

Ser criança indígena: protagonismo e as produções de sentido da aldeia ao espaço escolar urbano

Being an indigenous child: protagonism and the production of meaning from the village to the urban school space

Gisele Moura de Jesus¹

Alceu Zoia²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i53.949>

Resumo: Este trabalho trata dos estudos com crianças indígenas em contexto escolar urbano, que têm apresentado um crescimento ainda tímido diante de tamanho campo de pesquisa envolvendo povos indígenas. Neste sentido, o texto que resulta de uma pesquisa de mestrado tem por objetivo dialogar sobre a presença do aluno indígena em escolas urbanas do município de Campo Novo do Parecis (MT) e sobre as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar urbana. O intuito é promover a inclusão desses alunos, pautada em reflexões teóricas do campo antropológico da criança e de pesquisas de cunho etnográficas. Os dados foram construídos por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevistas semiestruturadas, questionários e relatórios produzidos no caderno de campo, concomitantemente e após as observações no campo de pesquisa. Ao final, foi possível observar que as crianças indígenas encontram desafios de interação sobre tudo pela diferença linguística, culminando em distanciamento entre elas e a comunidade escolar urbana. Ainda, as tensões neste espaço os levam a criar estratégias para coexistir. Mesmo diante de tamanho desafio e tentativas de silenciamento, elas reafirmam sua identidade, contudo, ainda precisam assimilar e adaptar-se à escola etnocêntrica.

Palavras-chave: crianças indígenas; Haliti-Paresi; escolas urbanas; interculturalidade.

Abstract: This work is about studies with indigenous children in an urban school context, which have shown a still timid growth in view of the size of the research field involving indigenous peoples. In this sense, the text that results from a master's research aims to dialogue about the presence of indigenous students in urban schools in the municipality of Campo Novo do Parecis (MT)

¹ Secretária Municipal de Educação, Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, Brasil.

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil.

and about the actions and pedagogical practices developed by the urban school community. The aim is to promote their inclusion, based on theoretical reflections from the anthropological field of children and ethnographic research on post-colonial theories. Data were constructed through document analysis of the Pedagogical Political Project (PPP), semi-structured interviews, questionnaires and reports produced in the field notebook, concomitantly and after observations in the research field. In the end, it was possible to observe that indigenous children face challenges in interacting mainly due to linguistic differences, culminating in distancing between them and the urban school community. Furthermore, the tensions in this space lead them to create strategies to co/exist. Even in the face of such a challenge and attempts to silence them, they reaffirm their identity, however, they still need to assimilate and adapt to the ethnocentric school.

Keywords: indigenous children; Haliti-Paresi; urban schools; interculturality.

1 INTRODUÇÃO

Buscando entender o que para eles é uma criança – sua concepção de infância –, logo aprendi que ela estava ligada a uma concepção também de sentidos e percepção – e, portanto, de aprendizagem e de possibilidades de conhecer e apreender o mundo – e de corporalidade e fabricação dos corpos. À minha incessante pergunta, a mim mesma como para eles, sobre o que é uma criança, só tinha como resposta, claro, coisas vagas. Até que uma resposta, exatamente por não ser vaga, mas aparentemente contraditória, me surpreendeu: foi quando o velho Bep-Djoti me explicou que as crianças tudo sabem, porque tudo veem e nada sabem porque são crianças (Cohn, 2013, p. 225).

Diante dos avanços e das conquistas observados na humanidade em diversas partes da América Latina, percebe-se que as lutas dos povos indígenas por seus direitos básicos ainda persistem, como: saúde, educação, habitação em seus territórios e o próprio direito à vida. Neste percurso é notório o protagonismo indígena em diversos contextos, que por vezes foi intencionalmente esquecido dos registros.

No atual cenário, a presença dos povos originários nos diversos ambientes urbanos e rurais tem impulsionado a conquista de espaços bastante significativos no debate público e acadêmico, assim como em produções científicas. No entanto, estudos que evidenciam a criança indígena dos diferentes povos originários que habitam esse solo brasileiro não têm o mesmo destaque. Uma questão ainda mais

delicada tratada neste texto é a presença e o ser criança indígena no contexto escolar urbano. Esta presença é reflexo do descaso para com os povos nativos e da ausência de ensino específico e diferenciado nas aldeias, que culmina na migração e nos deslocamentos de seus territórios para os grandes centros.

Desse modo, as novas mudanças na metodologia de pesquisa do IBGE surgiram da necessidade de “[...] melhorar a captura do pertencimento étnico indígena nas áreas urbanas e fora das Terras Indígenas” (IBGE, 2023, p. 11). Foi possível constatar que, na atualidade, o Brasil tem uma população de 1.693.535 pessoas autodeclaradas indígenas, um aumento de 88% em relação ao censo de 2010 (890 mil). Destes, cerca de 63% vivem fora dos territórios e residem nas áreas urbanas.

Nesse sentido, é necessário analisar as trajetórias e os caminhos urbanos ante o acesso aos direitos sociais desses povos e, nesta perspectiva, como coloca Lefebvre (2001), também o direito à cidade, numa visão de que: “O direito à cidade não é simplesmente o direito ao que já existe na cidade, mas o direito de transformar a cidade em algo radicalmente diferente” (Harvey, 2009, p. 269). Assim, rompe-se com uma organização social secular da indiferença, ao encontro da produção de espaços urbanos marcados pelas interações igualitárias, com respeito às diferenças e identidades, ao acesso e à apropriação do espaço. A escola urbana, para muitas crianças indígenas, se configura em mais um desses espaços.

A ausência de estudos acerca da criança não está relacionada apenas aos povos indígenas, mas como um todo. Uma outra questão é o não reconhecimento do protagonismo das crianças indígenas como interlocutores, pois o que se percebe, muitas vezes, é a representação de figurantes nos trabalhos de pesquisa. Nessa perspectiva, Cohn (2021) afirma que:

Nas novas propostas analíticas comparativas na etnologia, as crianças permanecem como figurantes [...] O que proponho aqui é tomar algumas dessas propostas e demonstrar como as crianças poderiam (ou deveriam) ser incorporadas à análise, mas, mais ambiciosamente, como elas (ou o olhar para elas) poderiam colaborar com essas mesmas análises (Cohn, 2021, p. 41).

Com relação às pesquisas com crianças indígenas no espaço urbano, percebe-se uma ideia pautada nas concepções de criança e infância culturalmente construída sobre as influências ocidentais, e, na outra ponta, as crianças indígenas. Dever-se-ia iniciar por compreender o que é ser criança para cada povo e como este se relaciona com esta, além da posição reservada a ela.

É nessa perspectiva das lutas e do protagonismo dos grupos subalternizados, em especial dos povos originários, da valorização da diversidade étnica e cultural, da busca por uma sociedade mais igualitária, pautada no respeito às diferenças e aos diferentes, que se buscou, neste texto: apresentar novas referências a respeito da presença do aluno indígena neste espaço de coexistência de diferentes povos e culturas em escolas urbanas, analisar o ser criança diante desta realidade, o reconhecimento e/ou a valorização da diversidade, que é própria deste espaço de fronteiras interétnicas.

Os dados e as informações que compõem este texto são frutos das reflexões e observações de uma pesquisa de mestrado realizada em 2020-2021, que possibilitou momentos de reflexão a respeito dos protagonismos das crianças indígenas, da cultura da infância e das reverberações neste espaço, que é a escola urbana.

Em caráter de contextualização, a instituição de ensino pesquisada fica localizada em uma zona periférica do município de Campo Novo do Parecis (MT), e atualmente atende a demanda do entorno do Bairro Jardim das Palmeiras e recebe alunos indígenas de diferentes aldeias.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA: DA VISÃO DO COLONIZADOR PATRIARCAL À COSMOVISÃO INDÍGENA

Não obstante, concebe-se em Cohn (2013) que a condição de infância ocidental não concerne se atribuída à criança indígena, todavia, serão retomadas algumas concepções de infância do colonizador e patriarcal para compreender as relações de poder e perspectivas pedagógicas que direcionam as ações neste tempo-espaço da escola pública urbana, além das reverberações deste contexto no ser criança indígena.

Logo, ao analisar as produções de conhecimento científico nesta temática, entende-se que, de um certo ponto, as Ciências Sociais e Humanas demoraram para direcionar a criança e a infância como objeto central de estudos. Do mesmo modo, ou ainda mais tarde, considerou-se que a criança é um sujeito histórico e de direitos. Assim, encontrar trabalhos que apresentam dados da construção desse sujeito histórico, das relações sociais e das representações infantis de mundo e o papel da escola na contemporaneidade não é tarefa fácil. Em se tratando da criança indígena, os índices são ainda menores.

Embora haja um consenso de que nós, humanos, somos constituídos a partir das relações com o outro, e de que juntos somos parte de uma sociedade onde aprendemos, criamos e nos formamos enquanto ser, observando a história social da criança, percebe-se a desvalorização desta por parte dos adultos, uma trajetória marcada pela incompreensão. Na Idade Média, a sobrevivência infantil era incerta, a falta de conhecimento, tecnologia e tratamentos tornava essa fase instável e, diante disso, não se estabeleciam vínculos afetivos com a infância. Neste mesmo período, as crianças compartilhavam os mesmos espaços e circunstâncias que os adultos, fosse no trabalho, nas festas ou nos afazeres domésticos.

Até o século XVI, não existia uma divisão de território pautada na idade dos sujeitos, e concepções como infância ou adolescência não faziam parte da organização social. Destarte, Ariès (1986, p. 50) afirma que: “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”, visto que as crianças eram consideradas como pequenos adultos. Por não existir naquele período uma compreensão/consciência da particularidade infantil que distinguisse essencialmente um adulto de uma criança, assim que esta não necessitava mais dos cuidados da mãe ou de sua ama, logo passava a fazer parte da sociedade adulta, e não mais se diferenciava (Ariès, 1986).

Ainda que a criança sempre tenha existido, a noção de infância se ausentou por um longo período das concepções do colonizador patriarcal. Foi descoberta no século XIII, sua propagação somente aconteceu alguns séculos depois. Logo, é importante destacar que, no período de colonização, a infância foi situada em um lugar de abusos e violações, marcada pela exploração do trabalho e pela violência. E, embora não tenha ganhado ênfase em muitas produções, a presença das crianças nas embarcações é inegável. Ademais, “[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente” (Ramos, 2015, p. 19).

Sujeitas a condições adversas e a abusos, muitas não resistiam. Outras eram levadas por navios piratas e submetidas à prostituição. Neste período, elas não eram vistas como crianças, mas tão somente como “adultos em corpos infantis” (Ramos, 2015, p. 49), o que evidenciava a ausência do pensamento de infância no ocidente.

Nesse sentido, Ariès (1986) relata que:

A descoberta da infância começou sem dúvidas no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 1986, p. 65).

Essa nova visão surgiu, inicialmente, entre as famílias das classes mais elevadas do continente europeu. Tempos depois, se estendeu às demais classes menos abastadas, exceto às comunidades indígenas, que sempre tiveram e ainda têm uma cosmovisão distinta da compreensão de criança face à visão ocidental do colonizador: “[...] ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento” (Tassinari, 2014 p. 1).

De um modo geral, considera-se que o desenvolvimento da escola é um paralelo a essa noção de infância a partir das concepções ocidentais e lineares à questão do núcleo familiar, com destaque para o patriarcado. Assim, com um lugar delimitado da criança, novos cuidados foram acrescidos e desenvolveram-se relações afetivas que ganharam o gosto da iconografia do século XVII. A partir desse sentimento moderno, a escola foi a instituição eleita para “civilizar” as crianças, implantando uma educação de caráter disciplinar e moralizante.

É importante salientar que outros autores discordam da forma como Ariès retrata a visão histórica da concepção de infância. Segundo Cambi e Uliviere (1988), ela não pode ser retratada de forma linear, como teria feito Ariès. Neste contexto, os autores apontam que:

A transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente, como descreve Ariès, nem igualmente coletada no imaginário ou quase, como sustenta Mause. A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura (Cambi; Uliviere,

1988 *apud* Kulmann Junior, 1998, p. 21).

Apesar da discordância de alguns autores, Ariès (1986), com sua obra *A História social da criança e da família*, possibilita uma análise da percepção de infância em importantes períodos, como a temática da inauguração da infância moderna do século XVIII.

O século XVIII foi marcado pela aspiração de privacidade, que delimitava novos espaços familiares e o próprio “sentimento de família”, despontando o modelo de família burguesa e se desviando, então, das amplas relações de parentesco. Esse novo cenário impulsionou o surgimento de novos valores, em especial da maneira de educar as crianças. Neste modelo, a criança se deslocava para um lugar de destaque, a mulher era a cuidadora da casa, e o homem, o provedor.

Dessa maneira, durante o século XIX e início do século XX, a criança e a infância eram problematizadas, e surgiram políticas públicas de proteção e oferta de serviços pensados à criança, como vacinação e educação escolar.

Na atualidade, a criança é vista como sujeito de direito, historicamente e culturalmente situada. Logo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aponta que: “A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (Brasil, 1998, p. 21). Deve-se salientar que a institucionalização da escola contribuiu significativamente para essa alteração devido às novas posturas no campo pedagógico e ao desenvolvimento de uma pedagogia específica para as crianças.

Contudo, essa posição central lhe custou caro, visto que os espaços/territórios são constantemente separados por faixa etária, escola, creches, área de lazer e tantos outros. Desta forma, “[...] se oferece à infância a condição de cidadãos em formação – para o futuro – por meio da escola. Paradoxalmente, as crianças são vistas como cidadãos do futuro, mas afastadas do espaço público no presente, ou seja, resguardadas de um pleno convívio social” (Nascimento, 2016, p. 27).

Nesse ínterim, a antropologia ajuda a compreender outros modos de ser criança que nem sempre são reconhecidos, evidenciando-se um sujeito histórico, produtor, interlocutor e consumidor de cultura. Assim como os estudos antropológicos, a sociologia também ressignificou os estudos da criança, se distanciando

das concepções clássicas durkheimianas, superando a ideia de criança como ser passivo, contestada por Piaget (Teoria cognitiva de desenvolvimento) e Vygotsky (abordagem sociocultural). Em ambas as teorias, nenhuma cabe a criança indígena por adotarem preceitos à luz da modernidade e das metanarrativas.

Na sociologia da infância, emergiram-se novas abordagens

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas (Nascimento, 2016, p. 28).

Observa-se que essas abordagens influenciam e são influenciadas pelas forças política, social e cultural do meio em que estão inseridas. Por conseguinte, não há um único modo de ser criança e, a partir desta primícia, Cohn (2013) nos ajuda a pensar o “ser criança” entre os povos indígenas. Para a autora, essa condição de infância ocidental não pode ser atribuída às crianças indígenas. Nas culturas dos mais diversos povos originários, não há um espaço, atividades ou modos de se relacionar específicos da criança. Todos os povos ocupam os diversos espaços, e nada lhes é oculto ou direcionado.

Na etnologia indígena, nota-se uma mudança de olhar dos pesquisadores em relação à criança a partir de 1980, e no Brasil após 1990. De encontro a esse pensamento, Cohn (2013, p. 224) diz que: “Foi quando estudos específicos sobre as infâncias indígenas começaram a ser realizados, pela primeira vez observando-as no que elas são, ouvindo-as, acompanhando-as em suas atividades e em seus passos”. Foi quando também se iniciaram as tentativas de compreensão das concepções de criança entre esses povos e, então, buscou-se fugir da ideia de infância universal. Houve uma maior aproximação com a percepção de que, nestas comunidades, a noção de pessoas, corporeidade e suas linguagens é cruciais para compreendê-las.

Ao pesquisar as crianças Xikrin, Cohn (2013) ressalta que:

Buscando entender o que para eles é uma criança – sua concepção de infância –, logo aprendi que ela estava ligada a uma concepção também de sentidos e percepção – e, portanto, de aprendizagem e de possibilidades de conhecer e apreender o mundo – e de corporalidade e fabricação dos corpos. À minha incessante pergunta, a mim mesma como para eles, sobre o que é uma criança, só tinha como resposta, claro, coisas vagas. Até que

uma resposta, exatamente por não ser vaga, mas aparentemente contraditória, me surpreendeu: foi quando o velho Bep-Djoti me explicou que as crianças tudo sabem, porque tudo veem e nada sabem porque são crianças (Cohn, 2013, p. 225).

Por meio dessa análise, pode-se observar como a infância indígena e a construção do ser social nessas comunidades são estabelecidas: pela conjuntura do ser e estar, numa constante e ininterrupta atividade do fazer; por aprender ao observar; pelo; ir e vir dentro da comunidade pelas diversas manifestações identitárias transparecidas nos adornos, nos cantos; pelas construções dos corpos; pelas as tarefas diárias e pelos ensinamentos dos mais velhos: “Foi então que percebi que tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui estas pessoas” (Cohn, 2013, p. 225).

Entre as crianças do povo Haliti-Paresi, observa-se essa construção do corpo, a educação do olhar para aprender e o ser e estar no mundo de uma forma muito dinâmica, gozando da liberdade de habitar os entre-lugares da comunidade. Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos típicos, como o *jakaakere* (arco e flecha), estão intrínsecos na constituição dos corpos e das pessoas Haliti.

Quando se perguntou a uma das professoras da etnia o que é ser criança para o povo Haliti, ela demonstrou dificuldade em tentar categorizar uma ideia de criança que o pesquisador, com concepções ocidentais de infância, pudesse compreender. Contudo, assim como Cohn (2013), foi possível entender que não existe uma definição determinante, mas que tudo passa pela construção dos corpos e da percepção de sua condição naquele grupo, da maturação e estar disponível a aprender.

3 VOZES QUE ECOAM: CULTURA DA INFÂNCIA HALITI E A INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Em qualquer localidade do mundo, as crianças brincam. Mesmo em cenários desoladores, é possível se deparar com cenas em que as crianças aparentam estar indiferentes ao contexto ao seu redor, reproduzindo brincadeiras. Entre as crianças que brincam na guerra, há as que brincam com Barbi, as que ficam atrás das telas de celulares/notebooks ou de cabeçobol³ nas aldeias, e existe também um

³ Jogo praticado pelos indígenas Haliti-Paresi. Futebol de cabeça.

contexto de diferenças: condições sociais, culturais, símbolos, valores, perspectivas e oportunidades. Entretanto, existe “[...] o elemento comum: as experiências das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contexto de vida” (Sarmiento, 2003, p. 52).

Para Sarmiento (2004), as culturas da infância se sustentam nos seguintes pilares: na interatividade, na ludicidade, na fantasia do real e na reiteração. Neste sentido, a interatividade é evidenciada sob o argumento de que as culturas da infância se constroem em pares, em uma perspectiva de que, ao compartilharem as rotinas, seja na escola, no seio familiar ou na comunidade, é nesses espaços de partilha que a aprendizagem acontece, sobretudo entre as crianças, estabelecendo a cultura de pares.

Da mesma forma, a ludicidade ocupa um lugar de destaque na cultura da infância, uma vez que não há distinção entre fazer algo sério ou brincar, pois ambas as atividades são igualmente importantes. Aliás, pode-se dizer que o que uma criança pode fazer de mais sério é brincar. A ludicidade está diretamente condicionada à própria ideia de infância, que há muito vem sendo explorada pelo mercado de produtos direcionado a ela. Estes brinquedos que surgem na contemporaneidade representam imagens estereotipadas. A maioria destas condiciona as brincadeiras que outrora aconteciam de forma espontânea com as que têm e as uniformiza: “A imagem mais expressiva disso é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca Barbie” (Sarmiento, 2004, p. 23).

O “mundo do faz de conta”, segundo Sarmiento (2004), é intrínseco à criança, em sua construção de visão de mundo e atribuição de significados. Deve-se salientar que a expressão anteriormente utilizada não faz jus à capacidade de se transcender o real, reconstruindo-o de forma criativa pelo imaginário, seja em uma situação cotidiana ou eventos atípicos. Esse processo é o alicerce da inteligibilidade e configura-se em um mecanismo de defesa/resistência frente a situações de dor, desprezo ou de qualquer outra que as coloque em lugar subalterno ou que lhes cause estranheza.

Sobre esse processo da fantasia do real, Vygotsky (1998, p. 137) afirma que: “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Ainda conforme Vygotsky (1998, p. 66), essa situação imaginária não acontece por acaso, “[...] pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”.

Nas comunidades tradicionais, as crianças interligam os diferentes espaços e aprendem por meio da observação e de experiências/interações. As histórias e os mitos contados pelos sabedores ou lideranças permeiam sua autorreflexão. Uma das características das comunidades indígenas é a liberdade que as crianças gozam. Contudo, assim como as crianças não indígenas, elas também reproduzem, num “faz de conta”, as situações reais da comunidade.

Pode-se analisar essas formas de representação nas brincadeiras entre as crianças das comunidades do povo Haliti-Paresi segundo Grando, Xavante e Campos (2010):

De acordo com relatos de Irena Aimazokeiro e Ismael Ezomae, nas entrevistas, as pessoas destacaram as brincadeiras que praticavam enquanto criança e na adolescência, nas aldeias do Povo Paresi: ‘as crianças paresi brincam na beira do rio e no pátio das casas, de construir casinhas, de casamento, de caça e pesca, de esconde-esconde e corridas’. Na adolescência, brincam de cabeça bola, arco e flecha, jogo da marmelada, da peteca e outros [...]. Observamos também nos relatos destas pessoas mais velhas que o brincar estava sempre relacionado ao trabalho, a exemplo de outras etnias. De acordo com Dona Alice Kezokero, que em 2004 estava com 87 anos, ela ‘brincava de fazer chicha, beiju, ralar mandioca, lavar roupa, fazer comida, tecia fios de algodão, fazia xiriba e outros’. Já o Senhor Antonio Zonizare, com 90 anos, relatou que ‘brincava de arco e flecha, tidimore, cabeça-bol, jogava apostado e ajudava o pai’ (Grando; Xavante; Campos, 2010, p. 102).

Nota-se, nessas falas, que as brincadeiras acompanham a todos, mas são ressignificadas e, ao mesmo tempo, atravessadas pela cultura do tempo presente. Neste sentido, é preciso considerar que, com a presença cada vez mais precoce das crianças nas instituições de ensino, estas deixam de praticar com liberdade a ação de brincar na infância. Com a ideia de “conquista”, a entrada preambular da criança nesses espaços escolares é permeada de uma agenda infantil abarrotada de afazeres e pautada em uma ordem cronológica em que não há espaço para o acaso. Desta forma, fugir da padronização e da homogeneização não parece ser algo provável.

A infância escolarizada, desde o período histórico da colonização, é marcada pela imposição de códigos, símbolos e valores, um projeto de silenciamento,

subalternização e marginalização da cultura que, no Brasil, atingiu especialmente os povos originários. Essa situação começou a ser revista a partir da década de 1970, fruto das lutas de movimentos sociais, indígenas e indigenistas, quando, por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988), se estipulou o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada.

Contudo, após décadas, esses direitos ainda não são respeitados. Tanto os indígenas que vivem em aldeias, quanto os que habitam em contexto urbano, em muitos casos são submetidos a uma educação com currículo homogeneizador e com viés eurocêntrico. Para além disso, a escola como uma instituição, formada e pensada por indivíduos inseridos nas relações de poder socioculturais, acaba por produzir subjetividades, e, ao mesmo tempo, (re)produzir ideias de valor, firmadas no etnocentrismo. Assim, ela não reproduz essas relações de poder porque é uma instituição por si só, mas porque é pensada a partir de/para indivíduos inseridos em um contexto sociocultural histórico e ideologicamente construído.

Quando se pensa sobre a escola na contemporaneidade e em toda a diversidade que habita esse espaço, compreende-se que esta, hoje, representa o lócus privilegiado de fronteiras interétnicas. Consideramos a fronteira, neste contexto, não como algo separatista, mas como o local de encontro/aproximações. É nessa fronteira que as relações são marcadas por conflitos, pela ambiguidade, pelo desencontro, sem que seja necessariamente algo ruim. Seria, na visão de Martins (1997), mais como um local de alteridade e, portanto, o autor afirma que:

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os indígenas de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas (Martins, 1997, p. 151).

É nesse espaço fronteiro que se encontram muitos indígenas. O êxodo para o contexto urbano, em várias regiões do país, de diferentes povos e famílias indígenas, é um processo dinâmico entre a aldeia e os centros urbanos. Há um fluxo de mudanças em que eles ora se mudam para a cidade, ora retornam às aldeias.

Também existe outra realidade para que esses alunos estejam nesse contexto, que é o fato da negligência para com os povos indígenas. Mesmo tendo conquistado o direito a uma educação diferenciada, a partir da Constituição Federal de 1988, reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), a realidade dos povos indígenas ainda é de descaso. Com isso, a oferta de um ensino intercultural, específico, bilíngue, entre outras especificidades, esbarra na falta de oferta desse ensino nas comunidades indígenas. Essa condição pode ser evidenciada no relato abaixo;

Minha história com a educação escolar foi muito sofrida, pois, como eu fui criada sob princípios fortes da cultura tradicional e falante somente na língua materna Haliti, iniciar os estudos na educação formal foi muito difícil, pois entendia muito pouco a língua portuguesa. Mas, minha família, em especial, meu avô, João Arrezomãe, compreendia a importância da escolarização e, quando eu tinha sete anos, me mandaram morar na casa de parentes, na Aldeia Rio Verde, para poder estudar. Foi tão sofrido que acabei ficando doente e, voltei morar com meus pais e avós, então, minha mãe me ajudou muito a aprender a leitura e escrita na língua dos não indígenas [...] Como não tinha escola que pudesse dar continuidade aos estudos, novamente minha família me mandou estudar fora, agora, na cidade de Tangará da Serra. Ou seja, uma escola urbana, onde professores e alunos, todos só falavam em língua portuguesa e eu, na minha condição de falante em língua materna haliti, sofri demais [...] (Paresi; Paes; Travessini, 2023, p. 3).

Entretanto, essa escolha não é algo simples, como se pode analisar na citação acima. A dificuldade da falta do estudo é substituída pela dificuldade de lidar com novas relações, em um contexto diverso e distinto: “Assim, a própria condição escolar com sua cultura urbanocêntrica impõe-lhe uma condição de submissão e o desafio de enfrentar uma educação monoculturalista em que eles e o seu mundo simplesmente inexistem” (Both, 2006, p. 74). Como evidenciado pelos autores Paresi, Paes e Travessini (2023, p. 3), “[...] a escola da cidade estava longe de me reconhecer como sujeito interativo, mais que isso, talvez, nem me reconhecesse como sujeito, apenas uma indígena em sala de aula, sem qualquer importância”.

Mas, diante desses relatos, o que levou e ainda leva o deslocamento desses alunos para a escola urbana? Seria apenas a oferta? Pode-se dizer que não, pois:

[...] há diversos fatores que influenciam diretamente nesta escolha, que vão desde a falta de oferta do ensino nas aldeias, a uma construção de

estereótipos e uma visão etnocêntrica de que o ensino da ‘escola da cidade’ é melhor; neste sentido, uma professora indígena Paresi faz o seguinte relato: ‘Nós temos alunos na nossa região também que o pai tirou lá da escola por não acreditar na educação específica e diferenciada. A gente luta por isso, como professora até hoje a gente não tem tanta credibilidade com alguns pais’. Ao encontro da fala acima, Souza (2013, p. 35) escreve que: ‘até mesmo dentro de uma etnia existem aspectos culturais e sociais divergentes que, por vezes, está associado ao maior ou menor contato com os brancos’. Por conseguinte, existe estereótipos entre alguns dos indígenas de que, se a escola é projeto/coisa de Imuti, logo, eles seriam melhores nesta condução. Contudo, sabemos que esse também é um reflexo da colonialidade, e que longe disto, a educação escolar indígena tem contribuído para o fortalecimento do grupo étnico. O que tem prejudicado esse processo, é o ‘jogo de empurra’ anteriormente mencionado, e o descaso para com as escolas indígenas (Jesus, 2021, p. 116).

Nas observações diárias durante a pesquisa de mestrado, observou-se que, uma vez na escola urbana, as crianças indígenas buscam ressignificar as brincadeiras nos momentos de recreação. Muitas dessas brincadeiras são frutos da ação e manipulação de situações de vivência diária observadas pela criança, em um contexto sociocultural, ora na comunidade indígena na aldeia, ora na comunidade escolar urbana. Aqui se pode entender o ressignificar com as adaptações espontâneas de brincadeiras produzidas e reproduzidas neste espaço (Jesus, 2021).

Notoriamente a escola possui uma dinâmica que lhe é própria, de tal forma que é como se ela fosse autônoma, sempre que ignora os fatores que estão para além dos muros da escola. A chamada cultura escolar por vezes define papéis para os sujeitos que ali estão e se espera, destes, o cumprimento do que lhes foi atribuído. Nesta perspectiva, ser uma criança indígena em um contexto escolar urbano significa também se adaptar a essa cultura, sem que esse processo silencie e apague as manifestações identitárias ou que vire uma forma de silenciamento e subalternização da cultura Haliti.

Assim, no cotidiano escolar, é possível visualizar discursos, posturas e brincadeiras que reafirmavam suas identidades. O falar na língua materna, os adornos que apresentam, as pinturas da etnia, as pulseiras e as corridas nos corredores que demonstram toda a liberdade que deles exala são alguns fatores que demonstram e reafirmam sua identidade e o seu pertencimento nos espaços escolares urbanos.

4 O MUNICÍPIO DE CAMPO NOVO DO PARECIS (MT) E O POVO INDÍGENA

O município de Campo Novo do Parecis surgiu em um contexto de expansão do agronegócio empresarial na década de 1980, diante de uma transição da pecuária pantaneira para a produção de grãos nas regiões Sudeste e Norte. É nesse emaranhado contexto que o estado de Mato Grosso vai se moldando no sistema capitalista, ao mesmo tempo em que surgem novos municípios.

Desse modo, antes de ser elevado à categoria de município, era parte do município de Diamantino, um dos mais importantes na história de Mato Grosso, precursor da criação da cidade de Cuiabá, uma vez que seu principal fator fundador foi a exploração de mineral no século XVIII. Sem dúvidas a exploração de minério foi o fator inicial para a colonização em Mato Grosso, contudo, após um período, o que dava lucro começou a causar problemas, e seus rendimentos já não eram mais tão atrativos.

Todavia, outras frentes de expansão e outras formas de geração de trabalho se entrelaçam ao longo da história, como: extração da borracha, erva mate e poaia, atividades muito importantes no estado. Foram esses exploradores que, em busca da poaia, exploraram inicialmente a região que, posteriormente, se tornou o município de Campo Novo do Parecis.

Até a década de 70 do século XX havia poucos municípios na região norte mato-grossense: “[...] existiam apenas sete municípios: Diamantino (1818), Aripuanã (1943), Porto dos Gaúchos (1963), Colíder (1979), Alta Floresta (1979), Sinop (1979) e Paranatinga (1979)” (Seluchinesk, 2008, p. 254). Porém, após os projetos de colonização e os assentamentos, em apenas uma década houve diversos desmembramentos que originaram outros 23 municípios, dentre eles, Campo Novo do Parecis. As primeiras famílias instaladas no município receberam os títulos definitivos das terras em 1983, juntamente com a área de 300 hectares destinados ao espaço urbano, sendo elevado à categoria de município em 4 de julho de 1988.

O território Paresi já era habitado por indígenas desde tempos imemoráveis, mas acredita-se que os imigrantes não tiveram tanto receio de habitar essas terras ou mesmo estranharam seus costumes devido ao trabalho anteriormente realizado pela missão jesuítica “Irmãzinhas da Imaculada Conceição”, nesta região, ainda no início de século XX.

Os Paresi são um povo que pertence ao tronco linguístico Aruak. Entretanto, se autodenomina Haliti, que significa gente/povo, e os seus subgrupos são: *Wáymare*, *Kozárene*, *Kaxínti* ou *Kazíniti*, *Warére* e *Káwali*. Atualmente são 64 aldeias divididas em seis terras demarcadas e outras três em processo avançado de demarcação. Segundo uma das lideranças, hoje há apenas dois grupos dominantes, que são os *Wáymare* e *Kozárene*, e os demais são remanescentes dos subgrupos (Liderança N. Z, entrevista de 30 de jun. 2021). O território do Povo Haliti fica localizado nas cabeceiras dos rios Papagaio, Juruena, alto Paraguai, Arinos e Sangue.

Em relação à localização dos subgrupos, Oliveira declara que estes se dividem em:

[...] os Waymaré na região dos rios Verde, Sacre e Papagaio; os Kozárine no divisor de águas dos rios Juba, Cabaçal, Jauru, Guaporé, Buriti, Juruena; os Kazíniti no vale do rio Sumidouro (afluente do Arinos) e no Sepotuba (afluente do Paraguai) (Oliveira, 2016, p. 201).

Para uma das lideranças entrevistada, “[...] *os Kozarine foram sempre mais do cerrado, e o subgrupo Waymaré da mata mais fechada e pelas memórias dos mais antigos, o território diminuiu muito*” (Liderança N.Z, entrevista de 30 de jun. 2021).

Segundo o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI, 2014 *apud* ISA, 2020), a população indígena Paresi, em 2014, atingiu a marca de 2138 indígenas (SIASI/SESAI, 2014 *apud* ISA, 2020). Isso demonstra um aumento da população quando comparado com o censo 2010, em que o número de indígenas era 2022, sendo que esse número fica dividido da seguinte maneira: “1550 autodeclaradas e outros 472 que se consideraram como integrantes deste povo” (Terças *et al.*, 2016, p. 240). Todavia, em terras Haliti também vivem indígenas de outras etnias, uma vez que a união entre etnias diferentes não é proibida entre o povo Haliti-Paresi. Destarte, alguns indígenas Nambikwara, Rikbatsa, Irantxe e Arará do Pará residem nas terras dos Paresi.

5 ALUNOS INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA MUNICIPAL DE CAMPO NOVO DO PARECIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em um tempo passado, ainda recente, continuar os estudos na escola urbana era quase impossível para muitos indígenas. Longe de ser uma escolha, deslocar-se para áreas urbanas em virtude dos estudos era/é uma necessidade para os Paresi. Os motivos que os levam a deslocar-se para a cidade são os mesmos motivos pelos quais muitos brasileiros migram do campo para área urbana: “[...] em busca de trabalho, de estudo, atendimento médico [...]. Nas aldeias as dificuldades são muito grandes e a percepção crescente é a necessidade de se buscar alternativas” (Both, 2006, p. 103).

Mesmo com todos os direitos previstos de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, a realidade apresenta outro diagnóstico: a falta de oferta de todas as etapas de educação básica nas aldeias do município, ora por falta de profissionais qualificados, ora por descaso do poder público. Essas são algumas das causas mais citadas por diversos autores que discutem a temática, realidade também vivenciada pelo povo Paresi: “As dificuldades que os estudantes Paresi encontram são muitas: de sobrevivência, de apoio afetivo, de educação escolar na cidade; de adaptação ao meio urbano; de deslocamento e outras” (Both, 2006, p. 103).

Embora a discussão sobre a realidade dos Haliti-Paresi trazida por Both seja de 2006, ela se mostra atual e faz parte do cotidiano destes, o que foi facilmente observado nas vivências diárias in loco.

Durante o percurso da pesquisa de mestrado, foi possível analisar a trajetória de 17 alunos indígenas, que residem nas aldeias e percorrem uma distância média de 33 km de ônibus para estudar na escola urbana, e o processo de inclusão destes neste espaço-tempo. Os discentes são da etnia Haliti-Paresi, e parte de seus territórios se localiza no município de Campo Novo do Parecis (MT), oriundos das aldeias Bacaval, Seringal, Quatro Cachoeiras e Chapada Azul. As falas e observações de alguns professores que lecionam na escola, da equipe gestora e de coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) também contribuíram para as reflexões.

No período de realização do estudo, o município não contava com um(a) coordenador(a) da educação escolar indígena, como cita uma das coordenadoras

responsáveis pelo ensino fundamental entrevistadas “[...] *já teve um coordenador específico para educação indígena, só que no momento ele não existe mais, não existe mais essa vaga dentro do programa da secretaria*” (coordenadora, C1, entrevista de 11 de setembro 2021).

Na sequência, perguntei quais os motivos que levam ao deslocamento desses alunos para a área urbana e à falta de oferta do ensino nas aldeias. A resposta foi que:

A principal causa é não ter aluno para atender, teria um aluno de cada turma, um exemplo, e aí a escola não teria estrutura, ficariam muitas séries multisseriadas para serem atendidas porque o atendimento dessas crianças nas aldeias, ele é multisseriado. Pré I e Pré II é junto, primeiro, segundo e terceiro também é junto, e aí ficaria muito a demanda, além da necessidade que é especial do 6º ao 9º, além do que, ele é uma responsabilidade Estadual também (coordenadora, C1, entrevista de 11 de setembro 2021).

Nessa fala, que evidencia o “jogo de empurra”, deve-se considerar que: “A nova ordenação jurídica rompeu com o monopólio da Funai na condução e na oferta da educação escolar indígena, repassou ao Ministério da Educação a coordenação das ações e envolveu os estados e municípios na sua implementação” (Zoia, 2010, p. 76). No entanto, o Estado e muitos municípios ainda não se organizaram para atender de modo satisfatório os povos indígenas.

6 A INSERÇÃO DO ALUNO INDÍGENA NA ESCOLA URBANOCÊNTRICA

A escola é, por si só, um ambiente de contradições. Diante das narrativas dos(a) professores(a), percebe-se, nos relatos, que a ideia de igualdade apresentada está atrelada a um processo de uniformização, “[...] como homogeneização, padronização, orientando à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso” (Santos, 2014, p. 117). Neste sentido, as diferenças são silenciadas e suprimidas, revelando um trabalho pedagógico monocultural. Notoriamente não há uma preparação das escolas para receber os alunos, e o que se espera é que os alunos se adaptem a esta estrutura quase que secular.

Nesse espaço de fronteiras interétnicas, observaram-se discretas manifestações de expressões identitárias: “[...] na cidade possivelmente essas crianças acabam negociando o modo de ser indígena entre os contextos diferentes” (Santos,

2014, p. 102). Os alunos são falantes da língua materna, e em diversos momentos eles se comunicam entre si. Porém, sofrem represálias de parte dos professores, que consideram que falar na língua materna durante as aulas é prejudicial, porque pode atrasar o processo de domínio da Língua Portuguesa.

No entanto, ao Estado também cabe proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Nos anos que os alunos estudam na aldeia lhes é assegurado o ensino bilíngue, mas, pela falta da continuidade dos estudos nas aldeias, eles chegam à escola urbana e precisam rapidamente assimilar e se adaptar à escola etnocêntrica.

Essa situação também nos alerta para uma questão muito presente nas populações indígenas, que é a perda da língua materna. Uma das lideranças entrevistadas relata sua preocupação em relação a isso: *“Muitos povos perderam a língua materna, e isso é ruim, é perda de identidade também. Na sociedade de vocês o que manda é quando você é falante da língua materna”*. Ainda segundo ela, sempre que participa de eventos ou formações, ao revelar ser indígena, logo a questionam se é falante da língua materna. A verdade é que há muito tempo a língua cumpre muito mais que a função de comunicação, pois é também um elemento identitário, no qual existe sentido, ações e sentimentos por parte dos falantes.

Uma outra questão importante é a exclusão do aluno indígena nos diferentes espaços da escola por não dominarem a língua, terem dificuldades de aprendizagem e estarem em um ambiente muito diferente. Ademais, no contexto urbano, a escola é organizada de maneira diferente das aldeias. Embora exista um direcionamento padronizado em relação a diversos aspectos, a escola na aldeia tem a liberdade de seguir normas e princípios específicos de cada grupo étnico. Além disso, o currículo oculto da escola é acrescido de significados e detalhes da cultura indígena local. Diferentemente, a escola urbana carrega em sua essência um caráter de padronização e homogeneização.

De acordo com Both (2006, p. 12):

Na cidade o espaço e o tempo da escola são concebidos e vividos de modo diferente. A organização do trabalho escolar, os atores, a hierarquia, a comunicação possuem uma outra lógica, fundada na racionalidade técnica

estranha à lógica, aos valores indígenas.

Todos esses aspectos acabam impondo barreiras e, neste sentido, “Fica evidente que neste contexto e nas relações entre os pares (estudantes indígenas e não indígenas) a própria criança indígena percebe que se encontra no ‘espaço do outro’” (Santos, 2014, p. 107). Com essa percepção e com as barreiras linguísticas, o resultado é a adoção de uma postura retraída, ficando no ostracismo.

Com relação ao currículo dessas escolas, apesar de se ter observado que, no currículo prescrito, a escola tem papéis definidos para a função da escola, na realidade, quando o assunto são os alunos indígenas, esses papéis não estão claros nas concepções de todos. Na realidade observada e nas análises do Projeto Político Pedagógico (PPP), não há considerações a respeito da presença e inserção desses alunos, exceto por uma data específica (dia dos Povos Indígenas). Não raras vezes a temática é trabalhada a partir da visão do colonizador, com atividades que reforçam os estereótipos e o indígena idealizado, quase sempre em posição de inferiorização.

Dessa maneira, compreende-se que o currículo não é neutro, e sua construção está entrelaçada entre forças e relações de poder com interesses e objetivos diversos, nos quais o currículo é o balizador/delimitador dessas forças que operam no sistema educativo. É o currículo formal que controla a cultura que deve ser concretamente ensinada, por meio das ações pedagógicas que são avaliadas pelo professor e pelos mesmos mecanismos que o currículo impõe.

Todavia, não pode haver um olhar ingênuo de que existe apenas um currículo neste local, mas também uma outra realidade neste entre-lugar, a do currículo oculto. Este surge nas relações com o outro, nas práticas não passivas de curricularização, provenientes das experiências culturais, das subjetividades, das práticas e experiências vivenciadas neste espaço-tempo. É neste espaço que se encontram algumas das poucas ações que buscam as aproximações e a construção de conhecimentos outros.

Quando se considera a diversidade/pluralidade cultural, não existe apenas uma única via/direção para o aprendizado, visto que este é vivenciado especialmente na partilha, no diálogo, na descoberta e, sobretudo, no respeito. Destarte, considera-se que os homens se educam entre si mediados pelo mundo, como bem coloca Paulo Freire (1987):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘enchá’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 38).

Desse modo, quando se pensa em uma prática “outra” neste espaço-tempo, pensa-se em uma educação pautada na interculturalidade crítica, que nasce na comunhão dos sujeitos, vislumbrando o crescimento humano. Compreende-se que o espaço da diversidade, até certo ponto formalmente definido, na prática é restrito na escola do “branco”. Nesta perspectiva, “[...] a questão está em saber em que medida pode-se contrapor a esta cultura dominante e transformar numa instituição aberta ao multiculturalismo” (Both, 2006, p. 74). A escola pode se tornar um espaço de fato democrático, pois todos cabem dentro dela, contudo, é preciso abandonar as práticas discursivas e não discursivas ali movimentadas que resultam em exclusões e violência.

7 REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ESPAÇO URBANO

Nota-se que a concepção de criança admitida na escola urbanocêntrica é aquela que foi historicamente construída a partir das visões da cultura ocidental. A ideia de passividade durkarminiana reina neste espaço-tempo. O conceito futurista sobre essas visões é o fio condutor do fazer pedagógico.

Assim, compreende-se que, neste momento, a interculturalidade crítica, e não a funcional, é um caminho/epistemologia fronteira. Pensar na interculturalidade é pensar e entender as relações de poder, o poder sobre os corpos, as pessoas, os conhecimentos e as formas de existir. Isso nos leva a entrelaçar a interculturalidade crítica e a decolonialidade enquanto energia de descontentamento, de articulação, como frente de oposição à colonialidade presente nesse currículo da modernidade ocidental. Como bem diz Walsh (2009, p. 27), é preciso “[...] transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder

da colonialidade”. Logo, Freire (2000) faz uma importante observação a esse respeito:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de ‘amaciá-la’ a invasão e vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p. 73-74).

Na fala do autor, observa-se a distinção entre colonialismo, que se refere à “conquista” do espaço físico e ao exercício do poder sobre os povos, e colonialidade, que prevalece no “espaço” cultural do colonizado e que também implica a destruição de identidade dos nativos, fazendo uma crítica ao mito da modernidade, no qual a invasão é vista como uma dádiva.

É necessário aprender a aprender, trabalhar em uma perspectiva intercultural e decolonial e rever a forma como trabalhamos e tratamos questões importantes, como diz a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008). Esta lei torna obrigatório o estudo da história e das culturas indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Entretanto, compreende-se que, por si só, essas ações não são suficientes para superar essa dicotomia, mas são necessários maiores esforços dos poderes responsáveis. Existe, não de hoje, a necessidade de se produzir materiais didáticos adequados, formular uma política pública de acesso à escola aos alunos indígenas em contexto urbano, que desenvolvam estratégias para promover igualdade de permanência, e, enfim, repensar as situações desses alunos de forma global e articulada.

De igual importância, é necessário refletir como se interioriza o opressor em nós, como a colonialidade reverbera em nossas práticas docentes e como se pode subverter esse currículo paradigmático e construir práticas outras neste espaço-tempo. Este, acima de tudo que se tem apontado, é um espaço privilegiado para relações humanas, onde muitas vezes é a única via de acesso de sujeitos subalternizados superarem as condições que os marginalizam.

Em se tratando de indígenas nos espaços escolares urbanos, pesquisas como as de Both (2006) mostram que os desafios e as dificuldades encontrados pelas

escolas urbanas, no atendimento aos estudantes indígenas, estão relacionados também com fatores extraescolares. Alguns deles são: diferenças linguísticas e culturais; modos particulares de conviver e relacionar com o outro; falta de uma política de acesso à escola aos alunos indígenas; discriminação e preconceitos, enfim, diversos fatores que, somados a um currículo monocultural, contribuem para práticas pedagógicas excludentes.

Indissociável a esta questão e que salta aos olhos é a falta de preparação didática, metodológica e teórica dos professores, visando um trabalho intercultural que leve em consideração este espaço de fronteira interétnica, que é essencialmente composto pela diversidade, mais a falta de matérias que auxiliem nos planejamentos e no fazer pedagógico. Essa realidade de falta de materiais adequados à realidade local de cada etnia também é predominante na educação escolar indígena, que acontece nas aldeias. Este fato inspirou alguns pesquisadores a desenvolverem projetos, como: “Saberes indígenas na escola: a pesquisa e a produção colaborativa de materiais didáticos em aldeias”, executado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com o apoio financeiro da Fapemat, de que também resultou este artigo.

Por fim, compreende-se que esses alunos estão na escola urbana para aprender os códigos, as linguagens e os conhecimentos sistematizados, e que, para eles, este domínio significa também uma ferramenta de luta, entrar no discurso e se autorrepresentar. Apesar do ambiente hostil, as observações diárias e as narrativas possibilitam dizer que, mesmo diante de um contexto histórico de preconceitos, violência, abusos, desterritorialização, confinamentos, acordos de silêncio, presença ofuscada dos indígenas na escola, dentre outras questões, os estudantes não deixam de afirmar sua identidade, de expressar seu modo de ser e existir, embora essas manifestações sejam discretas e se policiem quanto à exposição oral (falas) e corporal (adornos, pinturas, posturas).

Nesse espaço, as culturas da infância de cada grupo indígena e não indígena influenciam e são influenciadas. As brincadeiras são ressignificadas e se tornam uma ferramenta importante na construção dos processos da linguagem. Também não é descartado que, devido às pressões do contato, futuramente haja uma migração de muitos Haliti para a área urbana, como já vem acontecendo, e os conhecimentos adquiridos os direcionem a viver, reproduzir e manter o sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOTH, Sergio José. *Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT*. 2006. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1615/1/tese.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF: 2008.

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

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAMBI, Franco; ULIVIERI, Simonetta. *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. *Horizontes Antropológicos*, São Paulo, v. 27, n. 60, p. 31-59, maio 2021.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANDO, Belani Saléte; XAVANTE, Severiá Idioriê; CAMPOS, Neide da Silva. Jogos/brincadeiras indígenas: a memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos. In: GRANDO, Belani Saléte (Org.). *Jogos e culturas indígenas*: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 89-122.

HARVEY, David. Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009.

IBGE. *Censo Demográfico 2022*: indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

ISA. quadro geral dos povos. Povos Indígenas do Brasil, [S. l.], 2020. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 24 jul. 2021.

JESUS, Gisele Moura de. *A presença dos indígenas Haliti-Paresi nas escolas urbanas de Campo Novo do Parecis-MT*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

KULMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira*: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada. 2016. Tese (Doutorado em Livre Docência em Educação infantil) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-26042016-141310/pt-br.php>. Acesso em: 9 fev. 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A Fronteira Amazônica Mato-Grossense*: grilagem, corrupção e violência. São Paulo: Iandê Editorial, 2016.

PARESI, Edicléia; PAES, Maria Helena Rodrigues; TRAVESSINI, Neodir Paulo. Liderança tradicional Haliti Paresi: O que nos ensinou João Arrezomãe sobre a educação intercultural. *Revista Taka'a*, Barra do Bugres, v. 1, p. e2023010, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/12567>. Acesso em: 29 set. 2024.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia*. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. *De heróis a vilões: imagem e auto-imagem dos colonos da Amazônia mato-grossense*. 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Política e Gestão Ambiental, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2008.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano7, n. 13, p. 11-25, 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em: 29 set. 2024

TERÇAS, Ana Claudia Pereira; NASCIMENTO, Vagner Ferreira do; HATTORI, ZENAZOKENAE, Leonir Evandro; ATANAKA, Marina; LEMOS, Elba Regina Sampaio de. Os Haliti-Paresi: uma reflexão sobre saúde e demografia da população residente nas terras indígenas Paresi. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 226-253, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/60301/37893>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Salete Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (Org.). *O eu e o outro na escola*:

Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EduUFMT, 2010.

Sobre os autores:

Gisele Moura de Jesus: Mestre em Educação pelo PPGedu na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Especialista em Matemática e Física, na Faculdade Futura. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais na Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Novo do Parecis. **E-mail:** giza_21moura@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6672-4162>

Alceu Zoia: Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando em diversos cursos e é professor do Programa de Pós-Graduação – PPGEDU da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) orientando na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. **E-mail:** alceuzoia@hotmail.com, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

Recebido em: 20/03/2023

Aprovado para publicação em: 28/10/2024

