

Interculturalidade e infância indígena no contexto urbano: concepções de um grupo de professoras da Educação Infantil

Interculturality and indigenous childhood in the urban context: conceptions of a group of Early Childhood Education teachers

Interculturalidad e infancia indígena en el contexto urbano: concepciones de un grupo de profesores de Educación Infantil

Fernando Schindwein Santino¹

Klinger Teodoro Ciríaco²

José Henrique Prado³

Recebido em 18/04/2020; revisado e aprovado em 17/07/2020; aceito em 30/07/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v22i2.3019>

Resumo: Este artigo objetiva relatar as experiências vivenciadas e os estudos realizados na primeira etapa do projeto de extensão *Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena*, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Naviraí, no ano de 2018. Elegeram-se como referenciais teóricos: documentos e produções científicas sobre os temas da Interculturalidade na educação e elementos da história e da cultura das etnias *Kaiowá* e *Guarani* que vivem em Mato Grosso do Sul (MS). A produção de dados parte de informações obtidas via respostas de um questionário, com questões abertas e fechadas, desenvolvido junto a um grupo de professoras da rede municipal de educação local, as quais foram público-alvo da ação extensionista. As informações coligidas inicialmente por este instrumento permitiram fazer inferências tanto quantitativas quanto qualitativas. No contexto dos encontros do curso, foi possível evidenciar dados para a compreensão, especificamente, sobre processos comportamentais e relacionais entre professoras e as crianças indígenas matriculadas na Educação Infantil. As informações obtidas e apresentadas neste artigo detalham impressões de um ambiente intercultural, exercício reflexivo à questão do atendimento de crianças indígenas no contexto educacional urbano. Diante dos dados e resultados da experiência em pauta, concluímos em defesa da necessidade de investimentos em estudos aprofundados na questão e levantamos a importância de considerar a cultura híbrida como um caminho para não aculturação da infância indígena.

Palavras-chave: interculturalidade; formação continuada de professores; infância indígena; *Kaiowá* e *Guarani*; Mato Grosso do Sul; Naviraí.

Abstract: This article aims to report the experiences and studies carried out in the first stage of the extension project *Childhood, Interculturality, and Ethnomathematics in Early Childhood Education: the care of indigenous children* promoted by the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus of Naviraí, in the year 2018. It was chosen as a theoretical framework: documents and scientific productions on the themes of interculturality in education and elements of the history and culture of the *Kaiowá* and *Guarani* ethnic groups living in Mato Grosso do Sul (MS). The production of data starts from information obtained through responses to a questionnaire, with open and closed questions, developed with a group of teachers from the municipal network of local education, who were the target audience of the extension action. The information initially collected by this instrument allowed making both quantitative and qualitative inferences. In the context of the course meetings, it was possible to evidence data for understanding, specifically, on behavioral and relational processes between teachers and indigenous children enrolled in Early Childhood Education. The information obtained and presented in this article details impressions of a multicultural environment, reflective exercise on the issue of caring for indigenous children in the urban educational context. Given the data and results of the experience on the agenda, we concluded in defense of the need for investments in in-depth studies on the issue and raised the importance of considering hybrid culture as a way to avoid acculturation of indigenous childhood.

Keywords: interculturality; continuing teacher education; indigenous childhood; *Kaiowá* and *Guarani*; Mato Grosso do Sul; Naviraí.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

³ Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.



Resumen: Este artículo tiene el objetivo de informar las experiencias y estudios realizados en la primera etapa del proyecto de extensión *Infancia, Interculturalidad y Etnomatemática en la Educación de la Primera Infancia: el cuidado de los niños indígenas*, promovido por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Naviraí, en el año 2018. Fueron elegidos como marcos teóricos: documentos y producciones científicas sobre los temas de interculturalidad en la educación y elementos de la historia y cultura de los grupos étnicos *Kaiowá* y *Guaraní* que viven en Mato Grosso do Sul (MS). La producción de datos comienza a partir de la información obtenida de las respuestas a un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, desarrolladas con un grupo de profesores de la red municipal de educación local, que fueron el público objetivo de la acción de extensión. La información inicialmente recogida por este instrumento permitió hacer inferencias cuantitativas y cualitativas. En el contexto de las reuniones del curso, fue posible evidenciar datos para la comprensión, específicamente, de procesos conductuales y relacionales entre maestros y niños indígenas matriculados en la Educación Infantil. La información obtenida y presentada en este artículo detalla las impresiones de un entorno multicultural, un ejercicio reflexivo sobre el tema del cuidado de los niños indígenas en el contexto educativo urbano. En vista de los datos y resultados de la experiencia en la agenda, concluimos en defensa de la necesidad de inversiones en estudios en profundidad sobre el tema y planteamos la importancia de considerar la cultura híbrida como una forma de evitar la aculturación de la infancia indígena.

Palabras clave: interculturalidad; formación continua del profesorado; infancia indígena; *Kaiowá* y *Guaraní*; Mato Grosso do Sul; Naviraí.

1 INTRODUÇÃO

Ao dominar a natureza, o homem ocidental pensa que pode chegar à felicidade. No contexto da sociedade indígena, no entanto, a felicidade é posta em outro lugar e os esforços são investidos em outros campos. A natureza não é objeto para ser simplesmente explorado. Nessa atitude de respeito, as sociedades indígenas chegaram a um equilíbrio perfeito, utilizando uma tecnologia que, comparativamente à do Ocidente, é muito simples. (MUNDURUKU, 1999, p. 47).

A epígrafe que abre a seção de discussão introdutória da temática deste artigo coloca-nos em movimento de reflexão acerca das formas de viver e pensar o mundo. Para nós, “homens brancos”, o “dominar a natureza” ante os avanços científicos e tecnológicos parece-nos claro, ao menos em tese, de que “chegamos à felicidade”. Para este fim, nós nos esquecemos, por vezes, da dívida histórica que temos após a chegada dos portugueses no solo de um país já habitável pelos indígenas que aqui estavam, bem antes de Pedro Álvares Cabral, o comandante militar “creditado” como descobridor do Brasil, chegar e tentar a “duras lutas” dominar e explorar os recursos naturais de forma brusca, mesmo que isso custasse vidas... e custou!

Daniel Munduruku, a quem creditamos a citação inicial, é escritor e professor brasileiro indígena da etnia *mundurucu*. Pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e autor de, aproximadamente, 60 obras de literatura infantil que abordam a temática da cultura indígena, lembra-nos que é preciso que nosso país reconheça que fora construído sobre um cemitério. O saldo negativo do processo de constituição do país (Brasil-Colônia) foi a tentativa, ainda presente na sociedade contemporânea, de “apagamento” da cultura de povos considerados “minorias” em um contexto capitalista-excludente como o que vivemos, o qual segue, unicamente, pautas de organismos internacionais em nome de uma pretensa globalização que visa ao lucro acima dos Direitos Humanos considerados fundamentais à vida; isso é o que estamos a ver, mais declaradamente, desde 1º de janeiro de 2019, com um candidato de extrema direita eleito à Presidência da República.

No tempo presente, não poderíamos nos eximir da análise inicial do contexto histórico, social e político, sendo este o lugar do qual falamos na tentativa de garantir processos educacionais

e formativos que visem a uma educação e emancipação dos sujeitos na perspectiva de prática de liberdade, como coloca Paulo Freire, o educador popular patrono da educação brasileira.

É no debate em defesa da educação e dos modos de ver e viver a infância indígena que se enuncia uma ação de intervenção, na perspectiva de um trabalho de extensão universitária, a qual será explorada neste artigo. Além disso, com os estudos que temos realizado nos últimos anos, a partir de experiências pedagógicas (CIRÍACO, 2018), trabalhos investigativos que culminaram na conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia do primeiro autor (SANTINO, 2019) e na elaboração da dissertação de mestrado do terceiro autor (PRADO, 2013), reunimos arcabouço teórico e metodológico para constituir uma tentativa de compreender, em termos práticos, inicialmente, a perspectiva de trabalho de um grupo de professoras da Educação Infantil com crianças indígenas regularmente matriculadas no sistema urbano de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Com isso, este artigo tem o objetivo de relatar encaminhamentos e resultados do projeto de extensão *Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena*, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí, no período de março a dezembro de 2018. O ingresso de crianças indígenas na rede municipal, em instituições de atendimento à infância (creches e pré-escolas), e a vivência de professores com elas são a base para a realização deste projeto, uma vez que constatamos a existência de uma problemática emergente dessa realidade: a falta de especificidade em como lidar com a cultura indígena no ambiente educacional urbano, em particular, na Educação Infantil.

Atualmente, no município de Naviraí, existe uma grande demanda no espaço urbano de crianças indígenas matriculadas na rede municipal. Tal situação propõe uma nova realidade para essas crianças que se veem desafiadas a uma verdadeira imersão em um contexto sociocultural que não é originalmente o delas. Temos aqui a promissora possibilidade de atender a uma demanda social e cultural emergente no local de atuação dos envolvidos com a ação de extensão, como também de tentar garantir, minimamente, a partir da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil local, que estas crianças sejam incluídas em espaços que buscam diálogos interculturais e possam interagir em ambientes que respeitem as práticas culturais das suas famílias e do seu grupo étnico – neste caso, *Kaiowá* e *Guarani*.

As reflexões sobre esta realidade apontam à necessidade de pesquisas e de um currículo intercultural para atender a diversidade e promover a aprendizagem a partir de conteúdos culturais significativos, bem como para a formação de professores que atendam a estas necessidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Realizar uma definição sobre o que é/vem a ser uma criança ou sobre o que a infância significa é uma tarefa que exige muito esforço. Quando nós (não indígenas) propomos pensar sobre o tema em um contexto indígena, a tarefa se faz ainda mais dificultosa. Até os dias atuais, são poucas as referências que podemos elencar, pois, em grande parte, os estudos sobre a criança indígena são um campo em aberto, ainda mais quando buscamos essas fontes na área da Antropologia, uma vez que, em grande parte, os estudos da etnologia indígena se iniciam e se desenvolvem sempre calcados nas conversas e nos olhares sobre os mais velhos, sobre os “guardiões da cultura” e conhecedores das histórias e tradições.

Cohn (2005, p. 7) já nos alertou que o questionamento sobre o que vem a ser uma criança não é algo simples, pois, nas palavras da autora, “[...] as crianças estão em toda parte, todos

fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças”. O que é possível afirmar com um alto grau de assertividade é que falar em crianças é falar em continuidade, em uma espécie de ponte entre o passado, presente e o futuro de um grupo humano.

Quando pensamos em crianças indígenas, é muito recorrente a imagem, para qualquer pesquisador que já tenha visitado ou mesmo feito o seu trabalho de campo junto a algum grupo ameríndio, que a criança se estabelece com o elo de ligação das relações sociais, tanto no campo intergeracional quanto no campo interétnico. Como afirma a antropóloga Myriam Alvares (2004) sobre a criança *Maxakali*:

A criança é o fio que tece várias dimensões da sociabilidade Maxakali. É através dela que se inaugura a relação com o outro. De acordo com as regras de etiqueta Maxakali, deve-se primeiro dirigir-se às crianças, particularmente aos bebês, quando em visita a um grupo familiar ou em qualquer outra situação de distância social. Só após agradar as crianças, carregar e acariciar os bebês, que é que o visitante deve dirigir o olhar e a palavra aos anfitriões adultos. (ALVARES, 2004, p. 53).

Em nossa ação de extensão, propusemos pensar isso no contexto das crianças indígenas em Mato Grosso do Sul, mais especificamente na região do Cone Sul sul-mato-grossense⁴, que é quase que exclusivamente de territórios dos grupos *Guarani Kaiowá* e *Guarani Nhandeva*. Pelas experiências e vivências, junto a esses grupos, de alguns dos autores deste trabalho, é evidente que a criança *Kaiowá* ou *Guarani* desempenha com muita maestria esse papel de ponte, de ser social, de ligação entre os espaços sociais, entre as famílias e também com os que chegam de fora. Isso se evidencia na afirmação de Pereira (2002, p. 170):

A criança indígena recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descoberta. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz “*ñande mitãramo, opa rupi ñande jaikojo*” cujo o significado é “quando somos crianças, vivemos por toda parte”.

Na perspectiva de realizar as primeiras aproximações teóricas com a temática em xeque, utilizamos um compilado de definições sobre as crianças indígenas que foi realizado nos estudos dos pesquisadores Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011), em que os autores afirmam, após um longo levantamento sobre as produções relacionadas às crianças indígenas, que:

[...] as crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos;- as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si, e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo; - as brincadeiras infantis tem-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico;- no “mundo” da criança indígena se faz presente a *bricolage*, pois usando do material que dispõe constitui novos universos trazendo algo de si mesmo para esse universo que nunca se completa, resignificando conceitos e construindo suas identidades. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 33).

⁴ Denominação dada pela indústria do turismo ao cone-sul do Estado de Mato Grosso do Sul, inclui todo o sul e sudeste. Abrange sete municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo e Naviraí. É uma das dez regiões turísticas oficiais deste estado.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), em 2010, a população que se autodeclarou indígena no Brasil ultrapassava 890.000 pessoas; cerca de 36,2% dessa população reside em área urbana, o que corresponde a um número próximo a 380.000 indígenas vivendo nas cidades. Com esse crescente processo de migração de famílias indígenas que chegam até as cidades, há um aumento considerável no atendimento dessa população nas escolas públicas urbanas. Isso demanda a proposição de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas nas aldeias e fora delas.

Vieira (2012, p. 181) considera que “[...] a educação infantil oferecida às crianças indígenas não se preocupa em compreender a cosmovisão daquelas, a sua socialização primária ou, antes disso, buscar o entendimento do que vem a ser criança para aqueles povos”. Com isso, pode-se afirmar que as políticas educacionais direcionadas às crianças indígenas em contexto urbano são idênticas às oferecidas às crianças não indígenas, portanto, entende-se que, para o Estado, crianças são iguais em todo e qualquer contexto, fato que, como bem sabemos, é fator de preocupações epistêmicas e de práticas do processo de escolarização.

No Brasil, segundo Colman (2015, p. 3-4),

[...] a população guarani está dividida em três grupos sócio-linguístico-culturais: Ñandeva, Kaiowá e Mbyá; vivem em centenas de aldeias espalhadas por mais de 100 municípios brasileiros, localizados em sete estados das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

Atualmente, estima-se que a população *Kaiowá* e *Guarani* da região sul do estado de Mato Grosso do Sul é de um número de 52.000 pessoas (IBGE, 2016)⁵. Desse total, segundo Cavalcante (2013, p. 88),

[...] aproximadamente 2.700 vivem em situação de acampamentos a beira de estradas ou em pequenas áreas dentro dos seus antigos territórios, cerca de 38.700 em reservas indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) nas décadas de 1910 e 1920 e 11.000 em Terras Indígenas demarcadas após os anos 1980. [...] Esses dados são bastante conservadores e não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que estimular a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes formas de assentamentos não seja nenhum exagero. (CAVALCANTE, 2013, p. 84).

Entre as hipóteses que se pode pensar para compreender a grande migração de famílias *Kaiowá* e *Guarani* para o espaço da cidade, podemos apresentar inicialmente duas: 1) A perda do território que se inicia com a chegada da Companhia Matte Larangeira no pós-guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai (1864-1870), primeira frente de expansão econômica na região sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Processo de perda territorial que vai se desenhar a partir da demarcação de oito Reservas Indígenas entre as décadas de 1910 e 1920⁶ e tem

⁵ Os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mensuram as populações *Guarani Kaiowá* e *Guarani Ñandeva*, respectivamente, com 43.401 e 8.026 (2016), chegando ao número total de 51.977 pessoas.

⁶ “O SPI, entre 1915 e 1928 delimitou oito reservas, ‘inicialmente com 3.600 hectares cada, a fim de concentrar uma imensa população dispersa na região sul do estado’ (VIETTA, 2013, p. 41) para os Kaiowá e Guarani: Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Sessoró (Ponta Porã), Pirajuí (Sete Quedas) e Porto Lindo (Japorã); o restante é resultado de demarcações realizadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a partir da década de 1980, fruto de mobilizações dos próprios Kaiowá e Guarani em busca da retomada dos locais de ocupação tradicional (*tekoha*) esbulhados no decorrer do processo de colonização do sul do antigo Mato Grosso” (PRADO; AGUILERA URQUIZA, 2015, p. 52).

seu desfecho no momento mais contemporâneo, principalmente a partir da década de 1970, que moderniza e mecaniza a produção do campo e inicia o processo definitivo de esbulho dos territórios tradicionais dos grupos indígenas da referida região; 2) A intensa participação dos *Kaiowá* e *Guarani* nos processos e ciclos produtivos em Mato Grosso do Sul, sendo possível citar o início dessa participação já na exploração da erva-mate nos anos finais do século XIX, depois passando pelos trabalhos de abertura de estrada e formação da estrutura de muitas das atuais fazendas, conjuntamente com a derrubada de mata e o plantio de pastagem, corte de cana-de-açúcar e outras modalidades de trabalho no campo, até o momento mais contemporâneo, em que atuam como trabalhadores das usinas de cana-de-açúcar e em postos de trabalhos subalternos em meio à população urbana.

No entanto, é lugar-comum afirmar que a infância – ou, melhor conjugando, as infâncias – é uma condição que precisa ser compreendida de maneira plural, com grandes possibilidades no tocante à construção das identidades pessoais e sociais.

Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada. (SOBRINHO, 2011, p. 183).

Dessa maneira, o primeiro passo epistemológico da ação que aqui está sendo apresentada é considerar que a Educação Infantil é um espaço às infâncias e, no contexto naviraiense, pela presença de crianças *Kaiowá* e *Guarani* na rede escolar, isso se complexifica, pois o desafio de um ambiente intercultural redobra as atenções necessárias para que se construa um espaço educacional de diálogo pautado pela Interculturalidade.

Afinal, o que vem a ser Interculturalidade? Na primeira reflexão, como bem nos orienta Candau (2008), o termo pode ser definido como um espaço de multiculturalismo aberto e interativo. Ou seja, uma educação aberta ao exercício de reconhecimento do “outro”, “[...] para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais” (p. 52). Portanto, processos educacionais que pretendem promover a Interculturalidade devem objetivar:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

Em síntese, consideramos essa perspectiva teórica como indispensável para se realizar um trabalho que esteja voltado ao atendimento das professoras e dos professores da Educação Infantil do município de Naviraí, dado esse contexto multicultural. Foi no escopo do prenúncio destes apontamentos teóricos que fundamentamos e orientamos os olhares e as práticas para construir um ambiente reflexivo sobre práticas pedagógicas com a criança indígena e as dificuldades presentes no processo de estruturação de ações que visem a um movimento intercultural.

3 A DINÂMICA DO CURSO DE EXTENSÃO E A PRODUÇÃO DE DADOS

No que respeita a operacionalização metodológica, de modo qualitativo, objetivamos promover ações de intervenção no campo da formação continuada que visaram contribuir com

as necessidades do atendimento à criança indígena, inserida nos espaços das instituições de Educação Infantil, com base em práticas curriculares que implicaram a Interculturalidade em um diálogo com a Etnomatemática⁷ na infância.

A atividade de extensão ora relatada foi organizada no contexto de um grupo de trabalho colaborativo, cujas práticas de ensino e aprendizagem foram objeto de reflexão em um movimento cíclico que envolveu reflexão-ação-reflexão. Para este fim, as sessões se desenvolveram nas dependências da UFMS, no *Campus* de Naviraí, em periodicidade quinzenal aos sábados (de março a dezembro de 2018). Contou com o fomento da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC), submetido pelo Edital PROECE/FAPEC n. 8, de 2 de março de 2018, em que obtivemos custeio de bolsas de extensão e materiais de consumo.

Participaram do grupo acadêmicos dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, como também, aproximadamente, 15 professoras que atuavam em turmas de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos) da rede municipal. O perfil dos cursistas contribuiu, sobremaneira, ao aprimoramento das discussões coletivas, as quais possibilitaram interlocuções entre saberes específicos e pedagógicos de cada área do conhecimento.

A dinâmica das reuniões ocorreu de forma dialógica, o que permitiu a participação ativa dos envolvidos. A tríade que regeu os pressupostos deste projeto (reflexão-ação-reflexão) encontrou respaldo na necessária formação para a promoção dos direitos essenciais da criança indígena. No contexto prático dos itinerários formativos, decorrentes dos encontros com os cursistas, fundamentamos/fomentamos estudos que oportunizaram pensar em um programa de currículo matemático que envolve a Etnomatemática na Educação Infantil, com vistas ao atendimento da criança pelas professoras e pelos futuros professores. Contribuíram para compreensão dos aspectos específicos dos conceitos-chave do projeto alguns pesquisadores do campo da Antropologia Indígena e da Etnomatemática: Adir Casaro Nascimento (Universidade Católica Dom Bosco [UCDB]); Antonio Hilario Aguilera Urquiza (UFMS, Campo Grande); Ilma Regina Castro Saramago de Souza (Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD]); Maria Aparecida Mendes de Oliveira (UFGD); e Thiago Donda Rodrigues (UFMS, Paranaíba). Tais pesquisadores estiveram presentes nos encontros quinzenais e trabalharam com o grupo, dialogicamente, fundamentos para que os objetivos fossem atingidos.

Em termos procedimentais, as etapas da vivência formativa envolveram:

A) *Constituição do grupo a partir da implementação do projeto;*

B) *Desenvolvimento do questionário inicial;*

C) *Início dos encontros com os/as professores/as palestrantes/responsáveis pelas discussões temáticas;*

D) *Elaboração e desenvolvimento de questionário final com cursistas.*

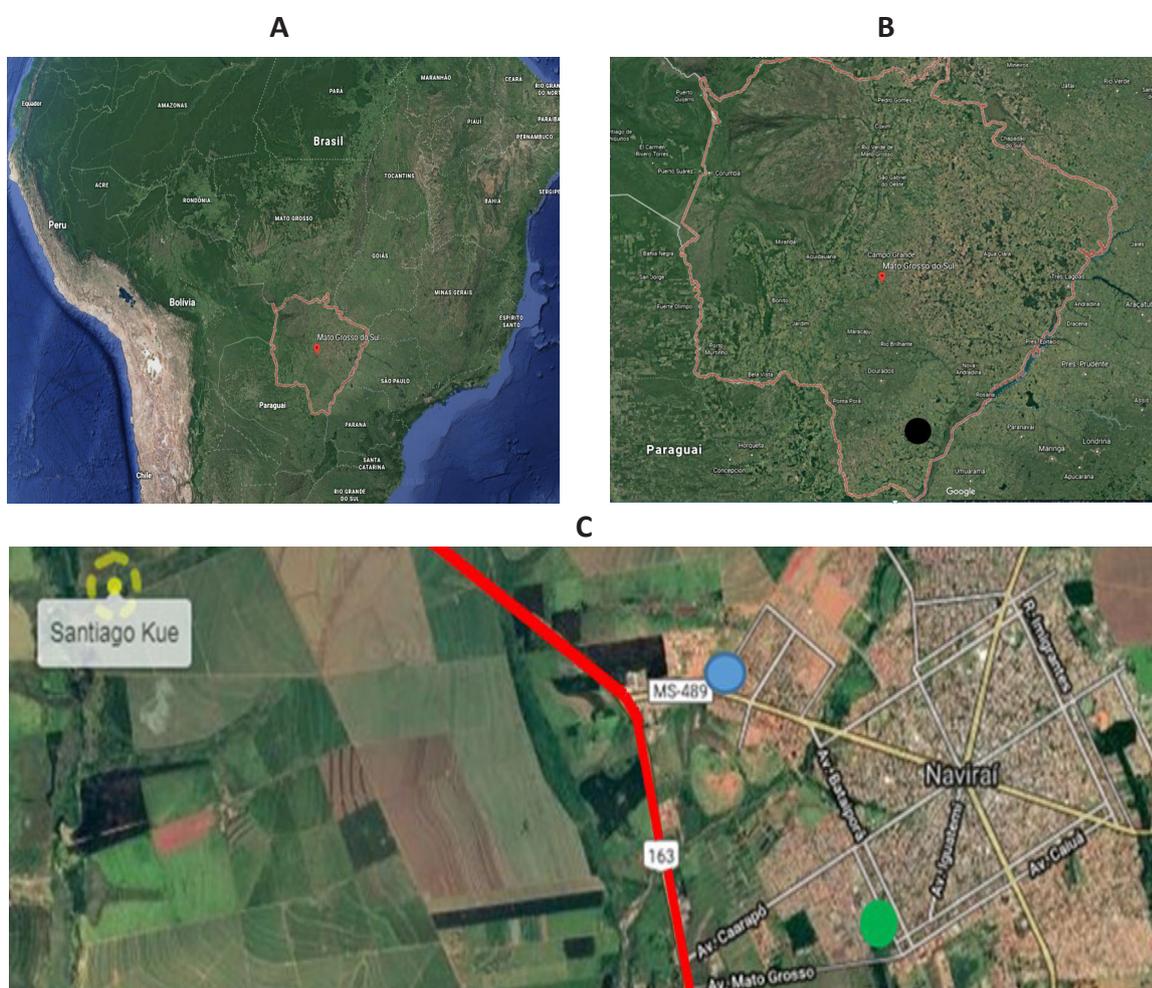
Em relação à produção de dados possibilitados pelas fases acima, objetivamos, neste artigo, dialogar com informações angariadas na etapa “B” (questionário inicial). Com perguntas abertas e fechadas, aplicado pela equipe executora (bolsistas e coordenadores), o questionário reuniu um conjunto de questões que buscaram levantar as percepções dos cursistas sobre a temática, bem como identificar, por meio das respostas, as dificuldades de organização do trabalho pedagógico

⁷ Segundo D’Ambrósio (2013, p. 2), “[...] Etno, se refere ao contexto cultural do indivíduo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais”.

e assim poder tirar algumas conclusões/reflexões no sentido de tentar contribuir com o trabalho docente. De modo geral, as perguntas se fizeram em três eixos: 1) *concepções de infância*; 2) *ensino de Matemática na perspectiva da Etnomatemática*; e 3) *relação das práticas pedagógicas no contexto da Interculturalidade*. Como já anunciada na introdução do trabalho, objetivamos, neste momento, tratar das questões do terceiro eixo: Interculturalidade.

A título de contextualização, é plausível citar o motivo pelo qual as crianças indígenas *Guarani* e *Kaiowá* estão matriculadas na Educação Infantil das instituições urbanas. No contexto naviraiense, isso ocorre tendo em vista a não existência de aldeia na cidade. O assentamento mais próximo localiza-se a 12 km da instituição, conforme ilustra a Figura 1, com destaque geográfico da localização Brasil > Mato Grosso do Sul > Naviraí > Centro de Educação Infantil.

Figura 1 – Localização geográfica, respectivamente, do Brasil, de Mato Grosso do Sul e de Naviraí



Legenda: Em preto, localização da cidade de Naviraí, MS; azul e verde, localização das instituições de Educação Infantil; amarelo, localização do assentamento indígena na BR-163.

Fonte: Google Maps (2018).

Em estudo anterior, de Ciríaco (2018, p. 104), com vistas a identificar a quantidade populacional das “[...] crianças indígenas em creches e pré-escolas na sociedade naviraiense, constatou-se que, em 2018, existem aproximadamente 50 crianças frequentando os Centros Integrados de Educação

Infantil local”. Enfatizamos que o meio de locomoção diário destas crianças ocorre com o ônibus da prefeitura, que realiza, diariamente, o itinerário assentamento *versus* cidade.

Assim, como já mencionado, as famílias indígenas migram, historicamente, por diversos motivos: perda de território, participação na produção de erva-mate nos anos finais do século XIX, abertura de estradas e formação da estrutura de muitas fazendas em consonância com a derrubada da mata, corte de cana-de-açúcar, plantio de pastagem e outros trabalhos no campo, contrariando, muitas vezes, a sua cultura, alterando suas percepções e crenças. Atualmente, podemos mencionar a presença das famílias indígenas nos seguintes setores no meio urbano: usinas de cana-de-açúcar e trabalhos considerados subalternos pela sociedade (PRADO; AGUILERA URQUIZA, 2015).

Dadas as justificativas, as quais anunciam desafios ao processo educacional das crianças indígenas e que as colocam em espaços urbanos com o início da vida escolar, direcionamos este trabalho para a descrição e análise dos dados produzidos. Na intenção de analisar de forma crítica as respostas do questionário desenvolvido com as professoras, fizemos uma tabulação das informações obtidas e debatemos esses dados entre a equipe de execução do projeto. No tocante aos resultados, cumpre salientar que as informações obtidas neste primeiro encontro são as primeiras impressões da realidade sobre a questão do atendimento de crianças indígenas, parte do conteúdo que constará na conclusão final do projeto de extensão.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Em face do trabalho empreendido na ação de extensão, objetivamos, no primeiro encontro com o grupo de professoras, compreender a visão delas acerca dos processos educacionais no contexto urbano e a relação destes com a inclusão da criança indígena nas práticas instituídas no âmbito da Educação Infantil.

Para nós, levantar o modo como as docentes pensam ser a educação deste grupo de crianças é pressuposto básico para o planejamento dos encontros futuros do curso. Isso porque ter acesso aos dados das percepções iniciais seria relevante para organizar um processo de estudo coletivo que contemplasse as necessidades formativas, pois a concepção de formação continuada que temos corrobora com os pressupostos de França e Micotti (2010), que encaram esta como processo de organização de debate crítico, o qual contribua para o desenvolvimento profissional, atendendo, assim, às demandas postas pelo contexto de trabalho do professorado. No caso específico deste trabalho: que auxilie na compreensão de uma educação intercultural, que respeite e valorize as diferenças, que inclua as crianças indígenas nas atividades permanentes das turmas de creche e pré-escola.

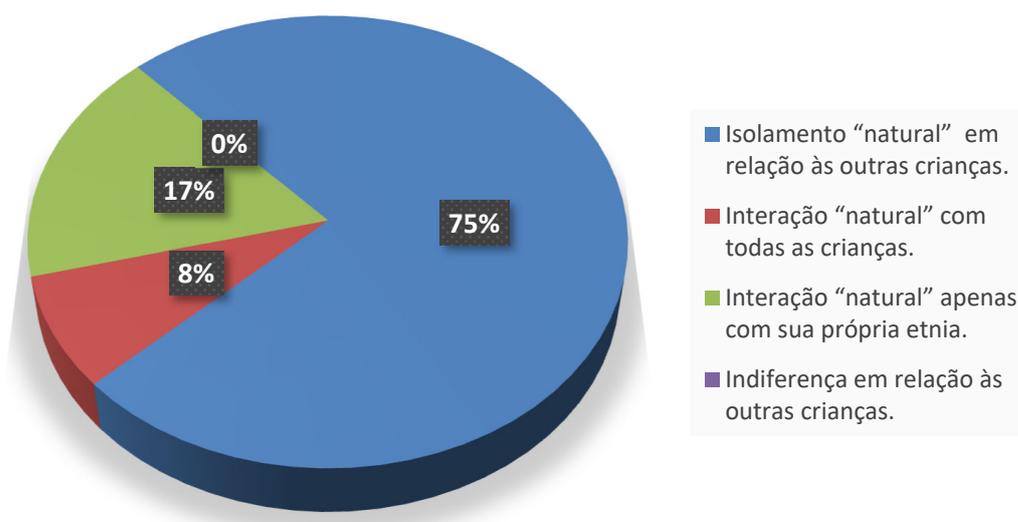
Como mencionado, o questionário objetivou levantar as percepções iniciais das professoras participantes acerca das temáticas que seriam discutidas no decorrer da ação extensionista, possibilitando, com base nas respostas, identificar as suas dificuldades no que se refere ao trabalho docente, para que assim pudéssemos constatar algumas reflexões.

Nesta perspectiva, em face das respostas do questionário aplicado com o grupo, isso logo no primeiro encontro, obtivemos informações importantes que retratam a realidade das crianças indígenas no ambiente das instituições de atendimento à infância no município de Naviraí, MS. Em análise do comportamento das crianças, as ações infantis, de modo geral, são de isolamento “natural” em relação às outras crianças. Para grande parte das professoras, os indígenas são crianças com dificuldades de relacionamento e aprendizagem, as quais expressam reações

comportamentais diferentes das crianças do contexto urbano. Não brincam, não participam e nem interagem com as demais crianças.

A seguir, em uma tentativa de sistematizar a produção de dados de uma resposta do questionário, elaboramos o Gráfico 1, o qual aponta as percepções sobre a interação da criança indígena. Observa-se que, segundo as professoras, 75% das interações das crianças indígenas têm como base o “isolamento natural em relação às outras crianças”; 17%, “interação natural apenas com sua própria etnia”; 8%, “interação natural com todas as crianças”; e 0%, ou seja, nenhuma professora acredita que a interação dar-se-á pela “indiferença em relação às outras crianças”.

Gráfico 1 – Percepção das professoras sobre a interação da criança indígena



Fonte: Os autores, 2018.

A interpretação dos processos de interação adulto-criança e criança-criança, diante das atividades planejadas para o trabalho na Educação Infantil, não é uma tarefa fácil. Tendo em vista os dados expressos nas respostas do Gráfico 1, concordamos com Oliveira (2002) que entender o outro exige, de quem o quer interpretar, muito mais, quando o outro é criança, o que é o caso, quando as professoras são questionadas acerca da participação das crianças indígenas. Nesta perspectiva, destacamos que, neste estudo, não tratamos de “[...] discutir ou criticar a qualidade da educação infantil [...], mas sim as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária” (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 3), sendo inserida em um espaço físico e sociocultural, a Educação Infantil em contexto urbano, que tem outra lógica/prática da realidade, ao compararmos com a infância na aldeia, outro “locus” de saber, diferentes relações afetivas, de poder e hierarquias (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2006).

Com base nas considerações expressas por autores da antropologia da criança, a exemplo de Cohn (2005), inferimos que esse “isolamento natural em relação às outras crianças” ocorre, entre outros motivos, pelo fato do contexto físico – as estruturas da sala, os materiais utilizados, todas as crianças no mesmo espaço etc. –, além dos fatores que envolvem as questões socioculturais, tais como a língua falada pelas professoras e crianças, o medo de errar a pronúncia das palavras em português, o que contribui para que as crianças indígenas queiram ou prefiram isolar-se das demais, estando assim resguardadas no íntimo do seu ser.

Ainda sobre os dados do Gráfico 1, 17% das professoras acreditam que as crianças indígenas interagem com a sua própria etnia, dado que evidencia que elas (crianças indígenas) preferem se relacionar com pessoas do mesmo contexto, ou seja, com outras crianças que conhecem/compartilham as mesmas experiências e/ou crenças – uma questão de identidade. Seguindo esse raciocínio, a professora⁸ poderia se dedicar, minimamente, para compreender “[...] a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista [...] entender como esse povo pensa o que é ser criança [...] entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade” (COHN, 2005, p. 9).

Em uma perspectiva intercultural, o docente poderia propor vivências de modo a incluir as crianças indígenas nas atividades permanentes previstas, fazendo com que o espaço da Educação Infantil urbana se aproxime do cotidiano das crianças indígenas da aldeia, onde “[...] fundamenta-se [...] um cotidiano aberto e integrado no ritmo da convivência, em constante contato com a natureza e os ‘afazeres’ da própria comunidade” (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 10).

Na nossa interpretação, ao se desenvolver essa consciência nos educadores, em propor atividades inclusivas, seria possível ampliar as possibilidades de integração e ensino-aprendizagem para as crianças indígenas, prática que poderia fazer da Educação Infantil um ambiente que se assemelhasse à infância indígena, local onde, segundo Venere e Velanga (2008, p. 5), “[...] se aprende a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social”. Acreditamos que, com esse compromisso, tanto das políticas públicas quanto do trabalho docente, nós, juntos – gestores, professores, família e comunidade –, faremos com que a porcentagem zero apresentada no Gráfico 1, a qual representa a interação indiferente entre as crianças indígenas e não indígenas, eleve-se, no sentido de que nas, futuras pesquisas, as crianças indígenas interajam com as demais crianças, independentemente da etnia de forma híbrida, identificando-se como indígenas e “caminhando” entre fronteiras, conhecendo “outros horizontes”, e não isoladas.

A partir da compreensão objetiva de que é na Educação Infantil que se dará o desenvolvimento integral das crianças, como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. (BRASIL, 2012, p. 37)⁹.

A título de contextualização, ao concordarmos com os dizeres acima, embora este não seja normativo para instituições urbanas (como é o caso), destacamos a importância da interação criança indígena-criança não indígena, bem como a interação com a professora, uma vez que isso possibilitará a compreensão/preocupação de saber mais e melhor acerca de quem é o “outro”. Além de pressupor outros conhecimentos culturais, é uma possível metodologia para reconstruir os princípios da Educação Infantil em uma perspectiva teórica e metodológica de atuação que vem sendo oferecida sem preocupações em relação a quem é a criança que a frequenta, isso

⁸ Destacamos a importância de políticas públicas para contribuir com o trabalho dos professores, sabemos que não depende exclusivamente da prática pedagógica.

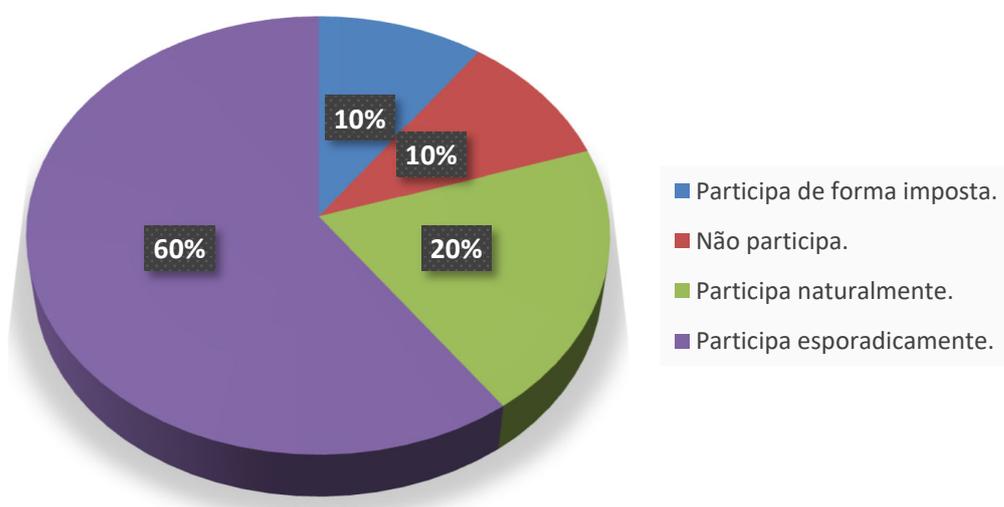
⁹ Em respeito às especificidades de cada sociedade indígena: “§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola” (BRASIL, 2012, p. 37).

quando se trata da etnia, especificamente. Sobre essa questão, Vieira (2012, p. 181) destaca que “[...] a Educação Infantil oferecida às crianças indígenas não se preocupa em compreender a cosmovisão daquelas, a sua socialização primária ou, antes disso, buscar o entendimento do que vem a ser criança para aqueles povos”.

A percepção de quem é a criança indígena para aqueles povos, descrita por Vieira (2012), torna-se um pressuposto basilar para maior êxito no repertório didático pedagógico das professoras, para que assim possam compreender o “*por quê*” do isolamento “natural” das crianças indígenas. Em um trabalho didático que se preocupa com tais elementos, a proposição de atividades diferenciadas, no sentido de incluir as diferentes culturas, é, ou ao menos deveria ser, o ponto de partida.

Buscando atender outro foco interpretativo das concepções que regem a prática docente, analisamos a questão referente à participação da criança indígena nas atividades propostas permanentemente no espaço-tempo das instituições. Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Percepção das professoras sobre a participação da criança indígena nas atividades



Fonte: Os autores, 2018.

No percentual das respostas evidenciadas acima, percebe-se que, segundo percepção exposta, 60% “participam esporadicamente”; 20%, “naturalmente”; 10%, “de forma imposta”; e 10% não participam. Assim, pode-se considerar que a maior parte das professoras acredita que as crianças indígenas participam poucas vezes, raramente ou de modo aleatório nas atividades propostas. Na justificativa desta resposta, algumas professoras relataram que, nos momentos de atividades recreativas, com brincadeiras, jogos, entre outros, ou seja, praticamente tudo que crianças da “cidade” gostam, as crianças indígenas apresentaram comportamentos bem diferentes daquilo que elas estão acostumadas, não interagindo da forma que as professoras imaginavam.

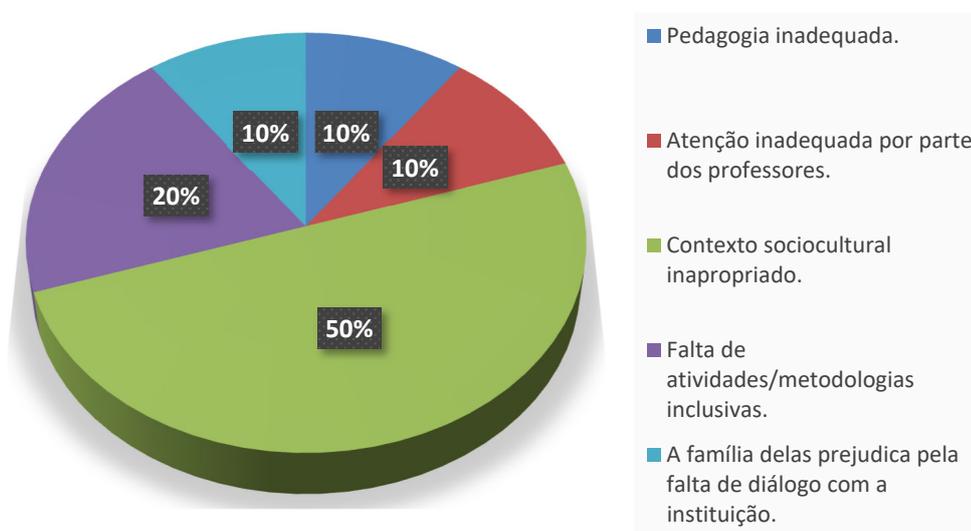
Outro ponto a ser destacado é que 10% não participam, fato que provavelmente dificulta para a construção de uma “educação para a negociação cultural”, que, segundo Candau (2008, p. 52): “[...] enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”.

É preciso lutar para que estes diferentes grupos socioculturais possam construir um projeto comum, neste estudo, especificamente, entre os indígenas e não indígenas. Acreditamos que este projeto se inicia desde a mais tenra idade, na Educação Infantil, por isso a participação ativa das crianças indígenas revela-se de suma importância, para dar aos povos indígenas o direito à autonomia, valorização cultural e alteridade, que já são garantidos em lei, porém pouco vemos na prática.

As professoras apontam algumas prováveis causas para a falta de interesse das crianças indígenas, quanto a sua efetiva participação na aprendizagem, sua relação com as outras crianças e quanto ao seu comportamento dentro de sala de aula. Conseguem identificar alguns aspectos práticos vivenciados no cotidiano escolar, tais como: contexto sociocultural inapropriado; falta de metodologias inclusivas; pedagogias inadequadas (como se vê no Gráfico 3). Tais aspectos são, de certa forma, algumas barreiras a serem vencidas, sendo possível observar que a falta de políticas públicas, estudos e pesquisas se mostra como uma das principais causas para esta realidade no município. As professoras apontam esses aspectos práticos como consequência.

Ao refletir acerca da resposta que as professoras do curso de extensão ofereceram sobre as dificuldades de participação da criança indígena no que propõem em sala de aula, para melhor apreciação dos dados, elaboramos o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Percepção das professoras sobre as dificuldades de participação da criança indígena no que propõem em sala de aula



Fonte: Os autores, 2018.

Em uma apreciação crítica, percebemos que 50% apontaram que as dificuldades estão atreladas ao “contexto sociocultural inapropriado”; 20%, à “falta de atividades/metodologias inclusivas”; 10%, a uma “pedagogia inadequada”, “atenção inadequada por parte dos professores” e ao fato de que “a família delas prejudica a falta de diálogo com a instituição”.

O Gráfico 3 chama-nos à atenção pelo fato de que, talvez, mesmo inconscientemente, as professoras acreditam que ali, no contexto urbano, não é o local das crianças indígenas. Implicitamente, temos, na concepção expressa, uma visão de que estas crianças indígenas

necessitariam se integrar ao processo educacional que incorpora a aculturação¹⁰, pois, para elas, ao que os dados sinalizam, pelo fato de a maioria do grupo infantil ser do contexto urbano, crianças de outras etnias são quem devem se adaptar ao contexto. Isso explica, mas não justifica, a tese posta no prenúncio das respostas de que não seja possível propor atividades que os incluam. No entanto, cumpre salientar que fazemos a defesa de que as crianças indígenas podem e aprendem em qualquer instância, tendo em vista os estudos de Vieira e Nascimento (2015, p. 9):

As crianças indígenas em contexto urbano estão imersas em diversos *entrelugares* que às vezes se articulam e às vezes não. São crianças que transitam entre fronteiras, como, por exemplo, a da aldeia urbana que passa por um processo de hibridização diferente da aldeia rural, com a qual ainda mantém contatos.

Dialogando com os autores, acreditamos que essa articulação dos saberes pode ser elaborada pelas professoras da Educação Infantil de contexto urbano, isso com contribuição do poder público municipal, estadual e federal. Ou seja, com base em políticas públicas em consonância com grupos colaborativos locais e parceria com ações de universidades. Enfim, o que fora interessante/necessário para uma ampliação das possibilidades de contribuir para um processo de educação humanizadora, intercultural e que vise à hibridização da cultura dos povos.

Na nossa interpretação, em face da experiência que vivenciamos, partimos da crença de que é possível que esta metodologia colabore para que o contexto e as metodologias sejam inclusivas e apropriadas para todas as crianças, indígenas ou não. Um ponto que pode contribuir para o abandono da visão excludente, evidenciada, mesmo que de forma implícita, nas respostas do questionário, seria o investimento em propostas de formação continuada, tal como a que desenvolvemos, haja vista que, nestes moldes, se visa tentar, via reflexão e compartilhamento de práticas profissionais, rever ações e pontos de vista com mecanismos de mediação dos processos educacionais a partir de um referencial teórico, como o da Interculturalidade.

Embora não tenha sido diretamente objeto de reflexão primeira aqui, é mister destacar que as professoras tiveram a oportunidade de rever as concepções expostas no primeiro questionário, isso porque o curso de extensão fora organizado posteriormente à leitura e interpretação desses dados, de forma a contribuir para rever posicionamentos e assertivas iniciais, as quais puderam ser exploradas ao longo do artigo.

Assim, compreender que é um direito dos povos indígenas conviver em contextos urbanos e, principalmente, ter acesso à Educação Básica pública de qualidade, como expresso no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, faz-se emergente no caso em que experienciamos o trabalho com o curso de extensão, o que acreditamos ter ocorrido ao final do processo formativo.

Findamos a análise inicial do questionário enfatizando que a educação é um direito de todos. Destacamos a importância de as instituições educacionais, desde a Educação Infantil, atuarem em regime de colaboração com a sociedade, em complementação com a família. Ao se levar essa premissa em consideração, as crianças indígenas poderão exercer a sua autonomia e cidadania seja onde estiverem (na aldeia ou no contexto urbano).

¹⁰ Processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares explorados ao longo do artigo possibilitam demarcar compreensões de um grupo de professoras da Educação Infantil acerca de suas concepções sobre a atuação com a criança indígena. Demarcar tal entendimento foi de fundamental importância ao processo de implementação da ação de formação continuada, possibilitada pelo curso de extensão promovido pela universidade, o qual fomos membros natos da equipe de trabalho. O avanço dos estudos na área, nas ações curriculares que buscaram integrar Ensino, Pesquisa e a Extensão (tripé universitário), contribuíram, sobremaneira, para a possibilidade de aprofundamento do tema ao longo dos encontros nos debates, palestras e minicursos direcionados ao público-alvo da proposta.

A importância de investimentos em estudos e pesquisas acerca da emergente população indígena no contexto urbano da cidade, bem como a plena compreensão e capacitação dos professores para lidar com este “fenômeno”, serão fatores essenciais para as soluções possíveis para esta problemática na Educação Infantil.

Em suma, o contato inicial com as professoras neste primeiro encontro possibilitou aflorar o desejo de continuidade dos estudos sobre a temática apresentada na perspectiva de um delineamento metodológico que busque auxiliar no desenvolvimento profissional dos sujeitos público-alvo do projeto de extensão.

É fundamental o papel da Interculturalidade, principalmente na Educação Infantil, momento em que as crianças indígenas (e não indígenas) estão construindo a sua identidade, ou seja, conhecendo o seu “eu” para respeitar o “outro”. Assim, a criança indígena poderá transitar “entre as fronteiras” sem “se perder”, perder-se no sentido de aculturação, de um dia pensar que ali (no contexto urbano) não é o seu lugar. Acreditamos no papel da educação na luta “para” e “com” os povos indígenas.

Estudos com estas temáticas são de suma importância para desconstruir estereótipos e pensamentos que, muitas vezes, nas entrelinhas dos discursos, fazem com que se “naturalize” a ideologia eurocêntrica de que “lugar de criança indígena é na aldeia”. Sabemos que isso não é verdade e, como professores-pesquisadores, o mínimo a ser feito é tentar desconstruir isso, fazendo com que as professoras repensem as práticas, respeitando cada contexto sociocultural. Enfatizamos a necessidade de considerar uma educação intercultural que toma como ponto de partida e de chegada o fato de que a educação ocorre para além do ambiente educacional. Neste entendimento, é preciso pensar um processo educacional que atenda a diversidade e promova a aprendizagem a partir de conteúdos culturais significativos para as crianças indígenas.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Anthropológicas*, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica*. Brasília-DF, 2012.
- BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, SP, 2013.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. “Com quantos paus se faz uma canoa?”: etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 26, p. 101-27, 2018.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLMAN, Rosa Sebastiana. *Guarani retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processo de expulsão no território guarani*. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma realidade em Porto Velho. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO, 1., 29 abr. a 2 maio 2010, Elvas/Cáceres/Mérida. *Anais [...]*. Goiânia: ANPAE, 2010.

GOOGLE. *Google Maps: Brasil/Mato Grosso do Sul/Naviraí*, 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/preview>. Acesso em: 18. abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Resultados preliminares do universo do censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura*. São Paulo: Angra, 1999.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org). *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio Jacó; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario. Entender o outro: a criança indígena e a questão da Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2006.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 29/set. a 2/out. 2002, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2002.

PRADO, José Henrique; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015.

PRADO, José Henrique. *Através do prestígio: atuação da chefia ameríndia entre os Kaiowá da terra indígena Pirakua*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

SANTINO, Fernando Schindwein. *Interculturalidade e etnomatemática na Educação Infantil Urbana: o atendimento à criança indígena*. 2019. 29 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Naviraí, MS, 2019.

SOBRINHO, Roberto. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas uma prática pedagógica dos (des)encontros. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 8, n. 15, p. 175-91, jul./dez. 2008.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Adir Casaro. As crianças indígenas nos diferentes contextos do Mato Grosso do Sul: modos de viver a infância. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., 1-3 jun. 2015, Canoas. *Anais [...]*. Canoas: SBECE, 2015.

VIEIRA, Driéli da Silva. Crianças indígenas na cidade: a Educação Infantil no Centro Social Mitangue-Nhiri. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS TECENDO DIÁLOGOS SOBRE A PESQUISA SOCIAL, 10., 22-26 out. 2012, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2012.

Sobre os autores:

Fernando Schindwein Santino: Mestrando em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integrante do MANCALA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). **E-mail:** fernandosantino@live.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7757-8826>

Klinger Teodoro Ciriaco: Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente do programa de pós-graduação em Educação Matemática na UFMS e do programa de pós-graduação em Educação (acadêmico e profissional) na UFSCar. Líder do MANCALA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente) na UFSCar. **E-mail:** ciriacoklinger@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

José Henrique Prado: Mestre em Antropologia Sociocultural pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciado em Sociologia pela Universidade de Araras (UNAR). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais na UFMS. Professor de Sociologia na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** prado.jhenrique@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-0251-4254>

