



AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS DAS ETNIAS (BORORO, NAMBIKWARA, PARESI, CHIQUITANO E UMUTINA) SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS

*THE CONCEPTIONS OF INDIGENOUS TEACHERS AND TEACHERS OF THE ETHNICS
(BORORO, NAMBIKWARA, PARESI, CHIQUITANO AND UMUTINA) ABOUT CHILDREN
AND INDIGENOUS CHILDREN*

Beleni Saléte Grando
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Wilma Aparecida de Pinho
Universidade do Estado do Pará - UFPA
Arlete Márcia de Pinho
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo propósito principal foi estudar as concepções de professoras e professores indígenas sobre a criança e a infância indígenas. A pesquisa qualitativa exploratória sistematiza os dados das entrevistas realizadas com 13 professoras e professores indígenas dos povos: Bororo, Umutina, Paresi, Chiquitano, Nambikwara em processo de formação contínua. Buscamos entender a especificidade e a identidade do ser professor indígena ao mesmo tempo em que esses não se separam de seus outros papéis de educadores da criança como mães, avós e tios, mas articulando a atuação docente na alfabetização e os reflexos da ação da escola numa sociedade que impõe seus processos de colonização e negação de suas formas específicas de ser indígena. Percebemos nas concepções das professoras e professores indígenas 3 (três) tipos de crianças indígenas: a criança sendo criança, criança no povo e criança na escola, manifestaram modos de ver as crianças como seres da complexidade sociocultural e de múltiplas identidades como a criança-criança; a criança-povo; a criança-aluno e essas são contribuições importantes no processo de educação para reconhecer a diferença e a diversidade de cada povo.

Palavras-chave: Criança Indígena. Infância. Educação Intercultural.

Abstract

This article presents the results of a Master's Degree in Education research whose main purpose was to study the conceptions of indigenous teachers and teachers about indigenous children and childhood. The exploratory qualitative research systematizes data from the interviews with 13 indigenous teachers and teachers of the peoples: Bororo, Umutina, Paresi, Chiquitano, Nambikwara in the process of continuous formation. We seek to understand the specificity and identity of being an indigenous teacher at the same time that they do not separate from their other roles as child educators as mothers, grandparents and uncles, but by articulating the teaching performance in literacy and the reflexes of school action in a society that imposes its processes of colonization and denial of its specific forms of being indigenous. We perceive three types of indigenous children in the conceptions of indigenous teachers and teachers: the child being a child, a child in the village and a child in school, manifested ways of seeing children as beings of socio-cultural complexity and of multiple identities, such as child-; the child-people; the child-student and these are important contributions in the education process to recognize the difference and diversity of each people.

Keywords: Indigenous Child. Childhood. Intercultural Education.



Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo propósito principal foi estudar as concepções de professoras e professores indígenas sobre a criança e a infância indígenas. Para tanto, consideramos a construção do problema de pesquisa, a nossa sociedade, a sua formação histórica e os desafios da educação intercultural na conjuntura de formação de docentes indígenas promovidos pela política educacional que se desenvolveu a partir dos Saberes Indígenas no interior da ação do COEDUC/UFMT/IE¹.

Ao propormos investigar as concepções das (os) professoras (es) indígenas, buscamos entender a especificidade dessa realidade, posto que, ao mesmo tempo em que eles não se separam de seus outros papéis sociais, como mães, avós e tios, articulam a atuação docente na alfabetização e seus reflexos em uma sociedade que se impõe a partir da instituição de processos de colonização e negação de suas formas específicas de ser indígena. Como afirma Freire (1996, p. 43): “[...] na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Esse enfoque é assumido pelo Projeto da Rede UFMT “Saberes Indígenas na Escola”, coordenado pelo COEDUC – Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – e que promove a formação no polo Cuiabá, sendo coordenado em parceria com o IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, de Cuiabá – e a equipe de professoras do GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação.

¹ As trocas de saberes devem ser pautadas na formação de professores, por isso também são integrantes do Projeto Saberes Indígenas da UFMT (SIE-UFMT). O projeto compõe a Rede Saberes Indígenas na Escola, da UFMT seguindo as orientações do Programa ASIE/Secadi/MEC. Ele prioriza o letramento e o numeramento bilíngue ou multilíngue, tendo por princípio a valorização da língua indígena.



A formação realizada por esse projeto busca se pautar em referências principais, como os povos indígenas envolvidos e aqueles que sustentam a leitura crítica de processos de colonialidade do saber para fortalecer na escola indígena a importância de viver a partir de preceitos e ensinamentos de anciãos indígenas, que detêm conhecimentos e saberes culturais específicos de seu povo.

O contexto da pesquisa são esses encontros que nos marcam como professoras e professores que ensinam, mas também aprendem com os povos indígenas: essa é nossa perspectiva de educação intercultural, aquela que considera o processo de aprendizagem com esses povos a partir do contato com mães, docentes, tias e tios indígenas, que se mantêm em seus modos de ser/educar/construir o ser humano que começam pela criança, haja vista suas educações no interior de processos de humanização.

Dessa forma, a educação intercultural, pautada no diálogo, na escuta, no respeito e na compreensão à cultura dinâmica, torna-se imperativa em trocas de saberes estabelecidos no contexto de formação de professores e, por conseguinte, da coleta de dados desta pesquisa.

O problema central da investigação é a própria construção da sociedade brasileira, que se fundamentou em processos de colonização do saber, do corpo e do poder e no extermínio de povos, línguas e culturas inteiras, estabelecendo entre nós uma perspectiva eurocêntrica de mundo, inclusive no que diz respeito a nossa concepção de criança e infância, que por vezes é adultocêntrica e homogeneizadora. São esses paradigmas que se colocam em discussão.

Como afirma Quijano (2005), a colonização da América constituiu-se como um padrão de poder sobre os povos indígenas, uma relação entre dominantes e dominados. Igualmente, a exploração de metais preciosos e a aquisição de lucro contribuíram para que a Europa desenvolvesse um vasto domínio na América Latina e, a partir desse espaço, contribuiu para que depois se consolidasse a dominação em nível mundial: “as determinações capitalistas, contudo, exigiam também, e no mesmo movimento histórico, que esses processos sociais, materiais e intersubjetivos, não tivessem lugar



exceto dentro de relações sociais de exploração e de dominação” (QUIJANO, 2005, p. 114).

Para o autor, nesse processo de dominação europeu, o sentido de raça é construído para a dominação e veio “[...] outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p. 02). Ele acrescenta que, após a:

[...] constituição da Europa como nova identidade depois da América [o colonialismo se expande conduzindo [...] à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus” (QUIJANO, 2005, p.107).

A despeito desse processo histórico de colonização, os povos indígenas, na relação com esse outro, mantiveram na dinâmica do conflito e da alteridade seus modos de cuidar/educar as crianças em suas especificidades culturais, étnicas e cosmológicas. Grandó (2004), sobre o tema, afirma que as pesquisas de antropólogos e historiadores brasileiros evidenciam as estratégias indígenas de enfrentamento permanente quanto às políticas investidas contra as suas civilizações e trazem como exemplo, em Mato Grosso, povos atuais: “Karajá e Xavante sobreviveram apesar da guerra, das epidemias e das invasões dos colonos” (GRANDÓ, 2004, p. 83), dando continuidade à resistência indígena em relação a políticas que, durante mais de um século, buscam impor o cativo e a catequese como estratégias de submissão e escravidão dos povos indígenas.

Assim, nossas relações e nossos processos de formação e de vida se pautam na dialética da história, pois, se somos frutos de um processo de violência e resistência colonial, na contemporaneidade nos tornamos parceiros, indígenas e não indígenas, na constituição de pessoas e sociedades mais justas do ponto de vista do respeito e das condições de vida humana.

Nesse sentido, como ambiente acadêmico e político, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) vem se constituindo como um espaço para dar visibilidade à realidade indígena, em especial a de Mato Grosso e, nessa mesma direção, o Grupo de



Pesquisa COEDUC também assume sua parcela de responsabilidade, pautando como estratégia a formação de professores não indígenas e indígenas.

Diante do exposto, parte-se da compreensão de que esses povos historicamente estabeleceram e estabelecem relações com a sociedade mais ampla, esta que se caracteriza por uma imposição desigual de sua cultura, o que os força a resistirem ao poder da colonialidade e do capitalismo e se manterem cientes de quem são e de suas próprias formas de ser e pensar as suas crianças, ou seja, o futuro da própria sociedade, povo ou etnia. Nesse intento, as perguntas desta pesquisa foram se delineando da seguinte forma: quais as concepções dessas (es) professoras (es) de distintas etnias sobre a criança e a infância, a criança indígena nas suas comunidades escola? Como a criança está nessa relação entre sua comunidade e a escola? Como a concepção de criança e infância dessas (es) professoras (es) expressam ou não diferentes formas de ser indígena?

Metodologia da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativo buscou, durante a formação do Projeto ASIE/UFMT, compreender as concepções de infância e de criança de professores e professoras indígenas. Além disso, considerou o desenvolvimento integral dessas crianças, tendo como referência as culturas de seus grupos étnicos específicos e os espaços escolares. Foi, portanto, objetivo da pesquisa refletir sobre o papel da Educação Escolar para a criança (Educação Infantil) nas sociedades indígenas e entender como a educação escolar pode se refletir na compreensão das cosmologias de cada povo.

Os participantes do estudo foram 13 professores indígenas, nove mulheres e quatro homens, de cinco etnias distintas: Bororo, Nambikwara, Paresi, Chiquitano e Umutina. Os procedimentos se seguiram com o aceite do Termo Livre e Esclarecido, que registra a anuência dos indivíduos para participar da pesquisa. Desse modo, empreendemos entrevistas semiestruturadas. A escolha pela pesquisa qualitativa se deu uma vez que esta nos permitiu analisar “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo



das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (DESLANDES; MINAYO, 1994, p. 22).

Ainda no que se refere à metodologia de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) indicam que na pesquisa qualitativa “[...] estabelecem-se estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração a experiências pelo ponto de vista do informador”, pois este precisa pensar a coletividade como um processo de ensino-aprendizagem, fazendo os leitores apreenderem e aprenderem que existem comportamentos culturais diferentes em todas as comunidades pesquisadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Trabalhamos ainda com a perspectiva interdisciplinar e, para tanto, buscamos entendimentos a partir de estudos teóricos da Sociologia, da Filosofia, da História e da Antropologia da infância, com análise do tipo exploratória. Sob essa perspectiva, coletamos informações sobre como são às crianças indígenas na comunidade e na escola, como aprendem o brincar e como são na escola no aprendizado com essas (es) professoras (es) indígenas e suas concepções.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa (professoras e professores indígenas)

Identificação	Nome	Etnia	Município	Idade	Formação
Luizinho/ U ²	Luizinho	Umutina	Barra do Bugres	41	Professor (Magistério) Nível Superior.
Beth/B	Elizabeth Aroiareudo	Bororo	General Carneiro	45	Professora (Magistério) Nível Superior.
Simone/N	Simone Terena	Nambikwara	Sapezal	27	Professora (Superior em andamento)
Gilberto/B	Gilberto Kia	Boe Bororo	Santo Antônio do Leverger	45	Superior em Ciências da Matemática e Natureza

² As vogais e alfabetos logo ao final de cada nome, indica a etnia.



Nilce/P	Nilce Zonizokemarô	Paresi	Tangará da Serra	44	Graduação e Pós-graduação
Izabel/C	Maria Izabel Rup	Chiquitano	Porto Espiridião	40	Magistério
Rosiney/U	Rosiney	Umutina	Barra do Bugres	39	Ciências Sociais
Cleide/T	Cleide Adriana Terena	Nambikwara	Sapezal	34	Professora (Magistério) Nível Superior.
Trindade/B	Maria Trindade	Boe Bororo	General Carneiro	48	Professora (Magistério) Nível Superior.
Sandra/B	Sandra Aroe	Bororo	General Carneiro	45	Cursista
Lino/P	Lino Bokenazokae	Paresi	Tangará da Serra	29	Tangará da Serra (Superior)
Alexandre/P	Alexandre Azomaré	Paresi	Sapezal	42	Ciência da Matemática e da Natureza
Vanessa/N	Vanessa	Nambikwara	Sapezal.	7	Magistério

Fonte: Dados organizados a partir da pesquisa de campo feito por Arlete Márcia de Pinho

Os procedimentos de pesquisa ocorreram em dois períodos: em 2017 no mês de maio, nos dias 04, 05 e 06 durante a etapa de formação, e no mês de julho, nos dias 18, 19 e 20. Essa última etapa foi realizada durante a formação para professores alfabetizadores, com a presença importante da Professora Doutora Esther Grossi, que fundou com sua equipe, há mais de 40 anos, o GEEMPA (Grupo de estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) e o COEDUC (Grupo de Estudo Corpo, Educação e Cultura). Ambas as ações se configuram como espaços importantes para a formação de professores e professoras em todos os níveis de ensino e primam pela qualidade da escola pública, pela diversidade e pela educação intercultural.



Breve contextualização dos povos Indígenas participantes da pesquisa

As lutas de resistências desses povos indígenas não são diferentes, sendo que desde que os colonizadores aqui chegaram para explorações das riquezas e processo de ocupação do território brasileiro que ainda existem, senão todos, mais a grande maioria foram atingidos por esse poder devastador. Muitos povos indígenas foram extintos por não se submeterem a escravidão e comercialização impostas pelos portugueses, espanhóis e outros colonizadores, que, por isso foram com suas embarcações na África buscar os negros para a escravidão e também a comercialização, sendo que crianças e mulheres também eram submetidas a isso.

Povo Bororo

Na dissertação de mestrado do indígena Bororo Félix Adugoenau, intitulado: Saberes e Fazeres Autóctone Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena, (2015) ele parte na sua pesquisa pela autodenominação do seu povo, da sua história e educação intercultural, Adugoenau (2015) explica que na autodenominação os anciãos ensinam que *Boe nure imi* significa: eu sou gente e que *Boe* não tem o mesmo significado:

[...] mas que ao ser enunciado soa na condição de autoafirmação, de pertencimento étnico dito por indivíduos do Povo Bororo que deixa explicitamente uma carga de “autoetnônicidade” própria Boe e que ao mesmo tempo em que deixa transparecer a sua identidade, não deixa de delimitar uma fronteira, segundo o Boe Akaru = Bakaru (forma expressa em português) e a aceitação da própria língua deste povo, entre ser bororo com observância e cuidado no ser bororo e ser bororo que transita no mundo não bororo, precisando observar o que a sociedade envolvente faz para com ele conviver. (ADUGOENAU, 2015, p.23).

A educação da criança indígena Bororo é desde o ventre da mãe no cuidado, sendo que ao nascer à criança continua no ritual cosmológico de educação, a primeira educação é na casa clânica (de clã), com o seio familiar e os anciãos. “[...] Esta educação o faz se sentir importante e que tem uma missão, mas que não sabe o que é, (ADUGOENAU, 2015, p. 89)”.



Na educação do menino, o autor nos explica que há todo um processo de educação que mantém a criança envolta a um mistério sobre os rituais que criam uma expectativa que é esperada ao mesmo tempo vivenciada nesse conflito que é educativo, como um sentimento de vivenciar o medo do mistério que é essencial para o aprendizado da cosmologia de seu povo, extremamente complexa, que somente após participar de muitos rituais (Ritual Funeral), já como adulto, ele vai compreender.

Povo Nambikwara

Para Strauss (1975) a obra de Roquette-Pinto nos traz indicativos sobre os Nambikwara que se autodenominam Anunsu, uma população indígena muito primitiva descobertas nessa região (entre Cuiabá e o Rio Madeira), ligando Mato Grosso ao Amazonas. Hoje os Nambikwara estão na BR 364 entre Mato Grosso e Rondônia, essas populações enigmáticas que ninguém vira desde Rondon com suas expedições com as linhas telegráficas, além da descoberta dos Nambikwara e Paresi houve a extinção de algumas etnias.

Os Nambikwara têm seus processos de educação na qual as mães das crianças indígenas as ensinam brincando no cotidiano com seus filhos de maneira carinhosa com prudência: “[...] As crianças não são castigadas e nunca vi que batessem em nenhuma, nem mesmo esboçar o gesto a não ser por brincadeira”. (MELIÀ, 1979, p. 34). Um dos gestos de carinho é o de despiolhar a criança, a partir desse gesto do despiolhar é que as crianças são educadas, nesse gesto de carinho suas crianças são aconselhadas e ouvem histórias de maneira que um dia irão contar para seus filhos através desse processo de aprendizado dessa etnia.

Povo Paresi

O povo Paresi (*Halíti, Arití*), tem por família linguística o Aruak, têm uma história antiga com não indígenas, desde o início do século XVIII, sendo que esse contato foi desastroso para eles assim como em outras etnias, os jesuítas da Missão Anchieta fizeram com que os Paresi quase fossem extintos, assim como sua língua,



sendo que como isso houve transformações nos aspectos socioculturais, porque incentivavam a união entre os outros povos distintos.

Hoje os Paresi mostram-se preocupados em manter seus costumes e com a recuperação de outros aspectos que consideram importantes para a manutenção das suas práticas socioculturais, tendo em vista todas as consequências sofridas ao longo da sua história com os não indígenas. Além disso, eles vêm tentando encontrar novas formas de sobrevivência e de estratégias de geração de renda mostrando-se muito interessados com a preservação e conservação de suas áreas (PARESI, 2017).

Nessa perspectiva de sobrevivência e esperança na escola que citamos “os Paresi vêm se reestruturando e ressignificando suas práticas, com instrumentos próprios e adquiridos, e negociando cotidianamente sua posição nas relações sociais” (FLEURI, 2003, p.27). Na escolarização das crianças que são falantes da língua materna, o professor é encarregado de através do livro didático (livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático) que fica apenas com o professor, a ensinar nas duas línguas, materna e portuguesa.

Povo Chiquitano

O povo Chiquitano (Chiquito), está na Bolívia e Mato Grosso, são segundo Censo (2012), em 87.885 na Bolívia e 473 (Siasi/Funasa, 2012) em Mato Grosso com a família linguística Chiquito. Foram constituído a partir de um amálgama de grupos indígenas aldeados no século XVII pelas missões jesuíticas habitantes da região de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, sendo que na Bolívia a grande maioria do povo Chiquitano está na região de fronteira com o Brasil e vive em conflitos políticos e sofrendo com as diferenças culturais com a divisão territorial. O povo Chiquitano no Brasil, desde os tempos históricos até hoje, é explorado por grandes fazendeiros e que suas poucas terras que lhes sobraram são cobiçadas pelos não índios. (CHIQUITANO, 2007, s/p.)



Esse povo já vivia na região de Cáceres quando Vila Maria do Paraguai foi fundada, no século XVIII. Essa vila abrigava um forte militar que servia de anteparo aos ataques dos espanhóis. Luiz de Albuquerque, na ata de fundação da cidade refere-se a: "cerca de sessenta índios castelhanos de ambos os sexos que haverá três meses desertaram da missão de São João de Chiquitos" (NDHIR, microficha 273 - AHU). Os Chiquitano eram muito procurados por fazendeiros brasileiros, uma vez que, em virtude da experiência que tiveram nas missões jesuíticas, eram considerados excelentes trabalhadores e vaqueiros. O fazendeiro Marcelino Prado³, por exemplo, empregava muitos Chiquitano.

A população dos Chiquitano diminuiu muito no início do século XX, com a extração da borracha, que foi um dos fatores que levaram à população dos Chiquitano a morte, por maus tratos ou mesmo de fome. (Idem, 2017).

Quando os homens não bastaram mais, levaram mulheres e crianças. Em 1913, achando-se na cidade de Mato Grosso, um de nossos padres viu descer Guaporé abaixo uma caravana de 60 pessoas, poucos homens, muitas mulheres, algumas de idade bem avançada, alguns meninos de 12 para 14 anos. (...). Tais contratações e deportações começavam em todos os lugares, até várias vezes no mesmo ano. As aldeias se despovoaram. Malgrado sua simplicidade, os Chiquitos acabaram constatando que aqueles que partiam nunca mais voltavam. Compreenderam a tremenda realidade. Começaram então a fugir para o Brasil, na fronteira mato-grossense, onde habitualmente eram mais bem tratados. (Biennes, 1987:116-7, grifos do autor, Apud. CHIQUITANO, 2007, s/p.).

Recentemente, foram descobertas mais 11 (onze) comunidades, todas nos municípios de Cáceres, Porto Esperidião e Vila Bela com populações indígenas e que ainda há indicações de mais 14 comunidades. (Idem, 2017, SP). Contudo, nas lutas árduas desses povos indígenas no Brasil por serem minoria, houve a perda de identidade, que só foi recuperada e o rompimento do silêncio com a criação da escola e com a formação de professores Chiquitano, conforme nos apresentam Dunck-Cintra e Santana

³ Fazendeiro Marcelino Prado um dos homens mais beneméritos do Estado (O Dr. Marcelino Prado), entreteve amistosas relações com os vizinhos dos índios Paresi que ainda hoje lhe votam respeito e amizade. Foi para a Bolívia e lá contratou colonos entre a tribo mansa e cristã dos Chiquitos (Povos Indígenas no Brasil, ISA, 2018).



(2017, p. 438): “[...], pois exigia primeiramente se posicionar como indígenas, se aceitar, conhecer saberes tradicional e se fazer aceitar pelo outro que os constituíram negativamente na história”.

Nesse contexto histórico de luta pela própria sobrevivência, a educação da criança Chiquitano permite que ela aprenda em todos os lugares e momentos, principalmente nos rituais religiosos que são cerimônias católicas: “[...] podemos afirmar a partir desta etapa de ‘tirar os pecados’, observada e descrita, é que a religiosidade, a educação das suas crianças, as ações comunitárias e a reconciliação são características marcantes do Chiquitano” (QUEIROZ, 2013, p. 95).

A criança Chiquitano, segundo Queiroz (2013), é educada no tempo e no espaço do Curussé, que é de forma ritualizada, com pinturas pelo corpo, dança e lutas de forma respeitosa, onde a criança é marcada no corpo cada fase desse processo que é fundamental para o fortalecimento, tanto corporal, quanto espiritual e esse é um momento importante para sua educação.

Povo Umutina

A Aldeia Indígena Umutina, está localizada atualmente entre o Rio Paraguai e o Rio Bugre, no município de Barra do Bugres, estado do Mato Grosso, a 180 quilômetros da capital, Cuiabá (UMUTINA, 2017). Para se ter uma melhor compreensão do contingente populacional Umutina, em 1862, havia aproximadamente 400 pessoas. Já em 1911, passaram a contar com 300 indivíduos, porém, oito anos depois, um surto de sarampo reduziu a população para 200 indígenas, vivendo em difíceis condições. Em 1923, um relatório do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) registrou em torno de 120, e em 1943 menos de 73, a maior parte vivendo no posto Fraternidade Indígena, que hoje é identificada como Aldeia Indígena Umutina. “Nesta mesma época viviam 23 índios na última aldeia existente no alto do rio Paraguai, que ficaram conhecidos como ‘os independentes’, por recusarem qualquer tipo de contato com os não índios” (UMUTINA, 2017, s/p).



Somente a partir de fins do século XIX que os contatos dos Umutina com a sociedade nacional em expansão tiveram seus lances mais dramáticos, o povo Umutina lutou resistindo a escravidão e extermínios de seu povo houve morte de ambas as partes. Segundo o padre salesiano Nicolau Badariotti, escrevendo em 1898, era intenção do governo de Mato Grosso organizar uma expedição de extermínio contra esses índios, dada a resistência que impunham à penetração de não índios em suas terras. (UMUTINA, 2017)

A educação indígena Umutina, assim como na maioria das etnias, se dá através do observar, no fazer e aprender na oralidade, onde os anciãos contam histórias, após o quase extermínio desses povos, ainda resiste a cultura, misturada com outras etnias e com o não indígena, a criança ao brincar também traz algumas brincadeiras não indígenas, como a brincadeira de roda, que foi ensinada por professores não indígenas.

Na escola os professores se preocupam em preservar e manter a identidade Umutina, “[...] bem como fortalecer o idioma Umutina, pois as palavras têm um sentido, um significado, uma intencionalidade específica no contexto do povo que a profere, que dialoga que se comunica através dela, comunicando mais que informações, uma tradição, uma cultura. O idioma Umutina é também conservado por meio dos anciãos e é falado diariamente para que não seja esquecido como descrito”. (COREZOMÁÉ, GONÇALVES JUNIOR & LEMOS, 2013, p.11).

Das contribuições epistemológicas dos campos do conhecimento sobre criança e infância

No processo dialógico desse caminhar construído por nós sobre a diversidade de infâncias indígenas, as crianças, o brincar e a constituição do ser em cada cultura/povo/etnia, torna-se importante consultar obras que já estudaram a questão e podem nos ajudar a compreender o nosso objeto, que se refere à concepção de professoras e professores indígenas sobre criança e infância. Nesse sentido, a respeito do povo Bororo, Adugoenau (2015) afirma que as crianças são educadas e cuidadas primeiramente pela mãe. “[...] São estas mães, mulheres, que sofrem caladas e muitas



vezes a sós é que estão educando estas (es) meninas e meninos para serem o que se espera deles” (ADUGOENAU, 2015, p. 89). É relevante destacar, conforme o autor, que na cultura Bororo o clã é da mulher, ou seja, da mãe. Assim, mesmo antes do nascimento da criança, já existe todo um cuidado dela e, posteriormente, com seu bebê, as lides com a alimentação e a espiritualidade (cosmologia):

Para melhor compreensão, vamos chamar educação indígena a que não é trabalhada nos “clássicos” conhecimentos universais. [...] Esta educação indígena é própria de um povo indígena em particular, autóctone, construída historicamente, utilizada em todos os momentos de produção de conhecimento na casa clânica, no centro da aldeia, no espaço das roças de toco, nas coletas, pescarias e caçadas rituais, excursões familiares, iniciação dos jovens na vida adulta, confraternizações culturais coletivas, rituais sagrados e festivos. Tais lugares não cabem dentro do espaço escolar institucional, principalmente porque a forma de transmissão e produção de conhecimentos para o Bororo envolve sempre um herói mítico e espaço específico e apropriado para acontecer tais ações (ADUGOENAU, 2015, p. 65).

Quanto à educação e aos cuidados com as crianças pequenas, ainda de acordo com Adugoenau (2015, p. 93), “[...] na crença bororo o coelho e/ou tapiti tem uma relação estreita com as crianças que ainda não caíram e as crianças ‘recém-caídas’, brincando com elas e ao mesmo tempo cuidando-as”. Assim, as mães e os clãs, segundo o autor, que também é bororo, estão sempre observando nos seus bebês o chorar, o sorrir e o brincar, lembrando sempre do coelhinho nesse cotidiano. Em sua concepção, os bororos pensam sempre na espiritualidade: desde o nascimento de uma criança, às mães e aos anciãos é essencial falar filosoficamente sobre suas cosmologias. Nesse cenário, a mãe tem papel fundamental na orientação de suas filhas no ritual matrimonial, o que denota uma educação diferenciada, “[...] a educação cosmológica a qual prima pelos princípios filosóficos” (ADUGOENAU, 2015, p.75).

No artigo “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”, Cohn (2000) faz contribuições significativas sobre as concepções de como cresce uma criança daquela etnia e como se relaciona com seus familiares e com toda a comunidade. A autora faz críticas sobre a concepção do adulto que vê a criança como uma miniatura de si. Para



ela, “[...] as crianças devem ser vistas e entendidas em sua especificidade, e não como adultos em miniatura [...]” (COHN, 2000, p. 196), uma vez que se constata que cada criança, indígena ou não indígena, tem sua particularidade. As crianças xikrin são protegidas e muito encorajadas a interagir e a se socializarem.

Os Xikrin dizem que as crianças já nascem compostas por corpo (*in*) e *karon*, este último glosado pelos antropólogos como alma ou duplo. O *karon*, assim, parece se constituir durante a gestação, embora sua origem não seja enfatizada ou problematizada pelos Xikrin. O corpo do recém-nascido é mole (*rerekre*) e endurece com o tempo. Esse processo é relacionado à pele (*kà*), ela mesma tornando-se dura (*kà tox*) (COHN, 2000, p. 198-199).

A autora afirma também que o corpo (*Karon*) e sua importância na constituição da pessoa entre os xikrin/kayapó foi enfatizada por diversos autores, sendo que ele funciona como um intermediário entre a pessoa social e seu interior “psico-sociológico”. Por isso, na pele, deve ser aplicada “[...] a pintura corporal, uma ‘pele social’ que, expressando valores e significados, realiza a conversão dos poderes internos do indivíduo, naturais e não-socializados, à sociedade, dando-lhes assim forma social” (COHN, 2000, p. 199). O corpo (ou seja, a criança) precisa ser “endurecida”, mas seu desenvolvimento emerge na medida do amadurecimento de seus órgãos e sentidos, principalmente a audição e a visão, o que possibilita o envolvimento e a participação nos rituais e nas aprendizagens mais específicas da cultura kayapó.

Todavia, os estudos sobre a criança e a infância indígena ainda estão em processo de consolidação, segundo Nunes (2003) e Nascimento (2006), que afirmam que até a década de 1990 as crianças indígenas eram pouco ouvidas. Nascimento (2006), por exemplo, ao se referir aos trabalhos sobre a cosmovisão e a representação das crianças kaiowá/guarani de Mato Grosso do Sul, identifica que, para seus anciãos, desde o nascimento, os pequenos aprendem na prática com os mais velhos, já que o aprendizado é diário e cultural. Dessa maneira, ele acontece antes do ingresso na educação formal, que ocorre por volta dos oito anos de idade, em todos os eventos da comunidade. Nascimento (2006) acrescenta que essa é uma estratégia para que as crianças sejam mais autônomas e conscientes de quem são.



Grando e Albuquerque (2012), por sua vez, destacam a importância de estudarmos as infâncias indígenas e sua educação a partir de suas especificidades, no interior de práticas cotidianas e de relações complexas de compreensão de mundo.

A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas. No entanto, esses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginário com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte integrante do mundo no qual foi recebida e inserida. Um mundo pensado e organizado antes de seu nascimento, mas no qual ela intervém, recriando-o e ressignificando-o, ao imitar os outros, ao assumir papéis a ela destinados, reordenando-os a partir de sua sensibilidade aguçada pelo imaginário e para o novo, para a descoberta do mundo e de si mesma (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 04).

A Antropologia e a Sociologia da infância têm contribuído para esse processo de compreensão da criança como sujeito que produz cultura e de suas diversidades culturais. Atuando com a segunda área de estudos, Sarmiento (2005) explica que infância é uma construção social que, para ser tomada como objeto de estudo, exige que se investigue a sociedade a partir de um ponto de vista que adote as crianças como atores sociais.

A infância é independente das crianças, estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a 'geração' está continuamente a ser 'preenchida' e 'esvaziada' dos seus elementos constitutivos (SARMENTO, 2005, p. 04).

Frente ao exposto, vê-se que compreender a infância como construção social implica ampliar a visão pautada em categorias biológicas e psicológicas, as quais tendem a estabelecer padrões de desenvolvimento infantil, para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. Sabe-se que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída.

Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: criança-criança; criança-povo; criança-aluno



Nas concepções das professoras e professores indígenas das cinco etnias, que participaram da pesquisa, a criança indígena está inserida no povo e participante da escola. Na primeira concepção, ela tem liberdade para brincar sem o olhar de um adulto, em ambientes coletivos, com outras crianças, sejam maiores ou menores. Desse modo, aprendem na relação com o outro, e os adultos respeitam isso, posto que foi passada de geração em geração essa educação pautada na cultura de sua etnia. Vejamos:

[...] As crianças são livres para tomar banho no rio, brincar, estilingue, as aves e subir no morro (SANDRA BORORO).

As crianças brincam no rio, pescam juntas, jogam bola no pátio (NILCE PARESI).

A criança é livre, sem nenhuma restrição a ser seguida, pois tudo que ela viver e aprender são para sua sobrevivência (CLEIDE NAMBIKWARA).

Sob essa perspectiva de criança-criança, os pequenos são vistos como um *sujeito concreto* em sua especificidade de ser criança, vive e aprende no brincar e no prazer da brincadeira – “juntas”; “livres”; “viver”; “aprender”, tendo a espontaneidade e o convívio social como modo de ser/estar criança nas culturas dos povos indígenas de que fazem parte os sujeitos entrevistados. Observa-se, pois, um certo sentido de coletividade, respeito, espontaneidade e amor ao tempo/espço de viver da criança.

Ademais, a criança tida como criança não sofre restrições ou castigos por parte dos adultos. Pelo contrário, ela é autônoma para brincar no rio, pescar e subir morros, uma liberdade vivida em comunidade pela qual se aprendem a coletividade e a sobrevivência.

As brincadeiras são todas marcadas por rituais, rotinas de compartilhamento e jogos de linguagem que muitas vezes são também formas de lidar com os medos e preocupações da vida cotidiana (como nos jogos de fugir de monstros). Além disso, os vínculos de amizade que surgem dessas interações têm variações conforme os contextos sociais e culturais em que vivem as crianças. Outra dimensão relevante para compreender as concepções de criança e infância indígenas identificada pela pesquisa é



a da criança reconhecida a partir de uma cosmologia específica, ou seja, a criança-povo. Sob essa concepção, Adugoenau (2015) e Luciano (2006) nos possibilitam compreender que em cada contexto indígena, seja bororo em Mato Grosso ou baniwa no Amazonas, a criança será resultado de suas experiências e vivências em relação a todas as dimensões cosmológicas que se iniciam mesmo antes do seu nascimento. A educação da criança é prioridade em todos os povos indígenas, como pudemos observar por este estudo. Por esse mesmo motivo, as críticas à educação escolar mostram-se relevantes e como uma preocupação de pesquisadores e lideranças indígenas, uma vez que:

[...] As crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social (LUCIANO, 2006, p. 130).

Este trabalho também mostrou que professoras e professores indígenas veem a criança de seu povo “[...] *como desenvolvida e apta a aprender [...] na comunidade e aprender a cultura*” (MARIA IZABEL CHIQUITANO). Outros relatos acerca do tema foram documentados, como os demonstrados a seguir:

As crianças lá são simplesmente importantes, vão vindo com os adultos tudo, de maneira bem calma, o ensinar, não tumultuado; as crianças são poucas na comunidade, facilita na aprendizagem (LUIZINHO, UMUTINA).

Com a criança eu mais aprendo do que ensino, por exemplo, a ter paciência, eu aprendi ver o mundo com o olhar delas, uma forma de adquirir conhecimento através do olhar da criança... O papel dela torna-se muito importante porque o mundo, como minha filha é criança, não compreende o mundo assim como os adultos (SIMONE, TERENA-NAMBIKWARA).

Na comunidade a criança tem seu espaço de brincar, elas brincam no rio, andam de bicicletas, elas aprendem vendo e ouvindo, tudo ao seu redor (ELIZABETH, BORORO).



Na comunidade, todas as crianças participam de tudo, das festas, brincam, jogam bola (ROSINEY, UMUTINA).

A criança indígena no povo é importante, porque são elas que vão dar continuidade na comunidade indígena, elas vão aprendendo muita coisa da cultura do nosso povo para se tornarem liderança, para poder representar nosso povo (NILCE, PARESI)

As crianças brincam nas festas, o papel delas é aprender a cultura para não perder (ALEXANDRE, PARESI).

A criança ajuda os pais em pequena atividade diária (CLEIDE, TERENA-NAMBIKWARA).

A terceira dimensão reconhecida na pesquisa é a criança indígena-aluno. Nesse contexto, cujo espaço define outras formas de ver a criança, reconhece-se a imposição ocidental e capitalista de educar, resultado de um modelo esperado pelo sistema de ensino: aprender. Nos relatos, evidenciam-se perspectivas em relação ao futuro das crianças a partir da concepção de criança-aluno identificada fora do contexto da aldeia: “percebo que os alunos têm dificuldades de leitura, de caligrafia, não sabem escrever as frases” (ALEXANDRE, PARESI).

O professor Alexandre relata que suas crianças indígenas têm “dificuldade” de aprendizado. São elas que enfrentam o desafio de dominar, em pouco tempo, outra realidade de saberes, que implica tanto ordem e disciplina quanto conteúdos geralmente abstratos e sem relação com o mundo vivido em contextos diários, alheios à escola. A essa situação acresce-se o fato de que, na instituição escolar, o professor leciona para sobrinhos e filhos, tendo ainda que resolver problemas com os materiais didáticos, que não condizem com a realidade de cada etnia. Nota-se, assim, que a escola tem negado à criança, a partir da literatura e das concepções das professoras e professores indígenas, o direito de ser criança, seja indígena ou não indígena.

Nesse cenário, garantir a educação intercultural, de acordo com a concepção e a vivência das professoras e professores indígenas, destaca-se como princípio para a aprendizagem pautada no respeito pelo outro na escola, isso tudo levando-se também em consideração que crianças e professores assumem um papel duplo em sua



comunidade escolar: ora são filhos, netos e sobrinhos, ora são alunos que devem aprender o português, a matemática e outras ciências que para elas são novidades.

Para a professora Vanessa, falta liberdade às crianças nambikwara que vão para a escola, já que afirma que “As crianças são livres até completar 6 anos, porque a partir daí elas vão para a escola” (VANESSA, NAMBIKWARA). Para ela, a criança não tem liberdade na escola assim como tem no povo, já que esta trabalha com uma imposição eurocêntrica de aprendizado, pela qual docentes são orientados a fazer com que seus alunos fiquem comportados, sentados e em silêncio, o que é ratificado pelos relatos do professor Luizinho e da professora Maria Trindade:

A escola, ela vem ensinando mais a criança a olhar a diferença entre si, ensinar o respeito, o limite dela, e respeitar o limite do outro, saber ouvir, saber falar, exemplo no falar tem aquela que fala menos, tem aquela que fala mais, saber o limite de cada uma, no ritmo que cada uma vai se agradar com o outro (LUIZINHO ARIABÔ QUEZO, UMUTINA).

Na escola são inteligentes e comportadas, elas aprendem com os professores, com os articuladores (MARIA TRINDADE, BOE BORORO).

Na escola a criança aprende ler e escrever em duas línguas (ELIZABETH AROIAREUDO, BORORO).

Nilce, por seu turno, é parsi da Aldeia Rio Verde. Com experiência em gestão, é professora em uma escola que atende crianças de outras aldeias e que reúne docentes qualificados para atuarem em diferentes níveis da educação escolar. Em sua perspectiva, o papel da criança parsi é poder, no futuro, representar bem o seu povo entre os demais indígenas e com a sociedade envolvente. Como afirma, o lugar da criança é “[...] aprendendo muita coisa da cultura do nosso povo para se tornarem liderança, para poder representar nosso povo” (NILCE, PARESI). Nessa forma de expressar o papel da criança parsi imputa-se a mesma responsabilidade, agora com o compromisso que dela se espera no futuro: ser um bom representante cultural e étnico, mas também um sujeito politizado de seu povo.



A partir da análise de dados, verificamos ainda o ser criança indígena na escola. Nesse espaço, persiste a imposição ocidental e capitalista de educar para a mão de obra, com expectativas para trazer rendimentos, o que afasta os materiais didáticos da realidade étnica de seus educandos. Para um professor paresi, as crianças estão com dificuldades para aprender a ler e a escrever, situação que gera preocupações constantes por parte das lideranças, como afirma Taukane (2016, ENTREVISTAS):

Tirar uma criança da aldeia é uma violência muito grande, a criança que está na aldeia que tem sua própria cultura; tem uma socialização própria e vai para outro território, com tudo diferente, escola, pessoas.... As crianças sofrem muito nas escolas porque pela lei é obrigatório ensinar pela língua materna e pela escola; elas vão quebrar um elo de ligação que seria em primeiro lugar a língua portuguesa, elas vão ter que acelerar seu processo de aprendizagem; ou retardar seu processo de aprendizagem porque não vão acompanhar como os falantes dessa língua portuguesa; como os demais alunos, elas sempre vão ter dificuldades, de se alfabetizar, de ler, de escrever, de se posicionar: geralmente as crianças dos povos indígenas são muito tímidas; se forem forçadas, muitas vezes essas crianças se silenciam; ficam retraídas, ficam tímidas, piora seu autoestima, uma vez que estavam na aldeia socializando tudo, nas brincadeiras, no rio, imagina essa criança indo para sala de aula? Há um estranhamento, seu suspense do bem-viver da aldeia, sua cultura, sua língua, a criança fica empobrecida.

Essa liderança indígena nega que haja, em sua postura, um posicionamento contrário à Educação Infantil das crianças indígenas, mas defende que o modelo educacional deva corresponder às necessidades desses alunos, inclusive desenvolvendo atividades no cotidiano das comunidades indígenas a fim de que eles possam permanecer no seio familiar aprendendo conforme as normas e cosmologias próprias de cada povo, participando assim dos processos de ensino de outras culturas de maneira humanizada e humanizadora, com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Trata-se, para Taukane (2016), de uma violência mobilizar as crianças na aldeia e as levar para outros espaços, como a escola, haja vista o possível estado de sofrimento e solidão que podem vivenciar, sendo marcadas negativamente pela cultura escolar.



Dessa forma, ao invés de gostarem da escola, podem criar medos e angústias que as levam ao afastamento da instituição e não ao entusiasmo pela aprendizagem.

Das considerações finais: como pensar a formação de professoras e professores indígenas e não indígenas?

Não temos soluções para que o processo de formação de professoras e professores indígenas venha a ser o ideal, mas aprendemos com esta pesquisa que sabemos pouco sobre a infância e que os povos indígenas respeitam e cuidam bem de suas crianças, fomentando em seu cotidiano mecanismos de desenvolvimento com liberdade, autonomia e segurança. Há, inclusive, rituais específicos dos povos indígenas que perfazem o desenvolvimento das crianças, que as inserem na vida e no mundo da comunidade e na sociedade mais ampla.

Temos muito a aprender com eles, pois, na concepção dos entrevistados, manifestaram-se modos de ver as crianças como seres da complexidade sociocultural e de múltiplas identidades, como a criança-criança, a criança-povo e a criança-aluno, e essas são contribuições importantes no processo de educação para reconhecer a diferença e a diversidade de cada povo.

Compreender que as crianças são educadas de forma livre no observar, no ouvir e participando da vida coletiva nos fornece elementos para entender que, historicamente, já se educava a criança indígena, como confirmado por Adugoenau (2015), Cohn (2000) e pelos professores e professoras indígenas entrevistados. Igualmente, as formações de professores reafirmam sua importância, tendo em vista a necessidade de se apreenderem métodos de ensino para alfabetização e numeração, assim como de outras linguagens das culturas humanas.

Nessa seara, destaca-se que, nas formações promovidas pelo COEDUC/UFMT e pelo GEEMPA, os professores e professoras indígenas se interessam por técnicas e didáticas de ensino e aprendizagem, compreendendo como povos da fronteira estão sempre em inter-relações com a sociedade mais ampla. Além disso, a educação e o cuidado com as crianças e infâncias indígenas por parte dessas populações mostram-se



extremamente válidas e funcionais, mesmo se comparadas à sociedade ocidental, que ora adultiza, ora “paparica” a criança, por vezes negando a ela as possibilidades e o direito ao desenvolvimento pleno, seja pela proteção excessiva, seja pela negligência pura. Nesse sentido, temos muito a aprender com os povos indígenas, não apenas ensinar.

Ouvimos também, no depoimento da liderança Darlene sobre a educação infantil oferecida às crianças indígenas, um grito de socorro, um clamor por mais formação de professores indígenas e não indígenas, uma vez que a atuação destes, se imprópria, pode traumatizar as crianças pelo resto de suas vidas. Segundo ela, os educadores precisam se humanizar, aprender-saber-fazer-ensinar às crianças que existe diversidade em todo o Brasil, isso de forma lúdica, com teatro, por exemplo, além de transmitir valores, atitude e ética com dimensão afetiva. Dessa maneira, com a criança aprendendo desde cedo, forma-se uma base para o desenvolvimento afetivo de cada povo indígena, conhecendo outras culturas por meio da escola.

Pretende-se, enfim, que as contribuições desta pesquisa sirvam para professoras e professores indígenas e não indígenas, reconhecendo-se os diferentes processos de ensinar e aprender que se opõem a um pensamento ocidental, impregnado pela violência que trata com preconceito as crianças, negando seus processos próprios de educação. Especialmente no que tange à educação escolarizada, as crianças são desvalorizadas em suas identidades de pertencimentos a grupos étnicos, já que esse modelo tem origem em relações econômicas, políticas e sociais que se estabelecem pela intolerância étnica.

Finalmente, a partir de contribuições possíveis a partir de um olhar antropológico para a criança e a infância de diferentes grupos étnicos, pode-se constatar a relevância de as educações se pautarem em princípios que se opõem ao modelo homogeneizante ocidental.



Referências

- ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.
- BAKAIRI, Darlene Taukane. Qual sua opinião quando a criança indígena vão para a educação infantil. Entrevista concedida a Arlete Márcia de Pinho. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. LDB: **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_led.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 mar. 2018.
- COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, v. 43, nº 2, p. 195-222, São Paulo, USP, 2000.
- DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri. 2004. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.
- GROSSI, Esther Pillar. **Palestra sobre Aula-entrevista**: GEEMPA, Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.
- LUCIANO, Gersem. **Projeto É como branco trabalha** – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2006.
- LÜDDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. EPU, 1986.



NAMBIKWARA, PARESI. UMUTINA. CHIQUITANO. In: **Instituto Socioambiental** – Povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso em: 26 de Outubro de 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s.n], 2006, p. 21 – 44.

NUNES, Angela. **Brincando de ser criança**: contribuições da Etnologia indígena brasileira à Antropologia da infância. 2003. 341 f. Tese (Doutorado – Departamento de Antropologia) – ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 11-25.

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

VASCONCELLOS Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto (Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25 – 49.



Sobre as autoras

Beleni Saléte Grando: Doutora em Educação (UFSC-PPGE) e Professora Faculdade de Educação Física Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMT/PPGE. Grupo de Pesquisa Corpo Educação e Cultura (COEDUC/CNPq). E-mail: belenigrando@gmail.com.

Vilma Aparecida de Pinho: Doutora em Educação (UFF-PPGE) e Professora da Faculdade de Educação – UFPA – Campus Universitário de Altamira e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura PPGEDUC/UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas/GEABI/UFPA e pesquisa sobre Relações étnico-raciais e educação; Infância, Diversidade e Direitos Humanos; Corpo e Cultura. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com.

Arlete Márcia de Pinho: Mestre em Educação (UFMT-PPGE). Formação: Filosofia. Tutora formadora do curso UNIAFRO – Política Racial no Ambiente Escolar, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo Educação e Cultura (COEDUC). Endereço: Rua Rosário Oeste, nº 85, Bairro Renascer - CEP 78061-364 - Cuiabá-MT. E-mail: arte-pinho@hotmail.com.

Recebido em: 12/09/2018

Aceito para publicação em: 25/09/2018