

# Cotidiano da educação escolar indígena: da resistência às possibilidades de diálogos interculturais

*Everyday life of indigenous school education: from resistance to the possibilities of intercultural dialogues*

Ilma Saramago<sup>1</sup>

Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i46.768>

**Resumo:** O texto buscou evidenciar o cotidiano da educação escolar indígena e discutir os limites e o empenho de seis professores indígenas<sup>2</sup> em promover diálogos interculturais, em sua sala de aula, em duas escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. Com base nos estudos pós-críticos, a partir da inspiração da etnografia educacional, os instrumentos utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada, além de cartazes, figuras e desenhos produzidos pelos alunos, os quais foram cedidos à nós pelos professores supracitados. A pesquisa evidenciou que mesmo com a invisibilidade por parte das gestões educacionais, os professores buscam possibilidades para que os seus alunos aprendam, resinifiquem sua cultura sem, contudo, ignorar a cultura ocidental que os cercam.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena; professores indígenas; interculturalidade.

**Abstract:** The text sought to highlight the daily life of indigenous school education and discuss the limits and efforts of six indigenous teachers to promote intercultural dialogues, in their classroom, in two schools located in the Francisco Horta Barbosa Indigenous Reserve in Dourados, in the state of Mato Grosso from the South. Based on post-critical studies, based on the inspiration of educational ethnography, the instruments used were observation and semi-structured interviews, in addition to posters, figures and drawings produced by the students, which were given to us by the aforementioned teachers. The research evidenced that even with the invisibility on the part of the educational administrations, the teachers look for possibilities so that their

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Os nomes dos professores que aparecem no decorrer do texto são fictícios e foram escolhidos por eles.

students learn, resignify their culture without, however, ignoring the western culture that surrounds them.

**Keywords:** indigenous school education; indigenous teachers; interculturality.

## 1 INTRODUÇÃO

*Ah, eu penso tanto em uma escola indígena, ah, eu penso assim que tenha atividades culturais da nossa realidade, ter dança, ter reza, ter guaxiré<sup>3</sup>, as crianças serem livres, mas aprendendo o costume do karai e o nosso costume, para que eles vejam que é possível caminhar com a outra cultura e valorizando a nossa mais ainda [...]. A escola indígena tinha que ser a nossa cara, ter as nossas rezas, as nossas tradições todos os dias, este é o meu sonho. (Professora Ivoty Poty Rory).*

As palavras da Professora Ivoty Poty Rory<sup>4</sup>, apresentadas no epígrafe deste texto<sup>5</sup>, expressam os desejos, os questionamentos e os conflitos vividos pelos professores indígenas na construção da educação escolar indígena. Neste sentido, consideramos o discurso como uma articulação do que pensamos, dizemos ou fazemos em um determinado período da vida; é um acontecimento histórico que parte do ser e do saber (FOUCAULT, 2007). Portanto, é no campo de enunciados discursivos que os conceitos aparecem, são definidos, aplicados e transformam-se, não em verdade, mas, em verdades.

Partindo desse pressuposto, por meio dos discursos verbais e não verbais dos professores indígenas de duas escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, objetivamos evidenciar o cotidiano da educação escolar indígena e discutir os limites e o empenho desses professores em promover diálogos interculturais em sua sala de aula.

Em vista a esses objetivos, optamos pela metodologia dos estudos pós-críticos com inspiração na etnografia educacional proposta por André (2012), cujos instrumentos pautaram-se na observação em seis salas de aulas das referidas escolas e na entrevista semiestruturada feitas com seis professores indígenas das

---

<sup>3</sup> Dança típica dos indígenas Guarani e Kaiowá.

<sup>4</sup> Ivoty Poty Rory – “Flor que desabrocha feliz”.

<sup>5</sup> O texto é um recorte da nossa Tese de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, no ano de 2019, sob a orientação da Professora Marilda Moraes Garcia Bruno.

etnias Guarani e Kaiowá, que lecionam em turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, dentre eles quatro mulheres e dois homens, com idade entre 24 a 46 anos.

Além disso, utilizamos cartazes, figuras e desenhos produzidos pelos alunos, os quais foram cedidos à nós pelos professores. Tais materiais nos permitiram evidenciar os saberes locais, as impressões, produções, condições e possibilidades pedagógicas de diálogos entre o cotidiano escolar e os saberes culturais.

Os resultados da pesquisa apontam a existência de muitos desafios e limitações para que os professores indígenas construam, no cotidiano de sua prática, o diálogo cultural tão pertinente e necessário para uma educação escolar indígena heterogênea, com respeito à diversidade e à especificidade que cada etnia apresenta. Partindo da inadequação dos livros didáticos, cujo destino é para a educação do campo e não tem significado para os alunos indígenas. Unanimemente, os professores trouxeram em seus discursos que o único material de que dispõem é o quadro negro e o giz. Os materiais didáticos auxiliares<sup>6</sup>, aliados para aulas lúdicas e dinâmicas, são escassos ou mesmo não chegam às mãos dos professores, a não ser que sejam comprados com o seu próprio salário.

Verificamos que embora haja diferentes dificultadores para o desenvolvimento da prática dos professores indígenas em sala de aula, muitos deles têm se empenhado para que os diálogos interculturais aconteçam em sua prática. Usando cartazes com temáticas que remetem às narrativas indígenas, como é o caso da história do Curupira, o protetor das matas, os alunos discutem sobre desmatamento, preservação e personagens míticas que fazem parte da tradição do seu povo.

Da mesma forma, de modo expositivo, citando exemplos práticos, o professor faz inter-relações entre a língua guarani e a língua portuguesa, conscientizando seus alunos à importância da preservação da língua materna. Com isso, ressaltamos que os professores indígenas, em sua prática, continuam resistindo à educação forjada, imposta e hegemônica que perpetua durante séculos.

---

<sup>6</sup> Consideramos materiais didáticos auxiliares: lápis de cor, cartolinas, tintas, pincéis, diferentes tipos de papéis, canetas coloridas, cola, EVA, jogos etc.

## 2 ASPECTOS TRADICIONAIS DA APRENDIZAGEM INDÍGENA E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

A aprendizagem tradicional dos indígenas, em especial dos Guarani e Kaiowá, é regida pela observação e imitação. Desde muito cedo a criança indígena aprende a ser observadora da natureza, pois, como parte dela, inspira-se para as aprendizagens da vida e da educação. Observadora, também, de pessoas, as crianças têm em seus irmãos mais velhos e demais adultos, um exemplo a ser seguido e com o tempo, elas constroem o seu modo próprio e particular de ser (BERGAMASCHI, 2005). Além da observação e da imitação, a oralidade tem um lugar muito bem definido na aprendizagem dos Guarani, pois é entre o falar e o ouvir que a construção do conhecimento se estabelece. Ao contar as suas histórias, sua forma de organização, suas crenças e demais elementos culturais, os mais velhos ensinam aos mais jovens os seus conhecimentos tradicionais.

Ainda que os Guarani e os Kaiowá estejam próximos, territorialmente, da comunidade ocidental, é comum que os indígenas mais velhos contem aos mais jovens, histórias do seu passado. Souza (2019), em sua pesquisa de Mestrado, ao entrevistar alunos indígenas e solicitar que eles relatem o conhecimento que possuem sobre a sua aldeia, um dos alunos trouxe a sua memória as histórias contadas por sua avó, destacando como ela fazia no passado para sobreviver e encontrar a alimentação diária. Diz o educando: “[...] a vó conta história, mas não essa, ela conta histórias da sua vida, de como fazia para sobreviver, para achar comida” (Relato do aluno indígena Guarani, *apud* SOUZA, 2014, p. 113).

Por outra perspectiva, uma das alunas entrevistadas para a pesquisa supracitada relata que conhece a história cultural usada pela pesquisadora para as atividades pedagógicas que fizeram parte da metodologia do estudo. Trata-se de um texto de Garcia (2002) acerca do canto da perdiz e de como este canto é interpretado pelos indígenas. Quando a perdiz canta é sinal de tristeza, pois o seu canto os fazem lembrar dos seus antepassados. Ao ouvir a leitura da história, tanto na língua portuguesa como na língua guarani, a aluna imediatamente a identifica: “[...] eu conheço essa história, e eu sei em qual livro ela está escrita” (Relato do aluno indígena Guarani, *apud* SOUZA, 2014, p. 113).

Embora a oralidade seja fortemente marcada pelas histórias contadas e o pátio da aldeia seja um dos lugares de valorização e aprendizagem da cultura, onde

velhos ensinam para os mais jovens (AQUINO, 2012), é preciso considerar que a escola representa novas formas e novos significados ao verbo aprender e ensinar, cujos significados aparecem constantemente nos discursos dos professores, pois conforme nos ensina Candau (2014), eles são agentes socioculturais e como tais:

[...] exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores. (CANDAU, 2014, p. 41).

Nessa perspectiva, a partir dos apontamentos da pesquisadora, salientamos o quanto é desafiador e conflituoso para o professor indígena dialogar com a sua maneira tradicional de ensino/aprendizagem e com as imposições da escola. Nesse caso, o próprio professor indígena assume o papel de responsável pelo aluno, pelo seu conhecimento, pela sua formação, papel até então exercido por todos da aldeia. O discurso do professor *Kuarahu M`barete*<sup>7</sup> traz à tona esta dicotomia.

Ser professor para mim é uma, é uma grande responsabilidade. Você vai fazer parte da formação do ser humano, o que pode ser decisivo para o aluno. Você é responsável por alguma decisão dele [aluno], do que ele possa vir a ser no futuro. O professor tem um papel muito importante na vida do ser humano [...]. Eu, como professor, quero contribuir pelo lado das coisas boas dos meus alunos, passando conhecimento, ajudando a eles para que tenham entendimento melhor das coisas, para que tenham um pensamento mais correto sobre estas coisas do mundo, sobre as outras pessoas, sobre comportamentos [...]. Ser professor é formar o ser humano. (Professor *Kuarahu M`barrete* apud SOUZA, 2019, p. 119-36).

Evidenciamos na fala do professor Guarani a repetição de “ser professor”, conotando uma forma de reafirmação da sua responsabilidade enquanto professor, e não somente isso, mas, também, do seu compromisso para com o aluno na sua formação pessoal, acadêmica e social. O professor frisa o seu interesse em contribuir para as escolhas dos seus alunos, posicionando-se, em certo sentido, como participante ativo e efetivo na vida deles. Para o professor, em consonância

---

<sup>7</sup> *Kuarahu M`barete* – “Forte como o sol”.

com Candau (2014, p. 41), a escola torna-se, um “*locus privilegiado*” para a formação de novas identidades e mentalidades, bem como para as questões que os alunos enfrentam na atualidade, inclusive referentes aos conteúdos escolares, aos livros didáticos que recebem para (des) auxiliar a sua aprendizagem, aos materiais didáticos auxiliares que não recebem, dentre outros.

### **3 CONTEÚDOS PADRONIZADOS, LIVROS DIDÁTICOS E A AUSÊNCIA DE SIGNIFICADOS**

Os conteúdos direcionados para os 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, a serem ensinados para os alunos indígenas nas aldeias seguem as mesmas propostas curriculares para os alunos não indígenas. Divididos por disciplinas, os professores indígenas desdobram-se para conseguir que seus alunos se desenvolvam satisfatoriamente em sua aprendizagem. A professora *Manumby*<sup>8</sup>, em seu discurso, aponta a dificuldade que sente em preparar os conteúdos para os seus alunos e de organizá-los a partir de uma grade curricular.

Eu tenho muita dificuldade para montar os conteúdos, todos nós temos uma grade de conteúdos para cumprir. Se você não cumprir aquilo lá [pausa] você está, como é que se diz [pausa] nem sei a palavra [pausa] é muito difícil, é complicado até de falar. (Professora *Manumby*, *apud* SOUZA, 2019, p. 137).

Ao externalizar a sua dificuldade em organizar os conteúdos para as aulas e destacar a obrigatoriedade em cumprir a “grade de conteúdos”, a professora fica sem palavras, faz pausas, pensa e depois continua como se contemplasse imagens que não podem ser ditas. Nesse caso, nos reportamos ao mecanismo de vigilância e de controle (FOUCAULT, 1987), muitas vezes exercidas pelas Secretarias de Educação, ao requerer dos professores indígenas a mesma dinâmica e execução requeridas dos professores não indígenas, desconsiderando que o tempo, as concepções culturais e linguísticas são singulares.

Os mecanismos de vigilância e de controle exercidos pelos sistemas educacionais, não estão presentes somente na seleção, disposição e organização dos conteúdos escolares indígenas, mas, expandem-se, ainda, para as escolhas dos livros didáticos distribuídos nas escolas indígenas. A maioria dos professores

---

<sup>8</sup> *Manumby* – “Beija-flor”.

entrevistados para esta pesquisa, apontou que os livros didáticos enviados pelo órgão da Secretaria de Educação do município, ao invés de serem auxílio para a sua prática, constituem-se em literatura completamente descontextualizada da realidade indígena, pois são voltadas, apenas, para o público escolar não indígena e estão longe de contemplar as demandas, as necessidades e as especificações da comunidade escolar indígena.

A gente recebe os livros do MEC, eles escolhem [Secretaria Municipal de Educação]. Então, aí, a gente trabalha o que eles mandam, mas eu não trabalho muito com esses livros, não, é mais minha criatividade mesmo. Eu que me viro, eu que pesquiso eu que procuro para eu preparar minha aula. Estes livros atuais [...] não bate com a nossa realidade, então é difícil trabalhar com livros que o MEC manda [...]. O município faz com que os livros cheguem para nós [...]. São livros geralzão, o mesmo livro que é usado com o pessoal da cidade. Eles (município) mandam para nós, mas a gente quase não usa, não tem como usar, a realidade que está no livro é muito diferente da nossa. (Professora *Manumby*, *apud* SOUZA, 2019, p. 138).

A professora destaca que os livros são enviados pelo MEC para a Secretaria Municipal de Educação e essa os direciona para as escolas indígenas, contudo os livros não são utilizados, uma vez que não contempla a “realidade” dos alunos. Nesse caso, ela busca outras possibilidades para preparar as suas aulas. Nos apropriamos aqui, do conceito de resistência discutida por Foucault (2010), uma resistência pacífica, pois, aparentemente, a professora “aceita” pacificamente o livro enviado pelos órgãos educacionais, mas, resiste em usá-lo, afinal ele não atende a sua necessidade enquanto professora, não agrega conhecimento ao preparar as suas aulas e não auxilia no desenvolvimento dos alunos.

O discurso da docente vai ao encontro as nossas observações em sala de aula, quando verificamos que os professores, em sua maioria, utilizavam um caderno como base para escrever o conteúdo no quadro negro. Mediante a esta prática questionamos para um dos professores, professor *Kuarahu M'barete*, qual o livro didático utilizado como base para a preparação das suas aulas. Por sua vez, ele dirigiu-se calmamente até ao armário que estava no canto da sala de aula e retirou alguns livros didáticos. Entregou-nos os livros e explicou:

Estes são os livros que recebemos, mas eles não são utilizados para o preparo das aulas, pois não contém nada que seja da realidade indígena. Eu quem pesquiso o que acho importante para que os alunos aprendam [...].

As crianças usam o livro, apenas, para leitura. (Professor *Kuarahu M`barete*, *apud* SOUZA, 2019, p. 139).

A leitura feita no livro didático, mencionado pelo professor *Kuarahu M`barete* foi por nós observada, posteriormente, em outra sala de aula. Observamos que quando os alunos terminaram a sua tarefa escolar, copiada do quadro negro, a professora Kunha Jheguaka Rovaju<sup>9</sup> solicitou que os alunos fizessem leitura silenciosa. Como se esta fosse uma ação corriqueira, cada aluno saiu do seu lugar, dirigiu-se a um armário no fundo da sala de aula (armário semelhante ao da sala de aula do *Kuarahu M`barete*) e pegou um livro, voltando para o seu lugar na carteira. Em pouco tempo, os alunos começaram a conversar uns com os outros, alguns deles saíam de seus lugares para mostrar as figuras dos livros aos colegas que estavam sentados em suas carteiras. A professora chamou a atenção dos alunos e enfatizou que eles deveriam fazer a leitura silenciosamente.

Logo surgiu uma zoadá<sup>10</sup>, os alunos pareciam ler, contudo não foi possível identificar completamente o som que produziam, embora nos pareceu que a leitura estava sendo feita em língua portuguesa, haja vista o livro estar escrito nesta língua. A atividade de “leitura” durou por um período de 15 a 20 minutos, pois chegou o horário do intervalo, momento que alunos saíram para buscar a sua merenda, adentrar novamente na sala de aula, fazer a sua refeição, devolver seu prato vazio, ter um tempo de brincadeira no pátio da escola e voltar para a próxima aula. Em outra entrevista, o professor *Mitã Arakatu*<sup>11</sup> confirma que os livros didáticos são enviados para as escolas, pelos “gestores do município”, sem que os professores indígenas sejam consultados ou ouvidos.

[...] O Município manda o livro, deixa lá estocado. Muitas das vezes [o professor] você vai lá acessar o livro para trabalhar, mas muita das vezes até o professor acaba não acompanhando, não entendendo aquilo que está escrito. Porque parece, assim [pausa] uma receita de médico. (Professor *Mitã Arakatu*, *apud* SOUZA, 2019, p. 139).

Conforme o excerto da entrevista, o professor diz que o livro recebido pela Secretaria Municipal de Educação fica “estocado” na escola, pois embora os

---

<sup>9</sup> *Kunha Jheguaka Rovaju* – “Mulher de rosto brilhante”.

<sup>10</sup> Usado com sentido de “som confuso ou indistinto”.

<sup>11</sup> *Mitã Arakatu* – “Criança, tempo e sabedoria”.

professores busquem o livro para trabalhar, eles pouco compreendem a sua linguagem para traduzi-la aos alunos. O professor, inclusive, faz uma comparação entre o livro didático e uma receita médica, demonstrando a dificuldade de compreender o conteúdo escrito o qual deveria ser um instrumento facilitador para o docente.

A professora *Voty Poty Rory* nos situa quanto a coleção dos livros recebidos nas escolas, esclarece que os livros são da coleção Girassol. Enviados pela Secretaria Municipal de Educação, são distribuídos, pela escola, para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. São livros didáticos da língua portuguesa, geografia, história, matemática e ciências. Em consonância com a professora *Manumby*, e os demais professores entrevistados, a professora *Voty Poty Rory* diz que utiliza pouco os livros recebidos pela escola. Ela destaca que usa a sua criatividade para o preparo dos conteúdos a serem ministrados nas aulas.

O livro didático é daquela coleção Girassol. Ele vem sempre da base. A base é a Secretaria da cidade [Secretaria de Educação]. Eu uso pouco o livro, vai mais da minha criatividade, o que eu estudo para ensinar os alunos. (Professor *Voty Poty Rory*, *apud* SOUZA, 2019, p. 140).

Instigadas pelas narrativas dos professores e das professoras fomos até a biblioteca da escola e buscamos os livros dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, das disciplinas referenciadas pela professora *Voty Poty Rory* que foram enviados para a escola, fazendo uma breve análise dos mesmos, como segue.

Imagem 1 – Livro Didático do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Enviados pela Secretaria de Educação Municipal para as escolas indígenas



Fonte: Souza (2019).

Nas imagens acima observamos que os livros didáticos são voltados para os “saberes e fazeres do campo”. Embora, a educação escolar indígena tenha sido, por décadas, considerada como educação do campo, esta ambiguidade foi desfeita a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, com o reconhecimento e o respeito pela população indígena e, posteriormente com a LDB, que concebe tanto a educação do campo (ainda educação rural), como a educação escolar indígena como modalidades distintas, portanto com características populacionais, culturais e linguísticas diferentes. A Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Capítulo III, Sessão IV, Art. 35, Inciso I, II e III, dá um destaque para a educação do campo.

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica”. (BRASIL, 2010, p. 12).

De certa forma, quando o professor *Mitã Arakatu* compara os livros didáticos recebidos na escola com o uma receita médica, demonstra o estranhamento não só linguagem, mas, também, nos exemplos, nas imagens, e em todo o contexto que distingue as duas populações- a população do campo e a população indígena.

Vale lembrar que no mesmo documento supracitado, na sessão V, do capítulo III, Art. 37, prescreve a respeito da educação escolar indígena sinalizando a realidade singular de cada povo e evidencia a singularidade pedagógica e específica para a formação dos docentes.

A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ademais, o capítulo 38 reza que na organização da escola indígena a participação da comunidade deve ser considerada na definição do modelo de organização e na gestão escolar, inclusive a produção de materiais didático-pedagógicos: “O uso de materiais didático-pedagógicos (devem ser) produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (BRASIL, 2010, p. 12). Dispositivo legal, pelo qual compactua o professor *Mitã Arakatu*.

O livro didático para as comunidades deve nascer da própria comunidade, porque o livro o governo manda, não vai falar da história da localidade, não vai falar especificamente a história do povo Guarani. Não vai falar especificamente da história do povo Kaiowá, sua religião, sua organização social. Praticamente não tem nada de material didático. [...] A formação para os professores deveria buscar essa linha. Então, tem muitas coisas que ainda é preciso se discutir (Professor *Mitã Arakatu*, apud SOUZA, 2019, p. 143).

Com base no dispositivo legal, no discurso do docente - acima citado, nos discursos anteriores dos demais professores, nas observações feitas por nós nas salas de aula e nos exemplares de livros didáticos apresentados pelo professor *Kuarahu M`barete*, podemos aferir que os livros didáticos distribuídos nas escolas indígenas, até agora, estão em total desacordo com o que propõe os dispositivos legais. Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma urgente discussão entre a comunidade escolar, a comunidade indígena e a Secretaria Municipal de Educação, a fim de encontrar possibilidades da produção de livros didáticos voltados para a população indígena, cuja linguagem, conteúdo, exemplos e contexto que atendam às necessidades dos professores e, conseqüentemente dos alunos indígenas.

#### **4 MATERIAL DIDÁTICO AUXILIAR - ESCASSEZ E INDIFERENÇA**

A educação escolar brasileira foi historicamente construída e no decorrer dos séculos passou por diferentes modificações, contudo é ainda evidente a necessidade de instrumentos didáticos que contemplem e trabalhem com a diversidade (CANDAU, 2014). Dentre eles, destacamos nesse tópico os materiais didáticos auxiliares que proporcionam ao aluno aprender de forma lúdica, criativa e construtiva. Se nas escolas públicas que atendem alunos não indígenas a distribuição desses materiais já é um processo difícil e requer muito empenho por parte da gestão para o seu requerimento, nas escolas indígenas tornam-se ainda mais complexa.

A professora *Mbo'ehára Omenhava Tenondeporarã*<sup>12</sup>, relata que embora tenha aprendido em sua formação a importância do material concreto para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental essa possibilidade é muito

---

<sup>12</sup> *Mbo'ehára Omenhava Tenondeporarã* – “Professora com olhar no futuro”.

comprometida, pois a escola não oferece nenhum material para o uso de uma metodologia com jogos, representações ou outra dinâmica semelhante. Enfatiza que os alunos aprendem melhor quando trabalham em grupos, manuseiam o material, elaboram hipóteses e resolvem problemas, entretanto o único recurso que conta para suas aulas é o quadro e o giz, pois como trabalha em dois turnos na escola não tem tempo para elaborar e confeccionar materiais diversificados.

Dois outros momentos que marcaram as palavras da professora *Mbo'éhára Omenhava Tenondeporarã* ocorreram nas entrevistas com a professora *Manumby*, e, posteriormente, com a professora *Kunha Jheguaka Rovaju*, ambas sinalizaram a falta de recursos para prepararem aulas, o que permite aos alunos o contato com diferentes possibilidades. As professoras disseram que a Secretaria de Municipal de Educação não oferece materiais além daqueles básicos, como: lápis, caderno e borracha. Reforçam que caso queiram alguma inovação na sua aula, compram o material com os recursos próprios, tirados do salário que recebem como professoras.

Temos várias dificuldades mesmo. Em relação a tudo [...] em relação a material didático, porque assim, se a gente quer fazer um trabalho diferente com eles (alunos), eu tenho que comprar, tenho que comprar sulfite, tenho que comprar todos os outros materiais. Até mesmo porque o município não oferece, só oferece o básico do básico mesmo que é lápis, borracha e caderno, e olha lá. Agora nesse ano ainda não chegou nada, não veio lápis, não veio borracha, não veio caderno. O que nós temos é do ano passado ou que eles compraram com as dificuldades deles. (Professora *Manumby*, *apud* SOUZA, 2019, p. 145).

Diz a professora *Kunha Jheguaka Rovaju*:

Se a gente quer ver alguma coisa melhor na sala de aula, assim, alguma coisa melhor para trabalhar com os nossos alunos, a gente tem que tirar o nosso dinheiro para comprar [...]. É preciso ter todo material didático, assim, cartolina, coisas de escola mesmo, pincel, lápis de cor. Na verdade nós não temos nada, nada, nada. No ano passado eu gastei quase trezentos reais para comprar material, tem que tirar do salarinho para poder comprar, só assim que a gente tem, se a gente não gastar não tem nada na sala de aula para trabalhar, tão difícil! (Professora *Kunha Jheguaka Rovaju apud* SOUZA, 2019, p. 145).

Consideramos, a partir dos discursos das professoras, duas vertentes: a primeira refere-se à preocupação que cada uma delas demonstrou em relação a falta do material didático para que suas aulas fossem mais dinâmicas e diversificadas, bem como a percepção da importância que estes materiais têm para auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança.

Nessa perspectiva, entendemos que as professoras compreendem, conforme ensinam as teorias piagetianas, vigotskianas e montessorianas que a brincadeira e os jogos são elementos fundamentais para a aprendizagem da criança. É brincando que a criança interage, faz experimentos, representa a sua cultura, aprende a tomar decisões, expressa sentimentos de alegria de angústias e frustrações, desenvolve as múltiplas linguagens e aprende regras. Neste último caso, as regras de uma brincadeira ou de um jogo despertam a atenção na criança, pois, quanto maior a oferta de novas possibilidades, maior será a exigência da atenção da criança (VIGOTSKI, 2008).

A segunda vertente que consideramos é o quanto à escola, enquanto instituição constituída por pessoas, tem esquecido o sentido dos recursos naturais e espontâneos que ocorrem entre as crianças e que por inúmeras vezes podem e devem ser utilizados como instrumento pedagógico. Essa constatação nos remete aos estudos de Noal (2006), especificamente a sua Tese de Doutorado, quando pesquisa as crianças da Aldeia Pirakuá, MS, e narra a forma que elas brincam e se divertem em momentos de pura magia.

Observo as crianças que continuam brincando. Sobem nas árvores, correm, riem, não gritam, não gargalham [...]. Descubrem o buraco do churrasco e se jogam. Os pés e as pernas começam a ficar esbranquiçados com o efeito das cinzas. A magia dos seres brincantes acontece. Riem, saem do buraco, saltam para dentro, rolam na cinza, passam a cinza no rosto. É pura magia [...]. As crianças montam numa taquara e brincam de cavalo. Jogam-se. Rolam no chão. A terra mistura-se com a cinza. A felicidade está aqui. Darci e eu observamos e sorrimos. Não é preciso falar, não é preciso comentar, é preciso viver... (NOAL, 2006, p. 229-31).

Embora saibamos que o material didático auxiliar seja importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, com base nos estudos de Noal (2008), compartilhamos o pensamento de que as crianças inventam e reinventam, elas buscam nos elementos mais inusitados uma maneira singular de brincar. A cinza,

o buraco, a taquara, as sementes, o pedaço de pau, as folhas, constituem-se em elementos importantes para a aprendizagem.

Mediante tais considerações temos como pressuposto que a escola tem perdido ou deixado de considerar a essência da “pura magia dos seres brincantes” e do que ela representa para os pequenos. Desta forma, envolvidos por esta cultura escolar, majoritariamente imposta, os professores indígenas tendem a limitar as aulas envolventes e dinâmicas ao material didático auxiliar que, obrigatoriamente, a Secretaria Municipal de Educação deveria fornecer.

Assim, é necessário, conforme discute Amarante (2011), que os professores indígenas desenvolvam sua criatividade, levando os alunos a participar, a interagir, discutir e propor possibilidades que os levem a compreensão do conteúdo. A autora salienta que os seres humanos são criativos por natureza e apropriando-se dela a terá como aliada para a construção do conhecimento. Desse modo, ao utilizarem os recursos que lhes são próprios, dentre eles a criatividade, já mencionada em diferentes episódios da entrevista, os professores indígenas não ficarão reféns dos famigerados materiais didáticos auxiliares que não chegam às escolas e muito menos em suas mãos.

## **5 PROFESSORES EM BUSCA DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS**

As discussões acerca dos diálogos culturais, parece-nos que não têm sido suficientes para pensar uma educação indígena de qualidade, conforme garante os dispositivos legais que nos cercam e os discursos dos próprios professores indígenas apontam isso. Discutir os diálogos culturais e interculturais nas práticas pedagógicas desses professores que vivem em um espaço híbrido, constitui-se numa tarefa árdua e complexa. Para a maioria dos professores indígenas que compõem este estudo, o diálogo entre as culturas, na escola, não tem sido um caminho fácil, pois com a proximidade geográfica e as fronteiras culturais tão expressivas entre a aldeia e a cidade, por muitas vezes, os saberes ocidentais se sobrepõem e tendem a prevalecer entre os indígenas.

Na escola muitas das interações e dos diálogos com a cultura indígena têm sido construídos pelos anciões, que com as suas histórias e memórias contribuem para manter o grupo coeso tendo como primícias os conhecimentos tradicionais (COSTA, 2002). Muitas orientações e ensinos são feitos por líderes espirituais da

aldeia, o rezador. Convidados pelos professores, eles transmitem o conhecimento para os alunos, assim como apontado pela professora *Manumby*.

[...] A gente traz os rezadores, traz alguém da comunidade para conversar, para falar com os alunos. Eles mesmos explicam mais, pois eles têm mais entendimento do que a gente. É uma pessoa com mais idade vem ajudar as crianças. (Professora *Manumby*, *apud* SOUZA, 2019, p. 152).

Alguns professores, além do convite aos rezadores para falar da cultura Guarani e Kaiowá, buscam em seus mitos, lendas e crenças um sentido para que as crianças aprendam a preservar o que há na tradição do seu povo. Em observação realizada na sala de aula da professora *Yvoty Poty Rory*, percebemos cartazes colados nas paredes da sala. Um deles, particularmente prendeu a nossa atenção. Era um desenho colorido, feito à mão, em folha de papel para embrulho. Em tamanho grande, o desenho possuía aspectos diferentes daqueles que comumente vemos nas escolas.

Era a figura do Curupira, um personagem do folclore brasileiro que embora tenha sua origem na região amazônica, é conhecido pela população indígena. Considerado como protetor da floresta, Curupira aparentemente tem o tamanho comparado ao de uma criança. Seu corpo é coberto de pelos, possui uma farta cabeleira cor de fogo e os seus dentes são verdes como esmeraldas. Seus pés são voltados para trás, por serem diferentes da posição dos pés dos humanos, os seus truques são confundidos pelos caçadores.

Com uma linguagem tão próxima daquela conhecida pelas crianças indígenas Guarani e Kaiowá, a lenda do Curupira encanta e traz para elas a possibilidade de fantasia da floresta a qual não mais existe em suas aldeias, em especial na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa: sentar sob as sombras das árvores para comer frutas, percorrer a floresta para ver a condição de cada árvore antes que a chuva caia, avisar os animais das florestas sobre o perigo da queda da árvore, produzir gritos, gemidos e sons de animais para espantar o caçador, levar a criança consigo e trazê-la depois amando a natureza, entreter-se com cipó na mata e tantas outras artes feitas por Curupira desperta o fascínio infantil.

Imagem 2 – Cópia do desenho do Curupira produzido pela professora *Yvoty Poty Rory*



Fonte: SOUZA (2019).

O trabalho desenvolvido pela professora *Yvoty Poty Rory*, a partir da história do Curupira, possibilitou aos alunos a construção, a desconstrução e a reconstrução do conhecimento. No movimento entre o presente e o passado, entre as diferentes aprendizagens que a identidade é construída, considerando que a cultura que não é pura e nem estática (CANDAU, 2016). Posteriormente a nossa observação na sala de aula, o discurso da professora regente nos ajudou a compreender a possibilidade oferecida os alunos em fazer um movimento entre o passado e o presente, independentemente do local híbrido onde vivem. A professora acredita que trabalhar com as lendas é uma riqueza ímpar, pois além dos alunos gostarem muito, eles identificam-se com a história. Diz, que as crianças indígenas conhecem muitas histórias e estas devem ser exploradas para que não caia no esquecimento das futuras gerações.

A lenda é muito rica para trabalhar, as crianças gostam muito, essa lenda vem da floresta. O Curupira cuida dos animais, da floresta. As crianças conhecem vários mitos, várias lendas, então para que isso não venha acabar, a gente (professor) precisa trabalhar isso na língua com eles. A gente trabalha a fala

dos mais velhos, dos avós, a gente sempre pede para eles trazerem as histórias da sua casa. Eles gostam, pois se envolvem nas atividades. (Professora Yvoty Poty Rory, apud SOUZA, 2019, p. 154).

De forma criativa e intercultural, como quem busca “reinventar” o sentido da escola indígena, de se desvencilhar das padronizações e das unificações, tantas vezes, propostas pela gestão educacional não indígena, a professora Yvoty Poty Rory constroi, de forma coletiva e plural, novas propostas de diálogos com seus alunos (CANDAU, 2016). A docente não somente trabalhou a lenda e os seus significados, mas inseriu neste contexto palavras da língua materna que, conforme tradução da professora, significa “Curupira- o que cuida da mata”. Essa prática, ao nosso entender, permite que os alunos se familiarizem, se identifiquem e se orgulhem ainda mais da sua história, da sua cultura, da sua língua, contudo, sem perder de vistas os novos conhecimentos que lhes são proporcionados. Os cartazes escritos em língua guarani e em língua portuguesa também foi destacado por nós, uma vez que o bilinguismo está tão presente nas escolas indígenas.

Imagem 3 – Cartazes com palavras escritas em língua materna e língua portuguesa



Fonte: SOUZA (20q19).

Ao trabalhar com os cartazes escritos nas duas línguas a professora proporciona aos alunos a observação e o conhecimento de palavras escritas em língua materna e em língua portuguesa, o que aumenta vocabulário dos estudantes, tanto na fala como na grafia. Somado a isto os ajuda a terem uma visão positiva da sua língua, o que já tem se perdido no tempo, ainda mais pelos apelos de

que a língua Guarani é de menor valia, engano que foi passado para a população indígena desde a colonização.

Entendemos que o trabalho da professora, “contadora de história” do Curupira, e o trabalho da professora que cola cartazes com palavras bilíngues na parede, parte da perspectiva da ação transformadora e porque não dizer, também, de resistências nas relações de poder que se iniciam nas secretarias de educação e atravessam a escola. Ainda que as relações de poder estejam presentes nos diferentes segmentos da vida e delas não há como escapar, é possível modificá-las, pois embora estejam ligadas a obediência nós somos seres capazes de agir com mais ou menos resistência em lugar ou/e em situações em que nos encontramos (VEYNE, 2011, p. 168).

Dentre o material coletado para a pesquisa selecionamos dois desenhos produzidos por duas alunas. Ao longo da entrevista com a professora, ela nos explicou que os desenhos que havíamos recebido no dia da observação em sua sala de aula era resultado de uma aula em que trabalhou com os seus alunos após a greve dos professores municipais, ocorrida em junho de 2017. Relata que ao voltar às aulas houve muitos questionamentos dos alunos quando a reposição das aulas e do cumprimento dos dias letivos. Pensando nisso, ela preparou uma aula para discutir, problematizar e esclarecer aos alunos acerca da greve ocorrida.

Durante a greve os alunos ficaram bastante dias sem aula e eles ficaram muito preocupados, porque estavam perdendo aulas, então eu tirei aquela semana (depois da greve) para falar para com eles sobre a greve, sobre o direito de nós professores, os educadores e o nosso dever. Em forma de desenho podemos expressar (o sentido da greve), e eles também puderam participar comigo daquela fala. Foi (o trabalho) para as crianças entenderem qual o motivo da greve, porque uma pessoa fala para a outra que é por causa do salário. Não, a gente sempre trabalha com as crianças que temos o direito e o dever, então a gente já começou a botar isso na cabeça das crianças para elas serem críticas. (Professora *Yvoty Poty Rory*, *apud* SOUZA, 2019, p. 159).

Ao fim de todo o trabalho, a professora solicitou aos alunos que produzissem um desenho para sintetizar o seu entendimento a respeito do assunto. A partir das palavras da docente inferimos que o seu interesse não se limitava somente em proporcionar informação aos estudantes a respeito da greve dos professores, mas também que eles tivessem suas percepções e impressões a respeito dos acontecimentos educacionais, os quais embora não estejam presentes em sua

cultura tradicional, estão presentes no seu cotidiano enquanto participantes de uma instituição educacional.

Imagem 4 – Cópia de desenhos produzidos pelas alunas referentes à greve dos professores em 2017



Fonte: Souza (2019).

Os desenhos acima, produzidos por duas alunas<sup>13</sup>, típicos da sociedade ocidental são representados pelo capelo, pelos livros e diplomas, com frases escritas em língua guarani-“Mba’e o japó hikui mbo’e hára kuerare”/ “O que eles fizeram com os professores”; “tekombo’e ñaÑe momboretkena”/ “Educação, vamos nos fortalecer”; – por um lado expressam a indiferença, o descaso com a educação e com os professores. Por outro lado, expressam a luta e a resistência que continua sendo uma bandeira do povo Guarani e Kaiowá. Ademais, identificamos nessas produções a construção de novas dinâmicas, de novas situações interculturais pautadas pela hibridização que surgem entre diferentes mesclas, sejam elas de cunho

<sup>13</sup> Utilizamos um recurso na parte inferior do desenho para cobrir os dados das alunas, a fim de manter o seu anonimato.

social, cultural, étnico, linguístico, religioso, educacional ou simbólicos, as quais se ampliam para todos os elementos construtivos da identidade (CANCLINI, 2019).

Ao pensarmos em mesclas linguísticas, evidenciamos a prática do professor *Mitã Arakatu* durante as suas aulas de língua portuguesa, ao ensinar pronomes demonstrativos para os seus alunos. Enquanto o professor escrevia o exemplo de três pronomes no quadro, um dos alunos disse que, no dia seguinte, a turma teria uma prova de língua guarani e que todos estavam preocupados. No mesmo momento outros alunos manifestaram-se dizendo que a prova seria difícil. Rapidamente o professor, falante da língua guarani e da língua portuguesa, mediou o diálogo entre os alunos. Utilizando-se dos exemplos já escritos no quadro, explicou os diferentes pronomes em ambas as línguas, fazendo as intervenções e tirando as dúvidas dos alunos em relação a língua guarani. Apontou exemplos de elementos da cultura guarani, bem como de acontecimentos da cidade. Após os alunos discutirem, questionarem e tirarem suas dúvidas, o professor propôs exercícios para que os alunos desenvolvessem no quadro negro, sempre transitando pelas duas línguas.

Os alunos interagiam para saber qual o melhor pronome para usar em determinado substantivo, fazendo tentativas, “brincando” muitas vezes com a possibilidade de uso das línguas em questão. Nesse movimento dialógico, promovido pelo professor, a partir de uma inquietação de um aluno sobre a prova em língua materna, os alunos demonstraram a aprendizagem do conteúdo ministrado naquele dia. Foi-lhes possível compreender o conteúdo que porventura estavam em dúvida para a prova que teriam no dia seguinte, e, muito mais, tranquilizaram-se com os exemplos dados pelo professor, o que era conhecido para eles, tanto no cotidiano na Aldeia como o que já haviam experienciado na cidade.

Ao entrevistar o referido professor, foi possível compreender a dinâmica da sua aula na observação feita por nós. O docente, ao falar da sua língua e da sua cultura demonstrou a importância de ambas para o fortalecimento da língua, bem como da busca de possibilidades para despertar o interesse das novas gerações para os aspectos culturais do seu povo. O docente explica que concebe a língua materna como um “cordão umbilical”, ligado a uma mãe.

[...]significativo para um povo, para uma cultura. Eu costumo dizer que a língua indígena é um condão umbilical. A diferença é que quando uma criança

nasce ela se solta para a vida, para estar em contato com o mundo. Com a língua indígena o cordão não pode romper [...]. Dentro do conhecimento cultural vem, também, a educação e dentro da educação vem os valores da comunidade. (Professor *Mitã Arakatu*, *apud* SOUZA, 2019, p. 160).

A analogia criada pelo professor *Mitã Arakatu* tem como base a preservação da língua e de todo o conhecimento cultural que ela carrega. Ao dizer que “[...] quando uma criança nasce ela se solta para a vida, para estar em contato com o mundo [...]” observamos que embora a preservação cultural e linguística seja de fundamental importância, os Guarani e Kaiowá estão vivendo uma mutação cultural (CANDAU, 2014) devido ao contato crescente e frequente com a comunidade ocidental, inclusive com a educação proposta pelos ocidentais. Nesse caso, cabe à escola e aos professores “promoverem a análise das diferentes linguagens e produtos culturais”, e “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos possíveis na comunidade escolar e na sociedade” (CANDAU, 2014, p. 40).

Consideramos que este não é um movimento simples e nem terá resultado a curto prazo, pelo contrário exige muito esforço e mudança de postura. Para Candau (2014) dentre os diversos desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores está o “daltonismo cultural”. Inspirada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), a pesquisadora salienta que o “daltonismo cultural” tem uma prática muito negativa para a educação, por estar pautado no caráter monocultural ela torna-se muito perversas para o aluno, especialmente para aqueles que estão as margens de uma cultura valorizada pela sociedade e a instituição escolar. Nesse caso, “a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola” (CANDAU, 2014, p. 39), resulta em elevados índices de fracasso escolar, bem como no desconforto do aluno em relação a aprendizagem.

Nessa direção, para romper com o “daltonismo cultural”, acreditamos na metáfora do “arco-íris” (CANDAU, 2014) que tem como foco representar as práticas educativas dos professores indígenas, não de forma romantizada ou utópica, mas com consciência de que são capazes de continuar demonstrando suas habilidades em criar novas possibilidades, novas estratégias, bem como outros diálogos interculturais e outras maneiras de intervir na sua escola e na sua sala de aula.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação escolar indígena é palco de constante mudanças e transformações. Pautada pelos sistemas educacionais brasileiros, sofre com a escassez, as ausências e as indiferenças governamentais. Cercados por desafios e muita resistência, os professores indígenas buscam cotidianamente diálogos interculturais ao ministrarem suas aulas. Ainda que recebam da Secretaria Municipal de Educação livros didáticos que não atendem a sua necessidade enquanto docente e nem a necessidade dos seus alunos como aprendizes, pois estes voltam-se para a educação do campo, os professores criam estratégias e tentam organizar os conteúdos propostos com a utilização de outros recursos, entre eles a pesquisa na internet.

Para que as suas aulas sejam mais atrativas e lúdicas, os docentes dispõem dos seus recursos financeiros, recebidos pelo seu trabalho, para comprar materiais didáticos auxiliares, pois a escola não oferece nenhum outro além do quadro negro e o giz. O cartaz na parede, confeccionado com materiais simples como o papel de embrulho, possibilita aos alunos a recuperação de suas histórias tradicionais. Em outros cartazes, as palavras escritas na língua guarani e na língua portuguesa auxiliam a valorização da língua materna, bem como o contato gráfico com a língua portuguesa, a qual já faz parte do seu repertório linguístico devido ao contexto híbrido em que vivem.

A greve, uma conquista da comunidade ocidental, torna-se assunto a ser discutido, problematizado e esclarecido. Depois, expressa o sentimento e de alguma forma a indignação dos alunos, afinal, o desrespeito e a falta de reconhecimento pelos professores ecoam entre as aldeias. Com temas e assuntos que atravessam aldeias e cidade, enfrentando dificuldades diversas, os professores buscam romper com o “daltonismo cultural” (CANDAU, 2014), e tentam vislumbrar “arco-íris” para que seja possível aos alunos “[...] caminhar com a outra cultura e valorizando a nossa (*a sua cultura*)<sup>14</sup> mais ainda [...]”. Assim como expressa a professora Yvoty Poty Rory.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

---

<sup>14</sup> Grifo nosso.

AMARANTE, Walkyria Mollica. *Criatividade na Educação Indígena*: análise de material curricular de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, 2011.

AQUINO, Elda Vasques. *A educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens*: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

BERGAMACSHI, Maria Aparecida. *Nhembo'é*: enquanto o encanto permanece! Processo e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 17. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-20, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2014, p. 33-41.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. *Senhores da memória*: uma história do Nambiquara do cerrado. Cuiabá: UNICEF, 2002.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Wilson Galhego. *Nhande Rembypy*: nossas origens. Araraquara: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”, 2002.

NOAL, Míria Lange. *As crianças Guarani/Kaiowá: O mito reko na Aldeia Pirakuá*. 2008. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de Souza. *Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS*. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

SOUZA. “*Ainda não sei ler e escrever*”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

VEYNE, PAUL. *Foucault seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jackes de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIGOTISKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

### **Sobre as autoras:**

**Ilma Saramago:** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

**E-mail:** [ilmasaramago@hotmail.com](mailto:ilmasaramago@hotmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5430-1111>

**Marilda Moraes Garcia Bruno:** Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Pedagoga com Habilitação em Educação Especial (Ensino do deficiente Visual) pela Universidade de São Paulo. Graduada em Letras pela Universidade do Sagrado Coração. Professora Associada, aposentada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade. **E-mail:** [mgbruno@uol.com.br](mailto:mgbruno@uol.com.br), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-1568-2185>

Recebido em 18 de fevereiro de 2021

Aprovado para publicação em 12 de agosto de 2021