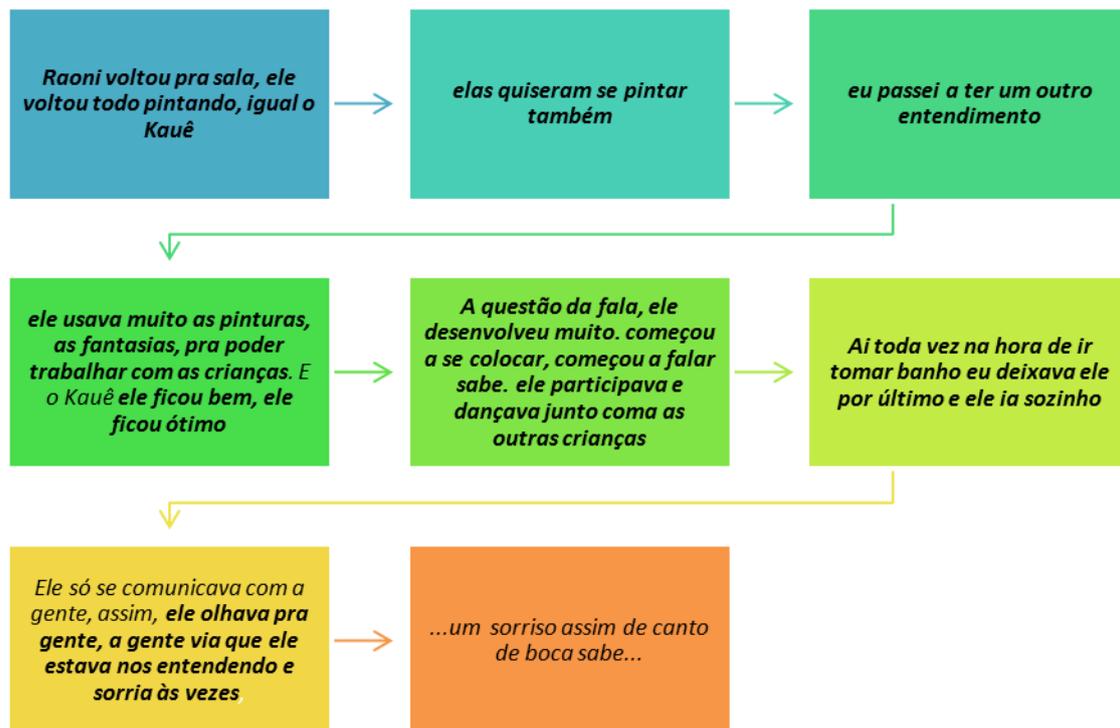
A aprendizagem, segundo Vigotski (2001), se dá em meio ao contexto microssocial (aqui podemos lê-lo como a sala de aula de **Kauê**) e relacional (seus colegas, professor e monitores de **Kauê**), “em que o olhar do outro se constitui em fazedor de nós mesmos” (p. 12). O ambiente escolar de **Kauê**, assim como outro qualquer, não é estático, imutável, é sim dinâmico, uma relação dialética, que se dá entre a criança, as pessoas e o ambiente, Vigotski (2001).

As expressões manifestas por **Kauê**, nesse contexto, aconteciam mesmo sem a oralidade em língua portuguesa. Ele se relacionava pelo olhar, o sorriso, o gesto, e até mesmo o silêncio, que, para os Guaranis, por exemplo, bem como para muitas outras etnias, representa muita coisa.

A oralidade, representa não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra, a cada som, **a cada silêncio, que é também uma forma de comunicação**, são importantes modos de aprender, contribuindo para o desenvolver a autonomia, características que expressa a individualidade da pessoa e o reconhecimento no coletivo (BERGAMASCHI, 2011,149, grifos da pesquisadora).

Nenhuma palavra era dita, mas, as aprendizagens aconteciam de outras formas, por outros meios, sentidos e signos, pois, uma vez que a criança tem a oportunidade de vivenciar o meio, esta recebe estímulos, que se dão, por meio de um ambiente social orientado, neste caso por **Raoni e Iracema**. “Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente” (VIGOTSKI, 2001, p 200). Assim, sintetizamos os acontecimentos apontados pela entrevistada e que nos chamaram a atenção enquanto pesquisadora, no que tange a atenção e sensibilidade dos educadores em agirem e reagirem ao inesperado, transformando-os em oportunidades educativas:

Quadro 2 - Reflexões



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir de agora, introduziremos a entrevista com a Diretora de Educação Infantil da escola em que **Kauê** estudou e em que **Porã** está matriculado no momento. A mesma ocupa o cargo desde 2012, mas está na instituição desde 2005, acompanha de perto a rotina da sala de aula junto aos professores e monitores, bem como as famílias.

A Diretora – **Potira**, foi relatando em forma de conversa, lembranças das crianças indígenas que a instituição atende, uma vez que está perto da aldeia localizada no Noroeste. Sua fala inicia com o **Porã**, que entrou recentemente na instituição. No mesmo espaço das entrevistas estava a monitora da sala de **Porã** que em alguns momentos voluntariamente participa dos diálogos de forma complementar, será identificada por **Nadi**.

Potira - O **Porã** tem 2 anos, e está indo para o maternal II, a mãe dele é estudante na UnB. Nós conversamos antes do meio do ano, **ela veio aqui e avisou que ele ia se afastar em uma semana, só que nesse período de uma semana, alguém da tribo faleceu, e aí você tem que ficar lá 30 dias não pode sair e quem tá fora não pode entrar. E aí ela me explicou muito o que é isso. Outra coisa que tem**

*legal aqui com eles foi, **essa coisa, como foi do Kauê os costumes, essas coisas certinhas aí das rezas dele. Aqui ele veste as fantasias, ele escolhe as fantasias, e aí nos fomos falar com ela. Ai interessante que, ele diz a joaninha, ele sempre atribui a algum elemento da natureza. Ele fala tudo, ele já fala o português. Logo no comecinho a gente tinha muito mais dificuldade, agora ele brinca e faz de tudo. Ele é de uma tribo do maranhão.***



Diferente de Kauê, sem a intenção de comparativos, **Porã** inicia sua vida escolar mais cedo, no maternal II, em 2017, com apenas 2 anos de idade. Sua mãe é estudante na Universidade de Brasília, e demonstra uma boa relação com a escola.

No relato de **Potira** observa-se a preocupação da mãe de **Porã** em estabelecer um diálogo com a escola, principalmente no que se refere à sua cultura, como demonstra a fala a seguir: **“Ela veio aqui e avisou que ele ia se afastar em uma semana, só que nesse período de uma semana, alguém da tribo faleceu, e aí você tem que ficar lá 30 dias não pode sair e quem tá fora não pode entrar.”** O período de ausência permitido para uma criança, de acordo com o artigo 31 da LDB inciso IV, que o “controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas”; nesta situação. Vê-se, que no caso da criança indígena, a lei, no que se refere a presença da criança na escola, não atende às suas necessidades culturais. Apesar disso, a escola respeitou o momento em que **Porã** estava vivenciando, bem como a sua cultura, e para não prejudicá-lo optou por não lançar as ausências e sim justificá-las em relatório.

A atitude da escola, já é uma sugestão no sentido de adaptação curricular, e de uma organização própria, a fim de atender as necessidades da criança. Preceito este, de direito nas escolas indígenas, de não terem aula, nos períodos de festividades ou luto em suas aldeias, com flexibilização no lançamento das presenças e ausências, fora dos períodos regulares das aulas das escolas urbanas, que se destina de Fevereiro a meados de Dezembro. O luto, vivido nas aldeias, varia de acordo com a etnia, no caso a comunidade de **Porã** ficou por 30 dias de luto, que os impedia de sair da aldeia, ou de qualquer outra pessoa adentrá-la.

Na vivência realizada no Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, em 2016, o líder Kraô, Getúlio Manuel Alves, não permitiu gravação da conversa ou foto do encontro realizado. Tudo isso se justifica pelo fato de sua comunidade estar de luto, pois haviam perdido alguns familiares recentemente. Não entrou em detalhes, mas explicou que nesse período não usam adornos ou pitam o corpo e por isso não tiram fotos ou permitem muitas conversas.

Esse é um exemplo do luto vivido por outra etnia. Toda a explicação dada pela mãe de **Porã** a **Potira**, não deixa de ser um ensinamento para a cultura educativa urbana, uma aprendizagem, que não se vincula apenas ao papel do educador. Nesse exemplo em si, do luto, o professor é aquele, que tem contato estreito com a interação e com a vida, com o que se passa a seu redor, com os acontecimentos sociais. Ser educador está para além da formação acadêmica, afirma Vigotski (2001).

Mais uma vez reiteramos que só a vida educa, e a escola deve abarcar essa vida inteira que está para além de seus muros, em uma relação contínua e dialética, se adaptando de acordo com os meios que o ambiente lhe fornece. Só assim, poderá acolher todas as singularidades, de cada criança, e respeitá-las. O professor, segundo Vigotski (2001), se tornará então, um participante ativo na vida, “tanto no âmbito da vida, quanto da ciência teórica, do trabalho ou da atividade da prática social, sempre relacionará a escola com a vida através do ensino” (p. 301).

Os costumes de **Porã**, bem como suas tradições, vinham com ele para a escola, da mesma maneira como as de Kauê, porém, ao continuarmos os relatos das entrevistadas, percebemos que essa relação entre culturas demonstrou ser mais natural a ambos, tanto para os docentes e responsáveis educativos, quanto para as crianças. No relato de **Potira**, percebe-se que isso se deve ao fato das portas e os caminhos terem sido abertos por Kauê, ao menos nesta instituição. Por meio dessas experiências de vida, a acolhida de **Porã** pareceu ser mais fluida.

A entrevistada também afirma que “**como foi com Kauê os costumes, essas coisas certinhas aí das rezas dele**”, **Potira** relata que as situações, que eram singulares da cultura da criança, aconteciam de forma tranquila e respeitosa. Era tratado em sala e com as professoras, sempre tendo a preocupação de não ferir sua cultura. Exemplo dado por **Potira** quanto às fantasias, pois **Porã** gosta muito de se fantasiar. A fantasia escolhida por ele lhe permite atribuir e relacionar algo de sua

cultura, como afirmado, por **Potira**: “ele diz a joaninha, ele sempre atribui a algum elemento da natureza”.

Ao utilizar a fantasia, **Porã**, reelabora uma realidade que vivenciou e vivencia em sua aldeia, ao fazer isso, como elucida Vigotski (2009), na brincadeira, ele cria, por meio de sua imaginação na atividade, algo novo, e não mais uma simples imitação. “Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos” (p.17)

A língua portuguesa não foi um entrave para **Porã**, talvez por ter iniciado na escola mais cedo, rapidamente dominou este signo. Sua adaptação foi como a de qualquer outra criança em um novo ambiente, gradativa.

Outro ponto curioso, é que **Porã** não entrou como um desconhecido na escola, **Potira**, em sua fala, soube responder sua origem, afirmando que ele é de uma etnia do Maranhão, mas não nos disse qual seria. Em seus Relatórios Descritivos Individual do Aluno – RDIA, que é um documento oficial da SEEDF para a educação infantil, que descreve a cada semestre, informações a cerca do desenvolvimento integral da criança, em consonância com o Currículo da Educação Infantil, também não apresentava esta informação.

Mesmo sabendo seu estado, sua etnia e sua língua materna, ainda são desconhecidas. A educação necessita trabalhar com as diferenças e singularidades de cada criança, principalmente as indígenas. E por meio da anamnésia inicial de sua turma, o professor pode vir a conhecer a realidade das crianças, e a partir disso, planejar e organizar seu ambiente educativo.



A partir desse momento **Potira** começa a relatar sua relação com Kauê e a família. Algumas cenas se repetem como as de **Iracema**, com outro olhar, que, em alguns momentos chegam a ser complementares com o da primeira entrevistada.

Potira - A mãe do Kauê veio um dia aqui toda pintada. Um dia que eu sai daqui tarde, quando passei tava ele aí no coreto, encolhido, aí eu disse: uai, como assim? Só que ele não conversava, ele não falava. Ficou eu e a Jaci. Aí eu fui atrás da Jaci, e tentando ligar, e nenhum telefone da mãe e do pai e nada de ninguém. E

*aí a hora foi passando, foi dando 19h foi dando 20h, aí eu fui ficando com raiva. Eu conversando ele e ele já foi conversando comigo. Como é que você vai pra casa agora? Aí ele, não, meu pai tem carro, aí eu (sorrisos). O carro do meu pai é vermelho. Ele te pega lá na escola de carro? É, ele me pega lá na escola de carro. Aí, conversando com o porteiro e o porteiro me disse, não, **às vezes eles pegam ele aqui umas 21h. Aí eu fui ficando com raiva por isso, por ele ficar tanto tempo.** E eu também não sabia. Quando a mãe chegou eu fui conversar com ela, e ela disse que ela vende bijuterias o que ela faz lá na torre. E aí ela foi contando e foi contando, e eu disse a ela que isso ela não pode fazer. Ai **eu fui falando pra ela, que ia encaminhar ela para o conselho.** Aí eu fiz o registro ela assinou, zangada comigo mais assinou. **Quando foi no outro dia ela chegou toda pintada com umas penas,** ela e outro moço, e logo cedo. Aí eu falei a mesma coisa pra ela, e ela disse que ia me denunciar, aí eu falei, pode ir lá, o conselho tutelar fica do outro lado da pista. Mas ela foi, mas as meninas falaram a mesma coisa pra ela, **que ela não pode deixar ele aqui tanto tempo, aqui ou em outro local.** E eu fui começando a entender. Mas eu não tenho carro! Tem sim que outro dia ele falou. **Aí ela virou e começou a dar uma bronca nele na língua deles. Ela quando ela vem aqui, ela conversa com a gente, mas ela vira e fala com ele na língua deles.***

Potira - Mas a gente já teve o pai aqui. O pai veio e pediu a nossa ajuda quanto a separação deles. O pai disse que ela se juntou com um homem branco, que o homem branco tava enganando. E o homem branco tava morando lá também. Ele é da invasão.

Iracema – **Então a proximidade como povo da invasão levou problema pra aldeia.** E não foi só eles não né **Potira**, a gente vê alguns outros casos. Ela não foi fiel. E isso que a gente tá te falando, que **a gente percebia que o pai tinha essa preocupação, tanto na questão cultural. Quando ele vinha aqui na escola para manter as tradições.** E a gente sempre tentava respeitar, não dá o banho. Não pegar no colar. Eu tava contando pra ela sobre o colar, o transtorno que foi.



Complementar à entrevista de **Iracema**, o relato de **Potira** detalha como foi descoberto o tempo excedente de permanência de Kauê na instituição que realizava as atividades em contra turno. Ao sair do trabalho, se deparou com Kauê e outras crianças embaixo do coreto.

Potira descreve esta situação com um tom de inconformidade, pois as crianças ficavam ao relento, esperando, e ao conversar com o porteiro, foi informada de esta situação era recorrente, tendo muitas vezes Kauê ido embora, por volta das 21h.

A atitude tomada por **Potira** procede com a de qualquer outro educador, de denunciar a situação ao Conselho Tutelar. Ao encontrar a mãe de Kauê, informou-a disso, pois, na cultura urbana ocidental, não se pode deixar uma criança por tanto tempo sozinha, sabendo dos horários de término das atividades.

Como analisado na primeira entrevista, os tempos e organizações variam de cultura para cultura. Com os Guaranis, como elucida Landa (2011), vê-se muito os irmãos mais velhos cuidando dos mais novos, ou seja, criança cuidar de outra criança não é irresponsabilidade, e sim parte das aprendizagens e vivências. Assim como as crianças Xikrin, “tanto meninos quanto meninas podem ficar cuidando das crianças pequenas” (COHN, 2002, p.127).

Para a mãe de Kauê, ele não se encontrava “sozinho” ou mesmo desprovido de supervisão, ele estava com outros de sua idade ou mais velhos que ele. Entretanto, entende-se que, por estar em outra cultura, seria importante que ela compreendesse que fora da aldeia existem outras condições que podem vir a por em risco a saúde a até mesmo a vida de seu filho, ou seja, a adaptação às diferenças culturais se faz necessária para ambas as partes.

As regras e normativas sociais variam de cultura para cultura, cada povo, cada época, cada classe social tem sua moral, segundo Vigotski (2009), e o exemplo acima elucida bem esta situação. O que para **Potira** foi uma irresponsabilidade da mãe, para a mãe de Kauê não parecia ser tão grave, pois

Em cada meio social modificaram-se os conceitos e as noções morais, e aquilo que em uma determinada época e lugar era considerado ruim, em outro lugar podia ser considerado o maior dos méritos (VIGOTSKI, 2001, p. 209).

No dia seguinte a mãe de Kauê chegou à escola pintada e com seus devidos adornos. Estava acompanhada de outro homem. Esta atitude é observada em diversas etnias, uma vez que a pintura faz parte de suas vidas, e para cada momento, há um tipo de desenho, cor ou uso da parte do corpo.

Nós nos pintamos para festejar, **para protestar**, para nos despedir, agradecer, cultuar, guerrear, enterrar nossos mortos e para muitas coisas mais de nossas vidas. A nossa pintura é importante porque usamos para afirmar nossa identidade, aumenta nosso orgulho de ser índios, estimula nossa auto-estima, a nossa pintura fortalece nossas raízes (MUNIZ, 2007, s/p, grifos da pesquisadora).

No sentido de demonstrar que lhe foi desagradável à conversa que teve com **Potira**, em como deve ou não atuar com seu filho, a mãe de Kauê apresentou-se a caráter. Mesmo a contra gosto, assinou o registro, que relatava a situação ocorrida, mas não deixou de denunciar, buscar seus direitos. A diretora prontamente informou onde ficava o Conselho Tutelar, e lá, foi reiterado que a criança, no caso o Kauê, não poderia ficar tanto tempo após o horário de término das atividades na instituição.

No mesmo dia, **Potira** conversou novamente sobre a situação, e a mãe de Kauê explicou que trabalhava na torre e não poderia ir mais cedo buscá-lo. **Potira** reforçou que o próprio filho dela havia dito que o pai teria carro. Nesse momento ela vira e começa a dar “bronca”, como descrita pela entrevistada, na língua deles.

O português não é a primeira língua deles, logo, mesmo na interação com outra cultura, as comunidades indígenas, que não tiveram sua raiz linguística morta, se comunicam entre si com a língua materna. Ladeira (2001) discorre que os Timbara aprendem o português necessário para comunicação externa à aldeia, até mesmo para manter negociações junto aos órgãos governamentais. E, as crianças até 7-8 anos, falam apenas a língua materna, o português vai sendo aprendido de acordo com as necessidades.

Não era a primeira vez que isso acontecia, da mãe de Kauê conversar com a Diretora em português, e com o filho na língua de sua etnia. **“Ela quando ela vem aqui, ela conversa com a gente, mas ela vira e fala com ele na língua deles”**, afirma à entrevistada.

O pai também estava presente na escola, como ressalta a entrevistada. Fazia questão de conversar com os responsáveis para que sua cultura fosse respeitada e compreendida. Sua proximidade é observada também, quando relata que não está mais casado com sua esposa, partilhando uma informação pessoal com os professores e educadores de Kauê.



Potira – *Teve um dia que ele vinha, estacionou o carro e um casal que tava saindo com o filho e sempre via o Kauê chegando sem casaco, e tava muito frio nesse*

*período. Aí a moça trouxe uma sacola de roupa pra ele, comprou casaco, roupa e tudo. E aí eu disse, olha nos vamos oferecer pra ele, vamos conversar com ele. Aí ela disse não, eu quero conversar com eles. Aí ela mesma conversou com ele ofereceu e tudo. **E aí ele explicou, que realmente é da cultura deles.** Não, a gente até dá o uniforme. Como é pequenininho, ele ainda usava as vezes o uniforme daqui.*

Iracema – *Mas ele vinha todo encolhidinho, agora que você falou eu lembrei. Ele vinha com o uniforme da escola, que é uma camiseta assim e o short da escola.*

P. – *Ele não usava roupa de frio?*

Potira – *Aí esse casal sempre ia levar o filho. Eles pegaram a roupa, mas disseram que não ia usar. Aí eu deixei eles conversarem. Eles moram aqui nesse condomínio aí. Ele (o casal que doou as roupas) conversou com ele, abraçou ele.*



Neste último trecho relatado por **Potira**, vê-se ainda a importância levantada pelo pai de preservar sua cultura. O local onde está localizada a Casa de Ismael - Lar da Criança é vizinho de um conjunto de prédios. Um casal que levava seus filhos à escola, observou **Kauê** e viu que ele não usava roupa de frio, e neste período, como relatado pela entrevistada, fazia muito frio.

Este casal comprou roupas e levou até a Casa de Ismael - Lar da Criança. A mulher procurou por **Kauê** e entregou a ele, fazendo questão de lhe dar um abraço também. Mesmo tendo aceitado as roupas o pai da criança indígena disse que o fato de não usá-las fazia parte da cultura deles. **Potira** deixou os dois conversando e se retirou do local.

Para um olhar externo, isso pode parecer uma irresponsabilidade do pai e, até mesmo negligência permitir que o filho passe frio. Porém, situações como essas são comuns nas comunidades indígenas. Como já mencionado em outros relatos, o corpo para esta cultura é um mediador para as aprendizagens.

As experiências com as primeiras vivências cutâneas também se relacionam à musicalidade e à dança, bem como uma versatilidade no uso de poucas roupas que possibilitam à criança uma relação direta com muitos estímulos ambientais, como o ar, o sol, a terra, a água, bem como **sensações de frio**, de calor; experiências que podem expressar prazer

corporal e liberdade de movimento (MENEZES, 2012, p. 124, grifos da pesquisadora).

A experiência relatada por Menezes (2012) é do povo Guarani. No saber dessa etnia, a aprendizagem pode ser compreendida pelo “corpo vivido, espírito conhecido, que busca continuamente o aprendizado de constituir-se de forma singular na vivência coletiva do compartilhar”, segundo Karí, que é a pessoa que orienta e impulsiona toda a comunidade.

Esse é um de tantos outros exemplos que variam entre as comunidades indígenas, de que esse fortalecimento corporal, faz parte da cultura e das aprendizagens.

Assim, pode-se por meio dos acontecimentos relatados nas entrevistas, vislumbrar as contradições, os choques culturais existentes no espaço educativo urbano, que, ao se confrontar com modos de crer, viver e estar no mundo sob outras regras, conflitam entre si. Nota-se o sofrimento de ambas as partes, e, especialmente da criança, na tentativa de adaptação e superação das circunstâncias em meio aos diferentes tratamentos educativos. Essa criança precisaria mesmo passar por tudo isso?



A última entrevistada é da Coordenadora do Centro de Convivência, em que **Kauê** iniciou após concluir a educação infantil. Até o presente momento, ainda participa das atividades nesse espaço. Isso contribui para compreendermos melhor alguns fatos ocorridos na história desta criança indígena e, assim, elucidar como é sua relação e os enfrentamentos que tem vivido na escola regular, uma vez que esta profissional participa das reuniões de conselho com os professores dele.

Jaci, como será nomeada a entrevistada, informa que **Kauê** entrou para o SCFV, logo após sua saída da Educação Infantil, que fica na mesma instituição. A escola em que o estudante que seguiu para fazer o 1º ano do ensino fundamental encontra-se no mesmo bairro, por isso, aqui não a intitularemos por questões éticas. Então, pela manhã, **Kauê** participa das atividades no CC e, à tarde, vai para a escola.

Jaci – *Ele saiu da educação infantil e já veio para o serviço de convivência. Ele foi encaminhado para a escola 708, e aí pela manhã ele fica no centro de convivência e a tarde ele vai pra 708.*

P. – *Hoje ele está com quantos anos?*

Jaci – *Ele é de 2008. Kauê Araújo Guajajara. O Kauê quando chegou no centro de convivência ele era extremamente tímido, muito na dele, ele se relacionava pouco com as crianças e as crianças também tinham uma certa dificuldade, porque como ele já vem de casa, tipo, na vivencia que ele teve ele chega aqui, há dias né? Não são todos os dias, que **ele chega com um cheiro muito forte de fumaça**. E aí as **crianças não entendiam. Se afastavam**, “não tia ele tá com cheiro de fumaça”. Eu escutava várias falas. E **ele ficou, acredito que ele ficou uns 6 meses, nesse isolamento. Conversava pouco, falava pouco, eram poucos os colegas que ele se juntava para brincar. E com isso a orientadora do serviço de convivência foi fazendo um trabalho, mostrando pra eles as diversas culturas**, mostrando pra eles que há dias que ele chega pintado. Então é assim, **ah porque o Kauê tá pintando? Então a professora fez todo o trabalho da pintura no corpo, do cheiro. Então assim, tinha dia que ele pedia para tomar banho, assim, muito tímido chegava no canto e pedia. Hoje o Kauê ele tá totalmente extrovertido, conversa com todo mundo, brinca com todo mundo, é bastante comunicativo e até se enfia no meio de umas confusões em grupo. Hoje os meninos... o ano passado teve um dia que ele chegou, foi no começo do ano, porque ele pegou um novo grupo da sala né, e ele chegou muito pintado, e a orientadora fez um trabalho que todo mundo se pintou na sala. Então ele se sentiu assim, super... como posso dizer, acolhido, ele achou fantástico, sorriu, ele se interagiu, ele falou das cores com elas, das cores da pintura. Então hoje o Kauê tem uma vivencia já bem tranquila, de comunicação de interação com os meninos. A questão da pintura o pessoal já não estranha, o cheiro também.***



Do primeiro bloco da entrevista de **Jaci** podem-se destacar muitas informações. Praticamente todas as frases elucidam fatos importantes da convivência de **Kauê** no CC.

A partir da fala de **Jaci**, conseguimos descobrir a idade e a etnia de **Kauê**. Ele nasceu em 2008 e está para completar 10 anos de idade, e sua etnia é a Guajajara, confirmada tanto por seu sobrenome, quanto pela entrevistada. Reforço que esta é a primeira vez que souberam responder a essa questão. Durante a entrevista, **Jaci** consultou os documentos apenas para averiguar as informações, mas soube com prontidão dizê-las, o que demonstra a relação próxima por parte da profissional em conhecer as crianças que ali convivem.

O CC para **Kauê** inicialmente também foi um espaço novo, que necessitou de todos os envolvidos, de adaptações, conceito já discutido com base na perspectiva histórico-cultural. Nos primeiros 6 meses ele ficou isolado de todos, segundo a entrevistada. Isso, como consequência talvez, das falas recriminatórias de seus colegas quanto ao cheiro de fumaça que exalava dele em alguns dias.

Outros aspectos puderam ser destacados dessa cena, em que **Kauê** chega com cheiro de fumaça no CC, e que em síntese elucidam da seguinte maneira:

Figura 4 - Cheiro de Fumaça



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A idade de **Kauê** a esta época, em que iniciou as atividades no CC, devia ser por volta de 6 a 7 anos. Pouca idade para uma criança enfrentar novamente outra adaptação. E isso que ainda não consideramos e não temos relatos dos ocorridos na escola regular. Pois, se **Kauê** chegava à tarde já com este cheiro, era provável que pela manhã também estivesse assim.

Por este motivo, isolou-se dos colegas da sala, e seus colegas, por sua vez, ajudaram nesse isolamento com os comentários que faziam, claro que, sendo crianças e nesta faixa etária, não compreendiam o porquê dessa diferença, e respondiam dessa maneira. **Kauê**, então, conversava e falava pouco, quase não tinha amigos que brincassem com ele e, em alguns dias, se sentia tão constrangido, chegando a solicitar a Jaci ou demais responsáveis para tomar banho.

Quantos não são os que em nossas escolas passam por situações como as de **Kauê**, ou até mesmo em nossas relações pessoais? A exclusão acontece o tempo todo, e os mecanismos “que determinam os tipos de relações excludentes estão perpetuados, vivos e a cada dia mais fortes” (TUNES e PEDROZA, 2011, p. 26-27). As autoras ainda elucidam que para combater essa situação, o foco deve sair do excluído, e passar a ser os mecanismos que o excluem.

Como na situação de **Kauê**, os mecanismos excludentes eram a incompreensão de sua cultura por parte dos colegas, e isso fazia com que ele se recluísse. A orientadora do CC iniciou um trabalho sobre a diversidade cultural com as crianças, explicando o porquê do possível cheiro da fumaça, o local onde ele residia e outros exemplos de realidades distintas.

A partir disso, começaram a entender e a tirar as próprias dúvidas com esta profissional, que aproveitou a situação ocorrida no ano de 2017, em que **Kauê** chegou mais uma vez com marcas de pintura, para realizar um trabalho com todos. Nessa atividade, todos puderam pintar seus corpos, e **Kauê**, sentindo-se pertencente e acolhido começou a realizar intervenções, que foram possíveis graças a organização desse espaço, com falas que explicavam as cores das tintas e seus significados.

Dessa forma, o cenário passou a ser outro para **Kauê**, dado a intervenção da orientadora. O primeiro organograma apresenta-se agora da seguinte maneira:

Figura 5 - Intervenção da Orientadora



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Essa síntese foi relatada pela entrevistada, que encerra esse primeiro bloco dizendo que ***“hoje o Kauê tem uma vivência já bem tranquila, de comunicação de interação com os meninos. A questão da pintura o pessoal já não estranha, o cheiro também”***. Podemos assim inferir que **Kauê** se sentiu acolhido e adaptado àquele ambiente.

O ser humano ao se relacionar com o ambiente sempre faz uso de sua experiência social, no caso tanto a de **Kauê**, quanto dos seus colegas e dos profissionais de educação. Para Vigotski (2001), a experiência social pode ser entendida convencionalmente, como um conjunto das relações humanas. Relações estas, que tem um enorme poder de plasticidade, ou seja, de transmutar, segundo as necessidades. Dessa forma, tratar das questões culturais e sua diversidade na escola ou nos espaços educativos é poder combinar esses elementos, que não são em nenhum momento estáticos, e configurá-los, criando assim novas formas desse ambiente social.

Por isso, o papel importante do professor nesse processo educativo. A orientadora, a partir dos fatos ocorridos com **Kauê** no CC, organizou atividades para a relação com as demais crianças, as diversas culturas existentes e suas

singularidades que devem ser compreendidas e respeitadas. E esse objetivo só pode ser alcançado uma vez que se entende a tríade do processo educativo, que segundo Vigotski (2001, p. 79) se dá pelo “o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”.

A próxima fala da **Jaci**, poderá exemplificar o que acontece quando um dos elementos dessa tríade não está envolvido.



P. – *Você tem notícias da escola? Como é a relação dele lá?*

Jaci - *O Kauê ficou o ano retrasado (3º ano do ensino fundamental) retido, porque ele não conseguia acompanhar a turma. E aí a grande fala da professora, a maioria das falas da escola, tanto coordenação como a professora, é que ele não conseguia entender. Era como se eu tivesse falasse aqui, dando um exemplo, João tomou um leite. E ele entendesse outra coisa, outra linguagem. Então ela fala assim, que a linguagem, os símbolos pra ele é muito difícil, e aí vem naquela informação que você trouxe, a secretaria não tem um trabalho desenvolvido pra trabalhar com essas especificidades. Hoje as professoras falam, olha, ele consegue ler, ele consegue escrever, mas ele não entende. E não tem como fazer um avanço a fundo com ele, justamente por conta dessa linguagem. Porque quando ele tá aqui na escola ele fala a nossa língua, mas lá na casa deles é a linguagem deles. Ele foi para o 4º, ele ficou retido no 3º. E aí até a **Moara** fez um trabalho, a monografia dela em cima do **Kauê** e ele não era visto. Alias, até hoje, eu não sei se é diante dessa dificuldade, que as professoras colocaram na última reunião que eu participei. **Olha, eu sinto dificuldade de trabalhar com o Kauê, porque essa fala eu trago exemplos bem básicos do 1º ano pra ele poder absorver a informação e entender. Porque ela disse que encontra uma dificuldade muito grande na fala, ele não consegue absorver muito a informação, ela tá falando com ele, ele tá falando com ela, e ela não sabe até que ponto ele entendeu aquilo que ela explicou. E eu até perguntei, mas não tem nenhum outro trabalho que possa estar fazendo separado? Ela falou: gente não tem, a gente não tem profissional pra vir aqui e capacitar e nem tem um trabalho diferenciado pra ele. Então, justamente por***

conta da linguagem, porque ele nunca deixou, ele não deixa né?! Porque a tribo lá no local onde ele mora ele fala a língua deles. E isso a professora falou que a maior dificuldade.



A organização escolar possui um tempo determinado para cada coisa. Os conteúdos devem ser ensinados pelos professores, os estudantes devem aprender aqueles conteúdos e saber aplica-los, os horários devem ser cumpridos, e o currículo seguido. Em suma, a instituição escola tem servido ao trabalho e ao exercício da cidadania.

Mas, nesse roteiro posto, nem todos o seguem, por infinitas situações que são lidas por rebeldias, dificuldades de aprendizagens ou inaptidões. Os que não entram e se uniformizam dentro do sistema, são excluídos e rotulados por eles, forçados e reorganizados de outras maneiras, com outras políticas públicas, com a finalidade de serem “inseridos” novamente nessa organização.

Todavia, nem todos os alunos cumprem o *script*. A programação do professor não garante a programação dos alunos. Sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado. Então, começamos a dedicar-nos ao entendimento do porquê muitos alunos resistem ao programa, saem da escola antes do previsto, **repetem o ano escolar**, enfim, não aprendem o que se planejou que aprendessem, no momento em que deveriam fazê-lo e com a pessoa que foi designada para isso. Eis as condições para se inventar uma explicação: os que estão fora do *script* portam dificuldades de aprendizagem (TUNES, 2011, p.10, grifos da pesquisadora)

A leitura realizada por Tunes (2011), é a de que em outros termos, o que poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é tratado por anormalidade ou no melhor dos casos incompetência.

Esta é a situação que **Kauê** viveu e ainda vivência na escola regular em que estuda. Ficou retido no 3º ano do ensino fundamental, pois como a organização curricular do DF é em ciclos, apenas nesta etapa é que a criança pode ser reprovada, e posteriormente no 5º ano, ou seja, ao final de cada um dos blocos de aprendizagens. No bloco I estão o 1º, 2º e 3º ano, e no bloco II estão o 4º e 5º ano.

Nos demais anos, a criança só pode ser reprovada por falta, isso é importante mencionar, uma vez que dada a cultura em que as crianças indígenas são, elas possivelmente podem ficar alguns dias, como exemplificado na entrevista com a

Potira, sem ir para escola. Não existe hoje, no DF, regulamentação que justifiquem essas faltas.

A justificava dada pelas professoras e coordenada da escola em que Kauê estuda, para sua retenção é a de que ele não “conseguiu entender”. **Kauê** entendia outra linguagem, a língua materna dele, a falada em sua aldeia, com seus pares e familiares. O português é sua segunda língua.

As crianças que estudam em escolas indígenas, a aprendizagem na língua materna é garantida por lei, e o bilinguismo é opcional as comunidades, que inserem o português de acordo com a necessidade de cada grupo. Para os Timbira, por exemplo:

O português falado varia de aldeia para aldeia. A variação, de fluência e “sotaque”, depende de vários fatores, entre eles a proximidade com os centros urbanos, a presença de missionários estrangeiros, a presença de moradores brancos em seus territórios, a necessidade de interlocuções com organismos governamentais (LADEIRA, 2001, p. 310).

O processo de alfabetização em uma língua que não é de domínio se torna bem mais complexo, os exemplos dados, de objetos e até mesmo situações podem não corresponder com a realidade de **Kauê**, que fica então a “deriva” nesse ambiente com códigos distintos a sua cultura.

O resultado não poderia ser outro, sem o devido acolhimento, apoio e intervenções pedagógicas, os dias passam e o acúmulo de informações não compreendidas e sem significados pode aumentar para Kauê, e ao fim desta primeira trajetória ser avaliado como insuficientes para a continuação no fluxo escolar, levando então a reprovação, como aconteceu no 3º ano e pode vir a acontecer no 5º ano.

O não domínio da língua por Kauê é usado como prerrogativa para sua não aprendizagem dos conteúdos escolares. Segundo a professora, “*ele consegue ler, ele consegue escrever, mas ele não entende. E não tem como fazer um avanço a fundo com ele, justamente por conta dessa linguagem. Porque quando ele tá aqui na escola ele fala a nossa língua, mas lá na casa deles é a linguagem deles*”.

Potira chega a perguntar na escola se não tem outro trabalho que possa ser desenvolvido, e a resposta que teve foi negativa, com mais desculpas, que não possuem profissionais para capacitá-los e nem uma orientação de trabalho diferente que possa ser desenvolvido. Ora, estamos falando em lidar com o humano, com o outro, e para isso não se faz necessário uma formação continuada.

A SEEDF, com a modalidade em ciclos, possuem em suas estratégias pedagógicas os projetos interventivos e reagrupamentos, descritos nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), que ocorrem em períodos determinados a fim de atenderem a alguma necessidade pontual, e podem ocorrer com os estudantes da mesma sala, entre salas diferentes ou até mesmo entre anos diferentes. Essas estratégias podem ser em grupo, como explicitado, ou individual.

É um direito da criança e dever da escola, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Curricular do 2º Ciclo, ofertar o Projeto Interventivo - PI, que

É um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem (BRASÍLIA, 2014, p. 45).

Logo, existem sim outros trabalhos que podem ser realizados com **Kauê** para além da sala de aula. O professor pode realizar o PI em seu horário de coordenação.

A língua portuguesa pode ser um dificultador para a aprendizagem. Todo o material utilizado na alfabetização e ensino de **Kauê** era da cultura não indígena. As histórias, exemplos, desenhos, músicas, danças e demais linguagens podem não corresponder com a realidade em que vive. O sentido em si, das construções de frases e interpretações não faziam sentido, uma vez que o signo não é compreendido.

A palavra para Vigotski (2007), é um signo, um instrumento de mediação do pensamento do ser humano. Logo, sem compreender as palavras escritas, e não conseguindo interpretá-las, **Kauê** apresentava essa dificuldade na oralidade e na inferência de informações.

La palabra debe poseer ante todo un sentido, debe relacionarse con un objeto; há de existir un nexo objetivo entre la palabra y aquello que significa. Si no existe ese nexo la palabra no puede seguir desanrollandose. El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como médio de comunicación con el niño (TEMPORETTI, 2007, p. CXXV)

Uma das estratégias que poderiam ser utilizadas no processo, seria o de conhecer mais da cultura Guajajara não só com **Kauê**, mas com toda a turma dele, exemplos, histórias, músicas e danças específicas da etnia ou da indígena em geral.

Crê-se que isso auxiliaria **Kauê** a relacionar-se com os demais e oportunizaria a ele, também, ser o protagonista de suas aprendizagens. Isso, partilhando de seus saberes e exercitando a língua portuguesa, quem sabe até, ensinando algumas palavras na língua de sua etnia.

Tanto **Potira**, quanto as professoras da escola de **Kauê**, mencionam a falta de políticas públicas que atendam essa realidade e que deem o devido suporte para que essas relações sejam mais harmônicas possíveis, no sentido de haver aprendizagens e não exclusões.



O terceiro e último trecho da entrevista com Jaci, teve a participação de **Iracema**, que acompanhou a conversa, e por conhecer e ter convivido com Kauê, perguntou algumas coisas, por isso ela retorna com falas nesta pesquisa.

Iracema – *E aqui Jaci, como é essa relação?*

P. – *Nas atividades a tarde ele compreende os comandos?*

Jaci – *A professora agrupa né? Junto da mesma turma dele, e aí há dias que ela senta ao lado dele e vai fazendo passo a passo, mas até ela coloca, que ele não entende e não compreende a linguagem duma única vez que está explicando.*

P. – *Quais as atividades que ele faz aqui a tarde que apresenta essa dificuldade dele?*

Jaci – *No momento do dever de casa, nesse momento do dever de casa ela sente isso. As outras atividades ele é bem participativo. Nós trabalhamos com oficinas. Então nos temos oficina de criar e criar, que são com artesanato, reciclagem, ele participa bem, mas quando eu falo do aprendizado, do desenvolvimento, ele encontra, ele não consegue muito avanço.*

Iracema – *Mas você acha que ele não consegue esse avanço, por que ele tem algum comprometimento ou por causa do trabalho que é desenvolvido com ele, tanto na escola quanto no centro?*

Jaci – Não, é pelo trabalho. E aí a grande demanda que a escola encontra hoje, que a professora encontrou é essa questão da linguagem dele. A cultura dele, que ele vivencia lá é muito distante, trazer pra cá pro dia dia, e ele começar a aprender a desenvolver. E aí ela trouxe que essa é a grande dificuldade deles hoje. A Secretaria não tem um trabalho que possa desenvolver com eles, específico, pra um avanço significativo na aprendizagem. Ele avançou muito do ano que ele ficou retido, ele conseguiu um avanço. Então hoje ele vai pro 4º ano, mas ele vai com dificuldade. E aí é questionador, ele vai pro 4º ele vai pro 5º, e o 6º? E aí como vai ser lidar com essa novidade. Ele teve um tempo que os pais separaram, ele ficou bastante afastado do serviço. Telefone de contato viemos conseguir final desse ano, porque ela sempre dava números que ligava e não conseguia. E aí depois descobrimos, ele até comentou, “agora moro com meu tio”. Eu não tive informação recente, se a mãe dele está com essa pessoa. Teve um dia que o pai dele chegou todo pintado um pouco agitado: “olha é que tá acontecendo algumas coisas, e o **Kauê** não tá vindo, ele tá com a mãe, e a mãe arrumou um homem”. Aí eu falei, caramba, nem eles fogem dessas coisas que podem acontecer. E aí ele chegou e tava muito na dele. E aí **Kauê** tudo bom? E aí ele foi contar. Você tá morando na tribo? “Ainda moro na tribo.” Mudou muito, houve muitas mudanças positivas na vida do **Kauê** ele consegue hoje ter uma relação boa com os colegas e sobressair. Aquele menino retraído e tímido foi embora.

P. – Então além do reforço ele tem artesanato...?

Jaci – Ele tem corpo e movimento, que são atividades de dança, musicalização do corpo. Ele tem informática. Ele é bem participativo em todas as outras atividades. O grande desafio é a língua.

Iracema – Inclusive quando nós fomos lá, nós percebemos que há tipo uma desavença na própria tribo. Não tem uma unidade sabe. Inclusive sobre a questão da moradia, você vê pela vestimenta, dos bens materiais, então assim não é uma coisa harmoniosa, e que tem um líder, normalmente como nas tribos tem. Então, desde o ano passado, nós já percebemos essa desarmonia aqui dentro. E a extensão também, o espaço é maior e eles ficam isolados. Então, depois que se consolidou a invasão, aí teve mais influencia externa ainda, porque a invasão dependia de água da tribo, de energia. Eles que forneciam pro pessoal da invasão.

Jaci – *Então, hoje tem uma casa aqui, outra alí. Então se tem um chefe, esse chefe... no outro dia que fomos lá o chefe até estava lá. Mas realmente aquilo que a Iracema tá falando, não parece eles se juntarem pra ter um trabalho.*



Na tentativa de compreender, se as dificuldades levantadas pelos professores de **Kauê** eram exclusivas na escola, questiono com **Jaci** tem atuado no CC. Uma das estratégias adotadas pela monitora do reforço escolar é o agrupamento, para além do atendimento individual que realiza. E nessa em específico, **Kauê** apresenta as mesmas dificuldades encontradas na escola. Não poderia ser diferente, uma vez que são atividades da escola.

Para além do reforço escolar, no CC, **Jaci** explica que as atividades são divididas em oficinas, são elas de: corpo e movimento (atividades de dança e musicalização), criar e criar (artesanato) e informática.

Em todas essas atividades **Kauê**, segundo a entrevistada, é bem participativo. Até mesmo que são oficinas que em muito se aproximam com a cultura dele e o possibilita ser protagonista em suas aprendizagens.

A atividade criadora me permite imaginar, e usar as experiências e vivências tidas. “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), logo por meio da dança, tão presente na cultura indígena, **Kauê** se expressava. E, no artesanato, construía materiais hauridos de sua realidade.

Foi questionado por **Iracema**, se essa dificuldade de **Kauê** é observada por **Jaci** como uma questão do trabalho realizado na escola ou se seria proveniente de algum outro fator. Essa pergunta é comumente realizada não só com a pessoa de **Kauê**, mas para muitas crianças na SEEDF, que não foram adequadamente alfabetizadas e nos demais anos escolares são vistas e encaminhadas para serviços de acompanhamento, com a finalidade de averiguar se não possuem algum tipo de comprometimento.

A nossa incapacidade de organizar um espaço educativo para estas crianças, que propicie uma educação integrada, tem contribuído com o número de casos de crianças que aguardam laudos, quando na verdade, só precisavam ter tido acesso as estratégias pedagógicas que lhe são por direito.

Fatores familiares, da comunidade, emocionais entre outros, podem influenciar na aprendizagem da criança, mas não são determinantes, assim como a não fluência na língua portuguesa.

Por meio das entrevistas, elucidaram-se estratégias adotadas por professores de **Kauê** e **Porã**, que valorizaram e respeitaram a cultura deles, sem impor outra. Partiram da realidade em que essas crianças viviam, e permitiram as demais viverem essa cultura por meio deles.

Esses são educadores e profissionais que olham para além do cognitivo, que veem o ser como uma unidade, e lidam com o humano, sem se restringirem a um processo escolar. Encerro estas análises, que são para mim in(conclusivas), com a frase de Daniel Munduruku, escritor e doutor em educação.

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e ... contiuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia. (...) Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecer a sua própria história? (MUNDURUKU, 2002, p.41)

Conclusão ou in(conclusão): A voz que grita em meu peito

Quando me foi proposto investigar a cultura indígena, no início desse percurso, meu coração se alegrou em saber que poderia conhecer um pouco mais do meio em que meus avós cresceram e do qual também faço parte, hoje, bem mais do que eu poderia imaginar.

São mais de 300 etnias, com diversidades linguísticas e singularidades em cada uma delas. Esses povos resistem em vários estados e municípios do Brasil, e para surpresa de muitos, também aqui, no Distrito Federal. Por isso mesmo, o título desse trabalho inicia com uma pergunta, uma vez que ela permeou toda esta pesquisa. Quando expunha a respeito, a questão que todos me faziam era: E tem “índio” no DF? Sim, eles existem e, em um quantitativo significativo.

As crianças e adolescentes indígenas no D.F. estudam nas escolas das diversas regiões administrativas e são de etnias e estados diferentes. Por estarem em uma zona urbana, não estudam em uma escola indígena, como explicado em capítulos anteriores, em que, nesse caso, o ensino seria ofertado por um professor indígena, formado em nível superior e que adaptasse o currículo a ser seguido vinculando-o com a vida na aldeia, bem como articulando tudo aos tempos de festividades locais. O bilinguismo seria um direito resguardado a todos.

Esses direitos que não lhe são concedidos em nossas escolas urbanas, tornam sua educação fragmentada, distante da vida e pouco relacionada com sua cultura. A língua portuguesa é um dos desafios que essas crianças enfrentam, pois, ao irem para as unidades escolares falam sua língua materna e na convivência com o outro, vão aprendendo o português.

Nesse processo, o papel do adulto, no caso do professor, é primordial. A organização do espaço educativo, como elucidado na pesquisa, determina se esta criança será ou não bem acolhida nesse novo espaço. E, antes de qualquer outra aprendizagem cultural, faz-se necessário um acolhimento, para que ela se sinta parte e faça parte do grupo.

No momento para a alfabetização, a criança indígena teria mais condições compreender melhor os signos que lhe são apresentados, pois as vivências obtidas na educação infantil lhe possibilitaria compreender e interpretar o que lhe é ensinado.

Esta adaptação, que envolve todo e qualquer ser humano afeto-intelectivamente, não é apenas da criança indígena, o professor e os estudantes da classe tem muito a aprender, e isso só será possível, se esse educador tiver um olhar sensível, fazendo uso de toda e qualquer situação ocorrida em sala e vinculá-las às aprendizagens.

Diferente então do que a educação nas comunidades indígenas necessita, a criança indígena no espaço urbano parece demonstrar uma melhor adaptação no processo de escolarização da escola urbana se for inserida mais cedo nesse espaço escolar, uma vez que, a relação cultural e linguística estão implicadas nesse processo. Pois, é preciso vivenciar integralmente este novo ambiente que se apresenta a ela.

Entende-se, a partir da presente investigação, que as unidades educativas e a própria Secretaria de Educação, sabendo desse público, deverá propor ações para que essas crianças tenham seus direitos resguardados, e para que não sejam discriminadas. As atividades propostas em sala e na escola devem considerar a diversidade cultural da comunidade, e reorganizar-se no que for preciso, como preveem os documentos orientadores da SEEDF, a fim de atender as necessidades que se apresentam diariamente no cotidiano escolar, nesse contexto.

O registro dessas ações deve estar contido Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, pode trazer ações que possam envolver a todos os profissionais da educação, além do professor. Entende-se, igualmente, que isso possa permitir, também, o compartilhamento de responsabilidades pela educação dessas crianças, que antes cabia somente à aldeia e, agora, especialmente à escola.

Este tema necessita de pesquisas no campo educacional, já que não foram encontrados trabalhos e que tratassem desse assunto especificamente, no âmbito educativo, de modo a aprofundar sua compreensão, em tempos e problemática. O que pudemos coletar foi um estudo de caso e dissertações no campo do território indígena que se localiza no bairro Noroeste. Entretanto, como fato educativo, muito ainda precisa ser investigado.

Quanto mais pessoas se propuserem a investigar esse assunto, maior será o movimento para que políticas públicas aconteçam e sejam pensadas para as crianças indígenas que estão em nossas escolas. Movimentos indígenas já estão tendo representações na consulta à construção de uma Portaria, que trata do

acolhimento de estudantes indígenas. Isso é um grande passo, que foi dado no ano de 2017.

Esta pesquisa elucidou que se podem encontrar meios para que essas crianças se relacionem saudavelmente dentro da cultura urbana, e que nós também temos muito a aprender com eles. Os desafios serão diários, e nos levarão a conhecer o que a história tentou apagar, as origens do Brasil.

A perspectiva histórico cultural de Vigotski contribuiu para compreendermos o campo de pesquisa, pois vai ao encontro do que as comunidades indígenas procuram ensinar as crianças, uma educação para a vida. As falas dos próprios indígenas no decorrer do trabalho elucidam isso, a aldeia se organiza para receber e conviver com as crianças. Temos muito a aprender com eles.

Este trabalho está longe de atender os campos que necessitam ser investigados, e isso reconhecemos não com pesar, mas com a alegria o fato de abrir caminhos para esta discussão dentro do território educativo e da própria SEEDF. As famílias dessas crianças, as próprias crianças, os professores da escola em que estudam, e o local onde moram não foram alcançados, e precisam ser parte de futuras investigações. Por isso as in(conclusões) no título desse capítulo, pois o caminho investigado só foi iniciado, e ainda tem-se muito a fazer.

Encerro este trabalho da mesma maneira que iniciei, com uma frase de um indígena, enfatizando o convite para a reflexão de que precisamos de educadores e educadoras que olhem sensivelmente para o outro.

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e ... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia. (...) Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecer a sua própria história? (MUNDURUKU, 2002, p.41)

Será?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sheyla Gomes de. **Projeto Âncora: Uma perspectiva de educação para a integralidade humana.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 16ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2009.

AWIRY. **Terra Indígena: Santuário dos Pajés.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://santuariodospajes.blogspot.com.br/>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano. In: Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com Professoras e Professores.** Curitiba: CRV, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 13. Ed. Tradução de Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2105.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e.** Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: Adir Casaro Nascimento (Org.)...[et al.]. **Criança Indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais.** Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-143.

BOULOS. Alfredo Júnior. **História: Sociedade e Cidadania.** 3 ed. FTD, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: dez. 2016.

_____. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: Adir Casaro Nascimento (Org.)...[et al.]. **Criança Indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais.** Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-153.

_____. Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília, 2006. Acesso em: http://trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET13_Vias02WEB.pdf Acesso em: dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade**

sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> Acesso em: dez.2016.

_____. **Territórios Etnoeducacionais – TEEs.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17449-territorios-etnoeducacionais-tees-novo>. Acesso em: jan. 2017.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Caderno de Educação Infantil. Brasília-DF, 2014

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Curricular do 2º Ciclo.** Brasília – DF, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: Silvia, Aracy Lopes da; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva; Nunes, Ângela (Org.). **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos.** São Paulo: Global, 2012. p. 117 – 149.

CONEEI. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena.** Luziânia/GO, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf Acesso em dez. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Significado dos nomes. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nomes-indigenas-masculinos/>. Acesso em: março/2018.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.) **Antropologia, História e Educação.** São Paulo: Global, 2001. p. 71 – 111.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FULNI-Ô. **Índios na visão dos índios.** Águas Belas – PE. s/a.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: agosto/2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** 2 ed. Chapecó: Argos, 2015.

GOMES, Ana Maria R.; SILVA, Rogério Correia da; DINIZ, Levindo. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: Adir Casaro Nascimento (Org.)...[et al.]. **Criança Indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais.** Brasília: Liber Livro, 2011. p.227-268.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: A unidade educação-música.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Convite às reflexões sobre educação indígena e infância. In: Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque (Org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 7-14.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: março/2017.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas.** Petrópolis: Vozes, 1988.

KAMORIWA'I, Elber. **Educação da Crianças Tapirapé.** São Paulo, Centro de Pesquisa e Formação do Sesc. 2016 (comunicação oral).

LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 303-330.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças guarani: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. In: Adir Casaro Nascimento (Org.)...[et al.]. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais.** Campo Grande, MS, 2011, p. 45-74.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **INFÂNCIAS MUSICAIS: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação guarani : compartilhando saberes, construindo conhecimento. In : Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freiras Xavier (Org.). 2.ed. Porto Alegre : Mediação, 2012. p. 115-126.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Projeto Rondon, Lição de Vida e Cidadania**. Disponível em: <<http://www.projektorondon.defesa.gov.br/portal/>>. Acesso em 18 de abril de 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2a ed. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

MUNIZ, Olinda. **Pintura Corporal**. Índios na visão dos índios: Pataxó-Hã-hã-hãe, 2007. Disponível em: http://www.indiosonline.net/pintura_corporal/. Acesso em: fev. 2018.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A.; VIEIRA, C. M. N. A Cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: Adir Casaro Nascimento (Org.)...[et al]. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Campo Grande, MS, 2011, p.21-44.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante. In: Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo (Org.). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.

PAULA, Eunice Dias de. **Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização**. Revista Educação Pública Cuiabá. v. 22, n. 49/2, p. 437-452, maio/ago. 2013.

PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em:<<https://pib.socioambiental.org/pt?busca>>. Acesso em: agosto/2016

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnografia: Saberes e Práticas**. Iluminuras, v. 9, n. 21, p. 2008. ISSN 1984-1191. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371.pdf> Acesso em: maio/2017.

SECAD/MEC. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília – DF, 2007.

SEEDF. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino no DF** (artigo 26A da LDB). Brasília, DF, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 29 – 69.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 1995.

TANONÉ, Ivanice Kariri-Xocó. **A terra no Noreste, em Brasília, é dos índios.** Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/18129/Terra-no-Noroeste-em-Bras%C3%ADlia-%C3%A9-dos-%C3%ADndios.htm>. Acesso em: out. 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

TEMPORETTI, Félix. Introducción: El retorno del hijo prodigioso. In: Lev Vigotski. **Pensamiento y Habla.** Buenos Aires: Colihe, 2007.

TUMBLR. **Eu + índio.** 2014. Disponível em: <http://eumaisindio-blog.tumblr.com/>. Acesso em: 12 mar/2017.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: Maria Carmen V. R. Tacca (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 129-148.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O silêncio ou a profanação do outro. Em Elizabeth Tunes (Org.) **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VESPÚCIO, Amerigo. **Novo Mundo: as cartas que batizaram a América.** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. Disponível em: <http://www.fundar.org.br/bbb/index.php/project/novo-mundo-as-cartas-que-batizaram-a-america-americo-vespucio/>. Acesso em: março/2017.

VIDAL, Lux Boelitz. O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kayapó-Xikrin do sudeste do Pará. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 209-220.

VIGOTSKI, Lev.Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica.** Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. 2ª

Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

XAVANTE SEVERIÁ MARIA IDIORIÊ. Processos de ensinar e aprender a ser a'uwe uptabi. São paulo, centro de pesquisa e formação do sesc. 2016 (comunicação oral).

APÊNDICE - A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(MONITORA)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, com o título “ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL? A educação de crianças indígenas na capital do país”. E gostaríamos de contar com sua colaboração participando como entrevistada. Esclarecemos que esses momentos serão gravados em áudio e, também, realizaremos anotações. Concordando com a entrevista nesta pesquisa nesta instituição, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá o sigilo do seu nome, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Daniela Lobato do Nascimento

Matrícula UnB: 16/0064228

danielalobatodo@gmail.com

Nome: _____

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

APÊNDICE - B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DIRETORA)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, com o título “ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL? A educação de crianças indígenas na capital do país”. E gostaríamos de contar com sua colaboração participando como entrevistada. Esclarecemos que esses momentos serão gravados em áudio e, também, realizaremos anotações. Concordando com a entrevista nesta pesquisa nesta instituição, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá o sigilo do seu nome, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Daniela Lobato do Nascimento

Matrícula UnB: 16/0064228

danielalobatodo@gmail.com

Nome: _____

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

APÊNDICE - C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(COORDENADORA)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, com o título “ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL? A educação de crianças indígenas na capital do país”. E gostaríamos de contar com sua colaboração participando como entrevistada. Esclarecemos que esses momentos serão gravados em áudio e, também, realizaremos anotações. Concordando com a entrevista nesta pesquisa nesta instituição, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá o sigilo do seu nome, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Daniela Lobato do Nascimento

Matrícula UnB: 16/0064228

danielalobatodo@gmail.com

Nome: _____

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

APÊNDICE - D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DIRETOR DA INSTITUIÇÃO)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, com o título “ÍNDIOS NO DISTRITO FEDERAL? A educação de crianças indígenas na capital do país”. E gostaríamos de contar com sua autorização para uso do nome da Instituição Educativa.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a educação escolar de crianças indígenas que estudam em território urbano no âmbito do Distrito Federal. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá o sigilo do seu nome, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Mestranda Daniela Lobato do Nascimento

Matrícula UnB: 16/0064228

danielalobatodo@gmail.com

Nome: _____

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura