

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

ELIDIANE DE BRITO PAGLIUCA

**EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA DE
VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS): MODOS DE APRENDER, DE SER E DE VIVER**

**Paranaíba - MS
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Elidiane de Brito Pagliuca

**EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA DE
VELHOS(AS) CHIQUITANOS (AS): MODOS DE APRENDER, DE SER E DE VIVER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Paranaíba - MS

2017

P155e

Pagliuca, Elidiane de Brito

Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as): modos de aprender, de ser e de viver/ Elidiane de Brito Pagliuca. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

198f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra Léia Teixeira Lacerda.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação indígena. 2. Curussé. 3. Narrativas. I. Pagliuca, Elidiane de Brito. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.0181

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

ELIDIANE DE BRITO PAGLIUCA

**EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA DE
VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS): modos de aprender, de ser e de viver**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 13 de junho de 2017.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Beleni Saléte Grandó
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)



Prof. Dr. Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico esta dissertação ao povo chiquitano, pela riqueza de seus saberes e por suas manifestações culturais, pela maneira autêntica de ser índio chiquitano, pela bravura com que defende seus direitos universais e pela forma que vivencia e fortalece sua cosmologia indígena nos diferentes espaços urbanos da fronteira Brasil-Bolívia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, David Marcelo e aos meus filhos David Luiz e Mariany pelo apoio, carinho e compreensão durante o tempo dedicado à elaboração e ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, Luiz Antônio e Ana Maria, e às irmãs Eliane, Eliaria e Eliza, meus exemplos de luta, amor e fé na caminhada da vida.

À Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, por me apresentar o mundo indígena de forma comprometida com a diversidade étnico-cultural, pelo “olho no olho” nos momentos de orientações, pelas sugestões sempre certas, pela firmeza com que segurou minha mão durante este percurso formativo. Pelo “leite” teórico-metodológico com que me alimentou no decorrer desta pesquisa para que hoje eu pudesse ter maturidade acadêmica para concluir esta missão investigativa.

Ao Prof. Dr. Ademilson Batista Paes, por suas contribuições e apontamentos realizados durante meu trajeto formativo e por sua prontidão em colaborar e participar da banca de defesa deste trabalho, tornando esses momentos espaços de diálogos e reflexões.

À Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, pela sua dedicação às causas indígenas de Mato Grosso, em especial ao povo chiquitano, cujas contribuições me despertaram novas interpretações quanto aos meus primeiros “achados”. Suas colaborações também foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos velhos(as) chiquitanos(as) do grupo de curussé “Asa Branca” de Porto Esperidião, por abraçarem esta proposta como uma possibilidade de ensino e aprendizagem dos saberes chiquitanos às novas gerações. Registro aqui minha gratidão e consideração por esse seguimento local que sempre me recebeu com carinho e alegria nos momentos em que dialogamos.

Ao Centro de Educação Infantil Victor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, instituição que me abriu as portas para apresentar a peculiaridade da infância chiquitana no contexto urbano de Porto Esperidião-MT.

Às professoras participantes, que acreditaram nesta proposta e compartilharam conosco suas experiências, anseios e sucessos em suas práticas pedagógicas. A vocês, profissionais comprometidas com a educação da infância, meu eterno agradecimento.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, instituição séria e comprometida com a educação de qualidade, agradeço pela oportunidade a mim concedida de divulgar a história e a cultura do povo chiquitano como forma de reconhecimento e de valorização das diferentes culturas indígenas existentes no Brasil.

Aos colegas do mestrado e aos professores, que contribuíram com seus diálogos e discussões sempre muito pertinentes ao desenvolvimento deste objeto investigativo, meus agradecimentos sinceros.

Figura 1: Velho chiquitano tocando o curussé para as crianças no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva - Porto Esperidião, MT



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Entre um momento e outro do ciclo da vida do indivíduo existe um processo de transformação que tampouco acaba quando chega a morte. Esse processo transcorre numa alquimia de olhares, fazeres, descobertas, emoções, que se cumpre em meio a constrangimentos biológicos, socioculturais e espirituais. Cada etapa, ainda que interligada às demais, tem traços próprios e cumpre-se em si mesma. Pode acontecer que algumas etapas se destaquem mais do que as outras, mais isto não lhes confere maior importância ao considerarmos o processo como um todo integrado.

(Ângela Nunes, 2002).

RESUMO

Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretendeu-se analisar a concepção de infância do povo chiquitano a partir das narrativas de 06 velhos(as) chiquitanos(as), integrantes do grupo de curussé “Asa Branca”, atores sociais que vivenciam seus códigos culturais no contexto urbano de Porto Esperidião-MT. A etnia chiquitano povoa a Bolívia e o Brasil e, do lado brasileiro, detém a posse permanente da terra indígena Portal do Encantado, situada nos municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião, todos em Mato Grosso (divisa Brasil/Bolívia). O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) velhos(as) para a coleta das narrativas de maneira espontânea e flexível junto aos entrevistados e de acordo com um roteiro preparado para esse processo, realizado no Centro de Educação infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, que atende crianças indígenas e não indígenas desde 1992. Posteriormente, as informações coletadas foram transcritas e analisadas a partir da contribuição de estudiosos do campo da Educação, da História e da Antropologia da Infância. A partir desse percurso metodológico, foi elaborado e desenvolvido um projeto de ensino denominado “O povo chiquitano e sua cultura na escola” com 5 turmas compostas por crianças da faixa etária de 5 anos de idade, totalizando 81 participantes. Os dados analisados revelaram que a infância na visão dos(as) velhos(as) é uma fase de construção do ser chiquitano, bem como seus modos de ser, de aprender e de viver se fundamentam em atitudes como ver, ouvir e imitar os mais experientes para garantir o estabelecimento da preservação e a valorização de suas raízes indígenas na coletividade. Verificamos também que o brincar se apresenta como uma forma de transmissão cultural na constante interação entre velhos e crianças e, nessa dinâmica, o curussé se manifesta como muito mais que uma brincadeira, mas como uma produção cultural originária da cultura chiquitana, um ato ritualístico. Sendo assim, essa prática cultural se revela como um “elo” que une as novas gerações aos saberes e conhecimentos tradicionais da etnia. Ademais, a partir do projeto de ensino desenvolvido, constatamos que a educação intercultural é um dos caminhos possíveis para valorizar as diferenças indígenas existentes no contexto urbano de Porto Esperidião, um espaço de ricas trocas culturais entre sujeitos indígenas e não indígenas. Dessa maneira, a escola se apresenta como um espaço de fronteira entre as diferenças culturais mediando as diversidades existentes, sejam elas culturais, sociais ou linguísticas. Finalmente, as atividades desenvolvidas permitiram a transposição dos saberes culturais chiquitanos para o contexto educativo, antes invisibilizados nas práticas pedagógicas, e as identidades chiquitanas aos poucos afloraram em momentos em que as crianças se identificavam com os modos de ser e de viver desse povo. A escola intercultural como promotora de amplo dialogismo coletivo tem a finalidade de reconhecer o protagonismo social da criança chiquitana, ator social que precisa ser visto com alteridade, reconhecendo suas tradições e saberes culturais. Espera-se que esta proposta intercultural em favor das crianças chiquitanas de Porto Esperidião tenha continuidade na escola, como também nas demais instituições públicas educacionais do estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: Narrativas. Infância chiquitana. Educação indígena. Fronteira. Curussé.

ABSTRACT

With the development of this research, the intention was to analyze the conception of childhood of the Chiquitano people from the narratives of 06 old Chiquitanos (as), members of the "Asa Branca" curussé group, social actors who live their cultural codes in the urban context of Porto Esperidião-MT. The Chiquitano ethnic group inhabits Bolivia and Brazil and, on the Brazilian side, holds the permanent possession of the indigenous land Portal do Encantado, located in the municipalities of Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade and Porto Esperidião, all in Mato Grosso (Brazil/Bolivia borderline). The data collection was carried out through semi-structured interviews with the old people to collect the narratives in a spontaneous and flexible way with the interviewees and according to a script prepared for this process, carried out at the Center for Early Childhood Education Victor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, who serves indigenous and non-indigenous children since 1992. Subsequently, the information collected was transcribed and analyzed based on the contribution of scholars in the field of Education, History and Anthropology of Childhood. From this methodological path, a teaching project called "The Chiquitano people and their culture in the school" was elaborated and developed with 5 groups composed by children of the five-year-old age group, totalizing 81 participants. The analyzed data revealed that the childhood in the vision of the old ones is a phase of construction of the chiquitano being, as well as its ways of being, learning and living are based on attitudes like seeing, hearing and imitating the most to establish the preservation and appreciation of its indigenous roots in the community. We also observed that play presents itself as a form of cultural transmission in the constant interaction between the old and children and, in this dynamic, the curussé manifests itself as much more than a joke, but as a cultural production originating in the culture of Chiquitania, a ritualistic act. Thus, this cultural practice reveals itself as a "link" that unites the new generations to the traditional ethnic group knowledge. In addition, based on the developed teaching project, we found that intercultural education is one of the possible ways to value the indigenous differences existing in the urban context of Porto Esperidião, a space of rich cultural exchanges between indigenous and non-indigenous subjects. In this way, the school presents itself as a frontier space between cultural differences mediating the existing diversities, be they cultural, social or linguistic. Finally, the activities developed allowed the transposition of the chiquitano cultural knowledge to the educational context, previously invisible in the pedagogical practices, and the chiquitano identities gradually appeared in moments in which the children identified themselves with the ways of being and to live of this people. The intercultural school as promoter of broad collective dialogism has the purpose of recognizing the social protagonism of the chiquitano child, a social actor who needs to be seen with otherness, recognizing her traditions and cultural knowledges. It is hoped that this intercultural proposal in favor of the Chiquitano children of Porto Esperidião will continue in the school, as well as in the other educational public institutions of the Mato Grosso state.

Keywords: Narratives. Chiquitan Childhood. Indigenous education. Borderline. Curussé.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Velho chiquitano tocando o curussé para as crianças no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva - Porto Esperidião, MT	08
Figura 2: Terra Indígena Portal do Encantado.....	31
Figura 3: Mapa das Missões e os segmentos de integração regional	78
Figura 4: Município de Porto Esperidião situado no estado de Mato Grosso	86
Figura 5: Velhos(as) participantes da pesquisa	117
Figura 6: Criança chiquitana brincando com o brinquedo pião	120
Figura 7: Velho AMP ensinando criança a atirar com o arco e a flecha	123
Figura 8: Velho chiquitano jogando peteca	125
Figura 9: Velhos chiquitanos tocando para as crianças da instituição escolar	127
Figura 10: Crianças posando com as petecas confeccionadas.....	128
Figura 11: Velho AMP demonstrando a brincadeira do pião.....	131
Figura 12: Criança realizando a atividade sobre o povo chiquitano	135
Figura 13: Aula de campo na casa do velho AMP	141
Figura 14: Professoras participantes da pesquisa	142
Figura 15: Caderno de campo da professora EABJ – registro dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os chiquitanos	144
Figura 16: Criança socando a carne seca para o preparo da paçoca e outra com o brinquedo bodoque.....	145
Figura 17: Criança degustando o aluá (bebida chiquitana) e outra confeccionado o cavalinho de pau	146
Figura 18: Professoras participantes do projeto de ensino apresentando a barraca do chiquitano	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta Curricular para a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso	67
Quadro 2: Atividades lúdicas vivenciadas pelos idosos chiquitanos.....	129
Quadro 3: Etapas das oficinas de formação realizadas com os professores do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação de professores e ADIs conforme titulação acadêmica	74
---	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPF	Ministério Público Federal
PROIND	Programa de Inclusão Indígena na Universidade Federal de Mato Grosso
SIASI	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
TI	Terra Indígena
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

HISTÓRICO DA PESQUISA.....	16
O percurso: de docente da infância à pesquisadora da diversidade humana.....	17
A questão norteadora.....	22
Os sujeitos participantes.....	22
Autobiografia – método qualitativo.....	24
As entrevistas.....	25
Estado da questão sobre a temática da pesquisa.....	26
INTRODUÇÃO.....	30
Produções acadêmicas sobre a infância indígena no Brasil.....	39
1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUAS BASES LEGAIS DIANTE DO DESAFIO DO MOVIMENTO PELA IMPLANTAÇÃO DESSA MODALIDADE DE ENSINO EM MATO GROSSO.....	56
1.1 A legislação indígena e suas políticas públicas educacionais.....	56
1.2 O movimento indígena pela educação escolar em Mato Grosso.....	62
1.3 A escola da infância chiquitana: Centro de Educação Infantil Wictor Hugo.....	69
1.4 Filosofia e objetivos da instituição escolar pesquisada.....	71
1.5 Estrutura física da instituição.....	73
1.6 Quadro docente e formação.....	73
1.7 Organização administrativa.....	74
1.8 Apresentação da proposta didático-pedagógico da instituição escolar.....	75
2 O CHIQUITANO NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO ÉTNICO.....	78
2.1 Missão de chiquitos: o berço dos chiquitanos.....	78
2.2 A chegada ao território tradicional mato-grossense.....	86
2.3 O quadro situacional dos chiquitanos em Mato Grosso.....	89
2.4 A língua.....	91
2.5 A educação chiquitana.....	92
2.6 Território tradicional.....	94
2.7 Os rituais.....	96
2.8 A criança indígena chiquitana.....	99

3 AS MEMÓRIAS DOS(AS) VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS) COMO FONTE DE CONHECIMENTO PARA AS NOVAS GERAÇÕES.....	101
3.1 O(a) velho(a) chiquitano(a).....	104
3.2 Uma proposta de rememoração das concepções de infância vividas pelos chiquitanos.....	107
3.3 A Educação intercultural: possibilidade de circularidade dos diferentes saberes culturais.....	112
4 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS VIVENCIADOS PELOS(AS) VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS) EM SUAS INFÂNCIAS	117
4.1 Análise e apresentação das fontes orais produzidas junto aos(as) velhos(as).....	117
4.2 Apresentação das oficinas: uma proposta formativa para a educação intercultural.....	138
4.3 Desenvolvimento do projeto de ensino “O povo chiquitano e sua cultura na escola”.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	164
ANEXOS.....	176

HISTÓRICO DA PESQUISA

Em toda e qualquer caminhada, o indivíduo participa de um processo de (re) construção de si como sujeito social e se desfaz de verdades outrora tão cristalizadas e hoje desnecessárias para suas vivências como homem histórico e cultural. Dessa forma, toda caminhada nos traz lembranças, seja nos pés tão fatigados pelas feridas adquiridas durante o trilhar do caminho como no fim de tudo: o que importa é o processo de amadurecimento pessoal ou acadêmico que nos permitimos experimentar.

O homem é um ser em constante metamorfose, pois, ao mesmo tempo em que é único e singular, agrega um grupo social e uma história escrita em uma grande enciclopédia humana, diga-se de passagem, a diversidade cultural humana. Dessa forma, como pesquisadora, falo de um lugar social, sob um ponto de vista ou até mesmo com uma intenção formativa ao me interessar pela infância indígena chiquitana.

Talvez a primeira experiência do pesquisador esteja na domesticação do olhar, porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 19).

A partir de minha experiência docente junto às crianças chiquitanas na zona urbana de Porto Esperidião (MT), sempre me senti motivada a entender os próprios modos de ver e sentir o mundo circundante. Assim, a ideia inicial desta proposta investigativa que hoje, a meu ver, era um tanto simplista, porém cheia de anseios e desejos de evidenciar a voz da infância dessa etnia em uma terra em que os fazendeiros retêm o monopólio do poder por meio de suas posses financeiras.

Ao direcionarmos nossas intenções investigativas para determinado objeto de estudo, principalmente na área das Ciências Humanas, evidenciamos os múltiplos sentidos produzidos e vivenciados pelos sujeitos, neste caso os(as) velhos(as) chiquitanos(as) do grupo Asa Branca, que vivenciaram suas infâncias conforme seus códigos culturais. A tarefa a mim incumbida como pesquisadora foi analisar e interpretar suas narrativas segundo esses padrões histórico-culturais do povo chiquitano.

Para isso, foi necessário um processo de envolvimento com a pesquisa, além de tempo de amadurecimento e um amplo espaço de interação e aceitação do outro, ações e manifestações que me guiavam pela missão de construir um estudo deste porte. Ideias e projetos precisaram ser gestados, tratados e acompanhados para que seus resultados fossem satisfatórios, e cujas dores muitas vezes foram inevitáveis. Porém, o produto final nos anima, já que há certeza de que uma semente foi lançada e seus frutos virão no seu devido tempo.

O percurso: de docente da infância à pesquisadora da diversidade humana

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.*

*E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.*

(Luís Vaz de Camões, Sonetos, 2003).

Início com as palavras de Camões esta seção, cujo poema nos faz lembrar, de uma forma poética e ao mesmo tempo realista, o quanto somos sujeitos históricos na constante (re) construção de nossa identidade individual/coletiva e conhecimentos, haja vista que jamais seremos plenos de virtudes, valores e crenças. Dessa maneira, nossa identidade é dinâmica e sempre haverá algo a ser acrescentado ao nosso modo de ser e de viver neste mundo. Todos os dias nos despimos de nós mesmos para nossa (re) constituição identitária em diferentes aspectos: familiar, profissional, devocional e na relação Eu-Outro. Conforme Passos (2010, p. 27):

A identidade, com a qual nos fazemos e que também nos faz, entre muitas coisas, é o grande elo de cada um de nós, como seres vivos, com as gerações que nos precederam e que virão após nós: este elo chama-se cultura. Revestidos da carne e ao mesmo tempo despídos dela, pois a transcendemos, somos capazes de cultivar uma identidade cambiante, que tecemos no confronto com estímulos do mundo e dos outros.

Assim, somos seres culturalmente “mutantes”: nossa identidade está em constante movimento na busca de novos elementos culturais que constituirão nosso eu (individual) e o nós (coletivo), assim como novos conhecimentos e comportamentos condizentes com nossos códigos culturais estabelecidos em nosso grupo social. Somos conduzidos então pelas diferentes temporalidades e pelas espacialidades ao longo de nossas vidas, o que hoje é agradável, amanhã poderá ser um incômodo frente à nova roupagem de nossa subjetividade.

Questões como essas nos diferenciam de outros seres vivos e nos mostram que temos uma história a ser tecida conforme nossos padrões culturais, não nos limitando a um mero estado biológico uma vez que possuímos uma vida imersa em um rio de símbolos, signos e sentidos. Quando olhamos o outro com certo estranhamento, despido de estereótipos e preconceitos, porém reconhecendo-o e o valorizando em sua diferença, seja ela de ordem cultural, religiosa, étnica ou sexual, descentramos o foco do nosso ego e saímos de uma zona de conforto e, a partir disso, é possível estabelecer trocas culturais com outros indivíduos. Nesse sentido, o contato e o reconhecimento do outro podem ser uma ótima possibilidade de referenciar a vida do semelhante como produção de conhecimento, já que ele me compõe e eu o componho por meio do intercâmbio cultural.

Fundamentada nessa postura de respeito e reconhecimento da diversidade foi que iniciei minha trajetória profissional como educadora infantil no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva no ano de 2005, experiência que foi meu primeiro contato com as crianças indígenas chiquitanas residentes na zona urbana de Porto Esperidião, cidade do estado de Mato Grosso. Durante os anos em que trabalhei nesta instituição, percebi a necessidade da elaboração de um projeto que pudesse atender suas necessidades culturais e fortalecer a cultura indígena no espaço urbano.

Uma vez que nossas atividades pedagógicas na época estavam mais centradas em temas referentes a datas comemorativas e a atividades de educação ambiental, higiene pessoal e alimentação, era perceptível a invisibilidade dos saberes das crianças pertencentes a essa etnia em sala de aula, além do fato de que minha pouca experiência na área da educação me limitava a propor novas alternativas que contemplassem a diversidade étnico-cultural presente neste espaço escolar, talvez por medo de ousar em promover um projeto tão audacioso na modalidade da Educação Infantil ou até mesmo por desconhecer o papel da escola como “[...] um espaço de fortalecimento de identidades coletivas, de fortalecimento de lutas, de apropriação da história vivida individual e coletivamente” (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 08).

Eu percebia que o período de adaptação no início do ano letivo era um processo muito doloroso para as crianças, tendo em vista que a escola não é um espaço familiar para elas e, nessa fase, também não é nada agradável ir à unidade escolar. Ilustrando essa afirmação, houve um caso de uma criança que ficou 6 (seis) meses sentada próxima ao portão de entrada à espera da mãe e seu único objeto de apego era a mochila que lembrava sua progenitora, já que ela era quem arrumava seus pertences na mochila e a ajeitava em suas costas.

Agora, depois de amplas leituras, começo a interpretar cada ação/reação dos meus alunos indígenas como uma forma de se defenderem de uma educação padronizada e homogeneizadora. Hoje também compreendo a criança chiquitana pensando que a partir de sua particularidade infantil

ela tem uma dinâmica própria tanto para interagir e se socializar quanto para a elaboração de seus modos próprios de aprender, muitas vezes silenciados pela escola dos não indígenas.

No ano de 2010, concluí a graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e, no decorrer desse curso, trilhei caminhos teórico-metodológicos que apontavam para a compreensão da criança em seus diferentes aspectos, sejam eles físicos, afetivos, cognitivos, culturais ou sociais. Ficava também cada vez mais evidente a importância da valorização do saber do aluno na estrutura curricular proposta, pois cabe ao professor elaborar planos de ensino que se orientem a partir dos conhecimentos prévios de seus alunos, sendo imprescindível entendê-los dentro de sua própria dinâmica social. Todavia, esse processo requer compromisso, amadurecimento teórico-metodológico e dedicação dos docentes nas práticas diárias.

Já no ano de 2011, ingressei no Serviço Público do estado de Mato Grosso por meio de um concurso, tendo sido lotada na Escola Estadual “13 de maio” em uma turma da 1ª fase do II Ciclo (4º ano), na qual dei prosseguimento do trabalho com os alunos chiquitanos, uma vez que, embora alguns não se identificassem como tal, seu fenótipo indígena era bem evidente, assim como seus modos de agir no dia a dia escolar.

Entretanto, a grande oportunidade de conviver com as professoras indígenas dessa etnia veio no ano de 2014, quando fui convidada pela direção da Escola Estadual “13 de maio” a assumir a orientação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já que a responsável anterior havia pedido dispensa em razão de outros compromissos profissionais. O PNAIC/2014 estava centrado no letramento e na alfabetização matemática e contemplava em seu projeto escolas urbanas, do campo e indígenas, sendo que eu atendia 03 (três) professoras indígenas de diferentes aldeias: Acorizal, Fazendinha e Vila Nova do Barbeicho.

Os encontros formativos eram mensais e realizados no laboratório de informática da escola em que eu trabalhava, e as educadoras participavam ativamente das discussões e das reflexões referentes aos métodos e aos recursos didáticos apropriados ao trabalho com o letramento e a alfabetização matemática. Em certa ocasião, uma delas me presenteou com um material didático do povo chiquitano fruto do Projeto “Hayô”, curso de nível médio oferecido aos professores indígenas e que tinha como finalidade preparar profissionais indígenas para atuarem nas escolas direcionadas a esse público, valorizando os códigos culturais próprios de cada etnia, como sua língua, seus valores e suas crenças.

Foi inevitável então não me enamorar pela cultura chiquitana, pela forma como eles vivem, pela sua cosmologia e pela incansável perseverança grupal em favor de suas lutas políticas e territoriais no Estado de Mato Grosso. A relação pessoal/profissional com as professoras indígenas me fez refletir assim sobre as práticas pedagógicas oferecidas às crianças chiquitanas cidadinas.

O ápice de minha inquietude se manifestou quando uma colega da graduação assumiu a coordenação municipal da Educação Infantil em Porto Esperidião. Enquanto ela exerceu essa função, visitou as aldeias algumas vezes na intenção de implantar a Educação Infantil. Todavia, apesar do esforço dispensado, todas as suas tentativas foram fracassadas, já que a comunidade não concordava em matricular seus filhos tão pequenos na escola.

A partir desse fato, as indagações brotaram com uma velocidade muito grande: Por que a comunidade não aceita a implantação da Educação Infantil na aldeia? Eles consideram essa fase importante? Como são ensinadas essas crianças? Para quê se destina a fase da infância na concepção dos chiquitanos? O que é infância para esse povo? O que é imprescindível à criança aprender nesse período?

Diante dessas e de várias outras questões que insistiam em me incomodar como educadora, elaborei um projeto de pesquisa intitulado “A concepção chiquitana de infância”, com ênfase nos discursos e nas práticas sociais dos nativos indígenas e que tinha como objetivo central discutir as questões referentes à concepção de infância que transcendem o cotidiano da comunidade indígena chiquitana, que é oriunda da terra indígena Portal do Encantado, situado nos municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião, na unidade federativa de Mato Grosso (divisa Brasil/Bolívia).

Já em 2015, candidatei-me ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba. Depois de idas e vindas pelo longínquo percurso de 1.200 quilômetros entre Porto Esperidião (MT) e Paranaíba (MS) durante o processo de seleção, ingressei no segundo semestre de 2015 pela linha de pesquisa História, Sociedade e Educação, sob a orientação da Professora Doutora Léia Teixeira Lacerda. Suas orientações me sinalizavam caminhos para o embasamento teórico e metodológico do presente trabalho e sua adequação na respectiva linha de estudos. Gestar uma pesquisa muitas vezes pode ser um processo árduo e doloroso e requer disponibilidade para aprofundamento teórico e para a constante reescrita até atingir a qualidade esperada.

Assim, este estudo se deu por duas motivações: uma de ordem pessoal, pelo ofício de ensinar as crianças chiquitanas que vivem no espaço urbano de Porto Esperidião desde 2005; e outra que é de ordem científica: o debate do campo da Educação.

Inicialmente, a intenção era desenvolver esta investigação na aldeia Central, na Escola Estadual Indígena Chiquitano localizada na terra indígena Portal do Encantado, pois conheço algumas pessoas na comunidade que poderiam viabilizar meu ingresso nela. Porém, houve alguns imprevistos. No dia 12 de janeiro de 2016, por exemplo, fui até a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Cuiabá para solicitar a autorização para a realização da pesquisa na aldeia, tendo sido

recebida por um funcionário que me explicou todos os trâmites necessários para essa autorização e também sobre os documentos necessários a serem enviados para a FUNAI, em Brasília. Ele também me alertou que as tramitações do processo de autorização para ingresso em terras indígenas duram de 4 a 6 meses.

Já no dia 21 de janeiro de 2016, fui à aldeia com a assessora pedagógica de Porto Esperidião Marinely Correa Cebalho para conversarmos com as lideranças com o objetivo de solicitar uma reunião com os moradores da comunidade e posteriormente elaborar a ata de anuência, na qual constaria a permissão para a realização da pesquisa na aldeia. Nessa época do ano, as chuvas caem sem tréguas na fronteira Brasil-Bolívia, próxima ao nosso destino, e encontramos uma ponte caída que encerrou nossa viagem.

Diante desses obstáculos, no dia seguinte, estabeleci novo contato com a minha orientadora, dialogamos e sugeri a ela que o estudo fosse aplicado no espaço urbano em razão do pouco tempo. Ela concordou e me enviou alguns questionamentos que me visitavam a todo tempo, inclusive nas madrugadas.

No decorrer do curso, as disciplinas cursadas no Programa foram fundamentais para a elaboração desta dissertação, pois me forneceram com bases teóricas para lapidar criteriosamente meu objeto de pesquisa. Confesso que minha formação sobre o ensino da infância, nos momentos de devaneios e durante a elaboração do percurso teórico-metodológico deste trabalho, apontaram-me pistas para a construção de minha proposta investigativa.

Meu interesse pela participação dos idosos chiquitanos surgiu a partir de uma breve visita na época do carnaval a um grupo de curussé em Porto Esperidião, a partir da qual avistei de longe uma cena que me chamou atenção: um idoso com os olhos fixados nos passos de um menino (parecia-me ser seu neto) enquanto ele reproduzia os passos dançantes dos adultos na roda do curussé. Logo, aquele senhor se aproximou do menino e sussurrou algo em seu ouvido, fazendo com que o garoto se aquietasse e observasse atentamente o senhor idoso lhe ensinar a dançar o curussé chiquitano.

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar (BOSI, 1994, p. 74).

O passado jamais poderá ser vivido novamente, mas ressignificado conforme as lembranças de um passado dos idosos e de outras pessoas que participaram da história do grupo social. Nesse cenário, idosos e crianças são categorias sociais frequentemente desconsideradas pela

sociedade capitalista, pois não produzem riquezas para o mercado consumista. A partir dessas percepções, surgiram novas possibilidades de pesquisa que aos poucos se descortinaram diante dos meus olhos, como a idealização de um projeto de ensino para as crianças de Porto Esperidião com o objetivo de promover junto a elas a construção de conhecimentos históricos e culturais do povo chiquitano, visando ainda favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações interpessoais com ênfase no respeito mútuo e na aceitação de si (indígena e não indígena) e do outro a partir dos saberes tradicionais dos idosos dessa etnia que buscassem contribuir para a afirmação de uma identidade pessoal para as relações sociais no âmbito familiar e escolar.

A questão norteadora

Com o objetivo de compreender essa dinâmica na esfera sociocultural do povo chiquitano, elencamos como questões norteadoras para a investigação: quais os jogos, brinquedos e brincadeiras que orientaram o brincar dos chiquitanos no passado? De que forma o encontro de saberes culturais entre duas gerações pode contribuir para a educação intercultural? A escola dos não indígenas foi reivindicada pelos municípios ou oferecida pelas autoridades como cumprimento de políticas em prol da criança?

Esta pesquisa, assim, partiu da hipótese de que as crianças chiquitanas de Porto Esperidião precisam aprender seus códigos culturais dentro e fora do espaço escolar e, para isso, a formação continuada dos professores pode ser uma proposta de apropriação de saberes históricos e culturais desse povo para viabilizar a valorização etno-cultural dos sujeitos participantes. Outra possibilidade é a abertura da escola em relação a essa comunidade, o que poderá contribuir com seus conhecimentos tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Os sujeitos participantes

Os sujeitos que participaram desta pesquisa totalizaram 10 indivíduos, todos moradores da zona urbana de Porto Esperidião (MT). Trabalhamos com duas categorias: os(as) velhos(as) chiquitanos(as) e as professoras das turmas lotadas no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva que atendem crianças de 05 anos. Em relação aos(as) velhos(as) indígenas que por algum motivo já não mais residem na Terra Indígena Portal do Encantado, porém que ainda vivenciam suas práticas culturais no contexto urbano, como a prática do curussé, a narração de suas histórias tradicionais que podem ser concebidas como estratégias de fortalecimento de suas raízes indígenas. Foram convidados para este estudo 06 (seis) velhos(as) indígenas (três do sexo feminino e três do sexo masculino) de origem chiquitano que residem na zona urbana de Porto Esperidião, nas faixas etárias entre 63 e 80 anos, sujeitos que vivenciam experiências e práticas da

cultura local. Além disso, todos são integrantes do grupo de curussé Asa Branca, o mais antigo da localidade. Nele, os homens confeccionam e tocam os instrumentos do curussé enquanto as mulheres dançam e preparam os quitutes para o dia da festa.

As visitas foram realizadas nas residências dos(as) velhos(as) participantes com a finalidade de explicar como a pesquisa seria desenvolvida, os procedimentos éticos e a importância de suas participações para o fortalecimento das raízes culturais do grupo chiquitano em Porto Esperidião. O convite para a participação foi feito considerando a plena liberdade em aderir ou não à pesquisa, sendo que alguns contatos foram estabelecidos antes da realização das entrevistas para esclarecer eventuais dúvidas e estabelecer laços de confiança entre os entrevistados e a pesquisadora.

No mês de fevereiro de 2016, firmei contato com a coordenação do Centro de Educação Infantil Victor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva para dialogar sobre a possibilidade de realização de um projeto de ensino na instituição escolar, ocasião em que fui muito bem recebida pela equipe. Inicialmente, eu pretendia realizar uma ação com uma abrangência maior, ou seja, em toda a escola, porém eu almejava acompanhar pessoalmente todas as etapas do projeto e, por isso, considerei mais coerente desenvolver o trabalho pedagógico somente nas salas que contemplavam a última fase da Educação Infantil (05 anos).

As professoras lotadas nessas salas de aula também participaram da elaboração e do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado “O povo chiquitano e sua cultura na escola”, que teve como objetivo promover junto à criança a construção de conhecimentos históricos e culturais do povo chiquitano, com vistas ainda a favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações interpessoais com ênfase no respeito mútuo e na aceitação de si (indígena e não indígena) e do outro. A partir dos saberes tradicionais chiquitanos, buscamos também contribuir para a afirmação da identidade pessoal em relações sociais no âmbito familiar e escolar.

Assim, considerando que a matéria-prima desse projeto de ensino foram as entrevistas produzidas junto aos(as) velhos(as) chiquitanos(as) em suas narrativas sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, culinária e o curussé, inicialmente, realizamos com as professoras das respectivas turmas e com a coordenação pedagógica uma reunião em que expliquei os objetivos da pesquisa e sua contribuição para a educação quanto à abordagem de saberes culturais, sendo que todas prontamente aderiram à proposta. Durante essa exposição, todas se revelaram dispostas e entusiasmadas para embarcarem nessa viagem rumo à valorização da diversidade humana.

Autobiografia – método qualitativo

A coleta de dados deu-se por meio do método autobiográfico, com vistas a produzir história de suas infâncias e registrar as atividades lúdicas que foram vivenciadas por esses(as) velhos(as) indígenas. Foram utilizadas para isso entrevistas semiestruturadas, a partir das quais colhemos as narrativas do entrevistado de maneira espontânea e flexível, com um roteiro de conversa preparado para esse processo. Posteriormente, os dados foram transcritos e analisados a partir de contribuições de estudiosos do campo da Educação, da História e da Antropologia da infância.

Esta pesquisa não pretende quantificar resultados, mas produzir sentidos e significados próprios às vivências da infância no contexto chiquitano e a seus processos interativos ao dialogar e interpretar o outro no cotidiano, o que nos fornece dados para compreendermos o modo de aprender, de ser e de viver desse povo.

Conforme Minayo (2001, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que nos revela que a realidade não pode ser quantificada. Nesse sentido, a infância deve ser compreendida no interior de sua própria dinâmica social e, por isso, essa categoria social foi abordada a partir de produções bibliográficas referentes à temática, de documentos escritos e das histórias de infância dos idosos, que revelaram quais os jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados no cotidiano desse povo indígena. Por meio do método autobiográfico, pois, procuramos compreender as diferentes subjetividades inseridas em um mesmo grupo étnico, o chiquitano, bem como produzir narrativas e o registro de atividades lúdicas vivenciadas pelos(as) velhos(as) na fase de suas infâncias.

Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido (ALBERTI, 2004, p. 77).

Dessa perspectiva, aos poucos a linguagem dos(as) velhos(as) e seus conhecimentos foram transpostos para dentro da escola, e as crianças em cada atividade se deliciavam ao descortinar um mundo antes restrito à memória dos mais velhos. Nesse processo, a memória dos(as) velhos(as) foi nossa base para tecermos diferentes aprendizagens no contexto escolar, misturada à ousadia e à criatividade das docentes envolvidas nesta empreitada.

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas nas próprias residências dos participantes e tiveram caráter individual, tendo sido agendadas pela pesquisadora com antecedência e sem serem condicionadas a um mero roteiro, considerando também gestos, entonações e hesitações dos entrevistados. Durante a escuta sensível, não houve desconforto e constrangimento por parte dos sujeitos ao relembrem situações que marcaram negativamente suas vidas.

Entretanto, previamente, essas questões já haviam sido amplamente esclarecidas pela pesquisadora a eles: a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e um possível incômodo dela resultante, respeitando-se as cosmovisões de mundo e as identidades étnicas.

Chizzotti (2006, p. 101) assim define o uso a história de vida nas pesquisas acadêmicas:

História de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida. História de vida pode significar muitas coisas, dependendo dos objetivos ou dos pressupostos teóricos do pesquisador.

O trabalho com história de vida é, pois, importante pela sua dimensão humana, já que, nesse processo, existem ricas interações entre pesquisador e pesquisado: essa abordagem não é simplesmente fazer um roteiro da vida do “outro”, mas produzir fontes orais, ou seja, conhecimentos históricos e culturais para o campo científico. Alberti (2011, p. 156) declara que esse tipo de história “[...] é uma metodologia interdisciplinar por excelência, pois ela se beneficia de ferramentas teóricas das diferentes disciplinas para ampliar o conhecimento sobre a trajetória e vida cotidiana de determinados sujeitos”.

Gussi (2008), por seu turno, trata três aspectos da abordagem biográfica: o primeiro, em que ela fornece informações do contexto social no qual o biografado está inserido ao evocar suas memórias; no segundo, revela subjetividades distintas que compõem a identidade humana e, no terceiro, desvela a dimensão intersubjetiva entre o biografado e o pesquisador.

Esse trabalho é pertinente, pois se direciona pelo estudo e análise das histórias de vida temática (fase da infância) dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), uma vez que as analisamos vinculadas aos seus saberes tradicionais referentes a jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados no passado. Além disso, realizamos o registro das memórias por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em formato de áudio, evidenciando as histórias e os sentimentos vivenciados pelos(as) velhos(as). Na sequência, as narrativas foram transcritas e analisadas por meio das contribuições de diversos teóricos. De acordo com Neto (1994, p. 54), por exemplo, “[...] a

entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, ela proporciona obter informações contidas nos atores sociais, que, muitas vezes, ficam submersas na memória dos sujeitos à espera de um momento para virem à tona, necessitam ser estimuladas”.

A partir das entrevistas feitas com os(as) velhos(as) chiquitanos(as), coletamos informações sobre jogos, brinquedos e brincadeiras que eles experienciaram no passado, além de sua culinária e dados sobre o curussé, já que todos eles são integrantes do grupo “Asa Branca”. Recorremos ainda aos registros da antropóloga Renata Bortoletto (2007) sobre as narrativas do povo chiquitano, histórias contadas por idosos moradores da Terra Indígena Portal do Encantado. Isso tudo considerando que sem as histórias de infâncias dos idosos seria impossível realizar o projeto de ensino, pois este se orientou exatamente por tais narrativas.

No intuito de obter um bom resultado do projeto de ensino, foram realizadas também oficinas de formação com a comunidade escolar do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva para abrir um espaço dialógico sobre a gênese cultural desse povo, bem como as diferentes infâncias indígenas no Brasil, a necessidade da adoção de práticas interculturais e outras questões referentes a essa temática. O processo formativo dessas oficinas e seus resultados serão apresentados no capítulo 4 desta Dissertação.

As oficinas formativas nos possibilitaram dar visibilidade ao povo chiquitano e fomentar uma ampla discussão sobre a presença de crianças indígenas na instituição escolar em estudo, como também debater a inserção no currículo escolar da educação intercultural com ênfase nos saberes tradicionais chiquitanos. Contudo, era incoerente realizar um projeto de ensino intercultural sem antes oferecer fundamentos teóricos para a compreensão dos processos históricos e culturais dos chiquitanos. Por isso, toda a comunidade escolar foi convidada a participar dos encontros semanais, que totalizaram 04 momentos, nos quais os profissionais da escola interagiram e se socializam com conhecimentos sobre a etnia chiquitano e outras questões pertinentes aos estudos que evidenciam o protagonismo indígena.

Estado da questão sobre a temática da pesquisa

Em uma pesquisa é importante o levantamento de produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado e de periódicos de uma determinada temática, esse processo permite ao pesquisador desdobrar sua compreensão científica sobre as diferentes abordagens, enfoques e lacunas existentes no objeto de estudo e sobre o que foi produzido no meio acadêmico na atualidade. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 38-39):

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Para realizar esse processo, fizemos o levantamento das produções acadêmicas em dois bancos de dados: o do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e de Teses e Dissertações da CAPES. Para as buscas, utilizamos os descritores: Educação de crianças indígenas, Formação de Professores Indígenas e Infância Indígena no período de 2000 a 2015. Observamos poucas produções sobre a infância indígena e sobre a educação de crianças indígenas em ambos os bancos; no entanto, a respeito de formação de professores indígenas, muitas produções foram identificadas.

Nos inspiramos em 06 (seis) trabalhos para a produção deste estudo, por apresentarem semelhanças teórico-metodológicas com esta pesquisa, porém com outros recortes teóricos. A primeira produção é de mestrado e intitulada “Criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural”, pela Universidade Federal do Amazonas. Nela, Freire (2006, p. 09) descreve que o trabalho tem o intuito de “[...] verificar como a escola pública de Manaus trata seus alunos indígenas e como esses alunos percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional”.

A autora discute ainda a educação das crianças indígenas cidadinas de Manaus e as relações estabelecidas dentro da escola dos “brancos”, que não foi projetada para atender a diversidade cultural indígena. Para que as crianças indígenas tenham acesso a uma educação qualitativa, a pesquisadora propõe a adoção da educação intercultural para superar o conflito entre as diferenças culturais existentes no espaço escolar.

A segunda pesquisa é da Universidade Metodista de Piracicaba, denominada “Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso da etnia Sateré-Mawé”, de Barros (2012, p. 09), que teve como objetivo “[...] analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos”. A autora discorre sobre a produção do brincar, da brincadeira e do jogo no interior da cultura indígena e suas contribuições pedagógicas, sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem infantil.

No terceiro trabalho, da Universidade Federal de Minas Gerais, com o título “Imagens da infância: brincadeiras, brincar e cultura”, Carvalho (2007, p. 07) descreve e analisa “o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças indígenas Pataxós (MG) e crianças moradoras

do bairro Taquaril em Belo Horizonte” e busca compreender “como crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam a prática da brincadeira, suas dinâmicas e significados”.

O autor salienta a importância do papel dos adultos no processo de apreensão do mundo pelas crianças, pois suas ações são reproduzidas e ressignificadas por elas, ou seja, eles são referências na produção de sentidos de suas práticas culturais. O autor prossegue afirmando que é importante compreender a relação entre brinquedo, brincadeira e cultura, pois não se tratam simplesmente de um repertório de práticas lúdicas, mas são formas de ser, de viver e de aprender da infância, elementos que constituem a identidade infantil e cultural.

Na quarta produção acadêmica, da Universidade Federal do Amazonas, intitulada “Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade”, Santos (2015, p. 08) busca:

[...] Entender como esses sujeitos relacionam a sua identidade étnica com sua identidade profissional, [e] concomitante, saber quais são suas compreensões sobre interculturalidade, como percebem as relações entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, e como aplicam em sua prática docente na busca de conhecer as suas realidades, priorizar suas demandas e perspectivas enquanto educador.

O quinto estudo é da autoria de Jeniffer Caroline da Silva, da Universidade Federal de Santa Catarina e que tem por título “Bolas, brinquedos e jogos: práticas de lazer e futebol na tradição dos Kaingáng da terra indígena Xapecó/SC”. Silva (2014, p. 13) realizou as análises de sua dissertação “a partir dos relatos de etnógrafos que estiveram em contato com os Kaingáng em diferentes regiões do Brasil, algumas características das práticas de lazer e entretenimento executadas por indígenas ao longo dos tempos”. A autora trabalhou com a história oral por meio de narrativas de brincadeiras e brinquedos infantis daquele povo, produzidas por etnólogos em suas publicações no intuito de compreender quais eram as atividades lúdicas praticadas pelos Kaingáng em seu cotidiano como práticas de entretenimento.

Finalmente, a última produção acadêmica identificada é da Universidade Católica de Brasília, de Diane Maria Scherer Kuhn Lago e denominada “O índio idoso Kaiwá: memórias e histórias de vida”. A pesquisa de Lago (2007, p. 08) teve como:

[...] Objetivo investigar por meio das histórias de vida de índios idosos da etnia Guarani-Kaiwá residentes na aldeia Jaguapiru em Dourados no Estado do Mato Grosso do Sul as percepções sobre as influências decorrentes das mudanças sócio-culturais vivenciadas pelos mesmos na construção de sua identidade cultural, individual e coletiva no processo de envelhecimento.

Ao narrar sua história de vida, o idoso indígena relata a história de uma época e de seu grupo étnico, tendo como ponto de partida o passado vivido e atribuindo um novo sentido ao seu presente e, conseqüentemente, à sua identidade. Esse processo de rememoração foi analisado com base nas vivências individuais e sociais do sujeito, como também aos contextos históricos e culturais em que o sujeito vivenciou.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, localizado no município de Porto Esperidião, no estado de Mato Grosso (fronteira Brasil/Bolívia), que atende aproximadamente 310 crianças de faixa etária entre 02 (dois) e 06 (seis) anos, em período parcial e integral. A cidade frequentemente recebe nativos do povo chiquitano que se deslocam das aldeias para a região urbana em busca de trabalho e de melhores condições de vida.

Este estudo visa descrever as histórias de infância vividas por 06 (seis) velhos(as) de origem chiquitana, que atualmente residem na sede de Porto Esperidião. Suas vivências infantis e experiências com jogos, brinquedos e brincadeiras nos permitiram estabelecer um diálogo sobre a concepção de infância que circulava no passado e que se registra no presente dessa etnia.

O presente trabalho fundamenta-se em contribuições de teóricos do campo da Educação, da Antropologia da Infância e da História, que nos permitem compreender as histórias de vida dos idosos chiquitanos e como estes teciam seu cotidiano nos diferentes espaços sociais em suas fases de infância. Porém, para isso, é preciso aguçar nossos olhos e ouvidos para compreendê-los em seu contexto sociocultural, pois é necessário considerar os códigos culturais e as tradições dos chiquitanos¹, os quais trataremos nesta proposta investigativa.

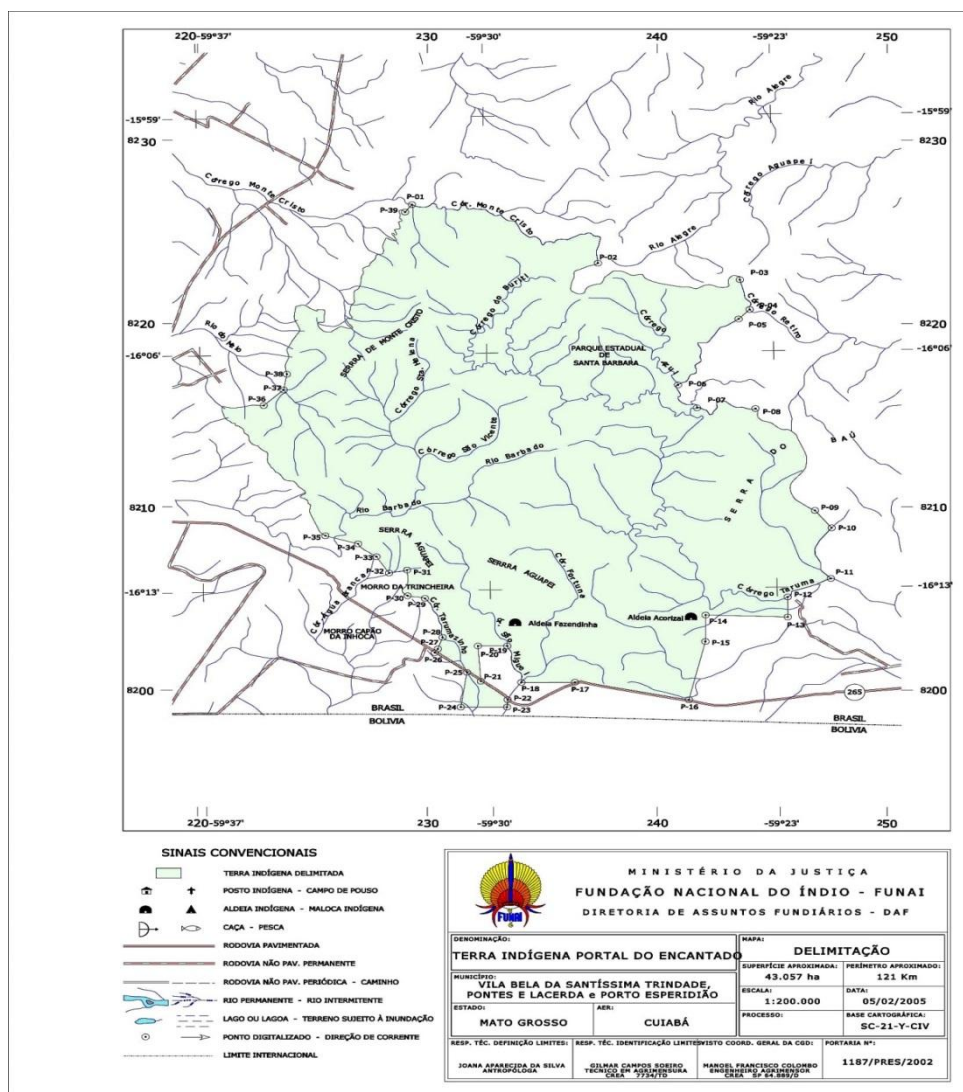
Nesse sentido, o Programa dos povos indígenas no Brasil² considera que a Bolívia é a região mais populosa habitada pelos chiquitanos: eles se concentram no Departamento de Santa Cruz, nas províncias Nuflo de Chaves, Velasco, Chiquitos e Sandoval. Por outro lado, no Brasil, eles estão presentes em “[...] Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul [localidade em que] eles são identificados pelo etnônimo Kamba Chiquitano” (JOSÉ DA SILVA, 2009, p. 01). Nesses espaços, vivem em condições de vida precária, sendo discriminados e socialmente excluídos pela população não indígena. Já em Mato Grosso (divisa Brasil/Bolívia), estão distribuídos em pequenas aldeias pela zona fronteira, sendo que alguns migram para os municípios vizinhos na tentativa de melhorar suas condições de vida.

¹ Existem divergências quanto à escrita dos termos tribais entre os antropólogos, etnólogos e indigenistas. De acordo com o *Manual de redação oficial da Fundação Nacional do Índio* (2016, p. 19), por exemplo, “na gramática normativa da língua portuguesa, os gentílicos devem flexionar-se de acordo com as regras que se aplicam aos demais adjetivos e substantivos. [...] As designações das etnias indígenas, africanas ou de outras origens, de forma geral, devem ser flexionadas no plural, além de serem grafadas com iniciais minúsculas”. Sendo assim, utilizaremos nesta Dissertação a escrita do etnônimo chiquitano com letra minúscula e sempre flexionado quanto ao gênero e número.

² Entidade criada no intuito de reunir verbetes com informações e análises de todos os povos indígenas que habitam o território nacional. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/chiquitano/415>. Acesso em: 04 abr 2016.

A Portaria³ n° 2.219 de 30 de dezembro de 2010, assinada pelo então ministro da justiça Luiz Paulo Barreto, concedeu à etnia chiquitano em Mato Grosso o direito de posse permanente da Terra Indígena Portal do Encantado, que está situada nos municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião. A demarcação de sua superfície é de 43.057,00 hectares, que se revelam em rios, campos, matas e cerrados. As terras apresentam o perímetro de 121 km e estão localizadas próximas à fronteira com a República da Bolívia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴ (IBGE, 2010), esse território tem população de 1.046 pessoas, distribuídas nas comunidades reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tais como: Acorizal, Fazendinha e Vila Nova Barbeicho (em processo de demarcação territorial).

Figura 2: Terra Indígena Portal do Encantado



Fonte: FUNAI (2005)

³ Publicada no Diário Oficial da União n° 251, sexta-feira, 31 de dezembro de 2010.

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística está ligado diretamente ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil. Ele coleta, faz análises, pesquisas e divulga informações demográficas, sociais e econômicas do país, dividido por Estados, cidades, etc., com o objetivo de fazer com que toda a população tenha conhecimento sobre o país. Disponível em: <http://www.significados.com.br/ibge>. Acesso em: 30 dez 2015.

As atividades econômicas desenvolvidas pelos chiquitanos centram-se no artesanato, com cerâmicas/cestarias, nas pequenas plantações de grãos, frutas e verduras e na criação de animais de pequeno porte, produções essas que subsidiam o sustento de suas famílias. É também bastante comum a mão de obra indígena ser contratada nas grandes fazendas vizinhas ou nas atividades da pecuária, quando vendem sua força de trabalho por baixos salários ou por diárias pagas em valor bem abaixo do mercado. Nesse cenário, atuam como “retireiros”, exercendo tarefas como ordenhar o rebanho leiteiro ou cuidar do gado para corte.

De acordo com Fernandes Silva (2008) essa situação de penúria se repete em diferentes contextos urbanos situados na fronteira, pois “em geral, eles moram em periferias, realizam trabalhos braçais e as mulheres trabalham como empregadas domésticas” (FERNANDES SILVA, 2008, p. 123). A autora discute essa e outras relações no artigo *Identidades e conflito na fronteira: poderes locais e os chiquitanos* sobre o conflito estabelecido entre fazendeiros, autoridades públicas e os chiquitanos na fronteira Brasil/Bolívia, descrevendo os núcleos populacionais indígenas e a forma com que os poderes locais reconhecem as diferenças culturais, porém os “esvazia” de seus direitos legítimos, inclusive em relação ao território tradicional, elemento que supre suas vivências culturais e ancestrais.

Pacini (2012) e Bortoletto (2007), por seu turno, ao realizarem suas pesquisas no interior das aldeias chiquitanas, evidenciaram que esse grupo étnico se relaciona de forma conflituosa com os fazendeiros e alguns políticos ruralistas, que ainda hoje fazem guerra por discordarem da decisão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que atribuiu legalmente a posse permanente da terra indígena Portal do Encantado a ele. “Muitos Chiquitanos falam que sua vida piorou depois que a FUNAI os reconheceu como indígenas, mas isso tem a ver com os conflitos fundiários que afloraram neste primeiro momento e permanecem até que haja regularização de seus territórios tradicionais” (PACINI, 2012, p. 251-252).

Podemos perceber o quanto as pressões por parte dos fazendeiros exercem influências sobre os indígenas: muitos concordam que esses embates colaboram com o fortalecimento de suas lutas territoriais e políticas. Entretanto, nesse cenário, uns preferem se calar diante dos conflitos existentes e outros negam suas raízes chiquitanas.

Além do território, a língua também é um marcador cultural desse povo. Pesquisas linguísticas entre os chiquitanos pontuaram que a “[...] análise dos resultados das entrevistas permitiu observar que somente 05 pessoas acima de 60 anos sabiam essa língua, mas não a utilizavam em interação social” (SANTANA; DUNCK-CINTRA, 2009, p. 99). Foi possível diagnosticar, assim, que a língua chiquitano estava presente somente na memória dos habitantes mais velhos da comunidade.

A língua chiquitana ou vesüro é, pois, falada por uma parcela muito pequena no interior das aldeias, o que foi resultado do processo histórico das expedições jesuítas a partir do século XVI, quando vários indígenas falantes conviveram dentro de um mesmo espaço pluriétnico. Conforme Santana (2009, p. 30), pouco se sabe sobre a origem da língua chiquitana, uma vez que raras pesquisas foram realizadas sobre o tema e, dentre elas, as bibliografias produzidas referem-se ao chiquitano como língua oficial nas reduções missionárias na Bolívia no século XVI. A autora prossegue afirmando que, “[...] apesar dos avanços nos estudos históricos e comparativos dessa língua apontar para uma possível inclusão no Macro Jê, ainda é considerada uma língua isolada”. Vemos nessa língua materna uma variação linguística quanto ao gênero, uma vez que homens e mulheres a utilizam de maneira diferente: “[...] existem nos substantivos formas próprias do falar masculino e do falar feminino que somente podem ser utilizadas pelo homem e pela mulher” (SANTANA, 2009, p. 32).

Quanto à ocupação de territórios, no espaço urbano de Porto Esperidião, a presença dos chiquitanos é numerosa: eles estão distribuídos nos diferentes bairros e muitos preferem ser identificados como “bugres” dada a discriminação e o preconceito. De acordo com Pacini (2012, p. 15), “o município de Porto Esperidião é composto em sua maioria de Chiquitano”, apesar de, dentre eles, alguns se identificarem como bugres e outros como chiquitanos. Todavia, é perceptível o marcador étnico na sociedade portense por meio dos traços indígenas que se revelam desde o fenótipo até o jeito de ser, de viver e de reproduzir seus saberes históricos e culturais. O autor chama atenção ainda para o evento que desencadeou essa migração para a zona urbana:

A ocupação da região da fronteira brasileira por não indígenas se deu historicamente. Um momento forte foi a *Marcha para o Oeste*, iniciada no governo de Getúlio Vargas, em 1938, quando o Governo do Mato Grosso “convocou” os “verdadeiros” brasileiros para colonizar as terras selvagens (indígenas) com baixa densidade demográfica. As chamadas novas fronteiras agrícolas ou pecuaristas foram se expandindo com expulsões conflituosas dos Chiquitanos do seu território tradicional e atualmente existem na fronteira relações complexas de alianças e pressões entre os Chiquitanos que trabalham para os fazendeiros. Grande parte da população chiquitana não conseguiu se manter nos territórios tradicionais no lado do Brasil e está vivendo hoje nas periferias das cidades da região ou migraram para a Bolívia (PACINI, 2012, p. 15).

Observa-se como esse acontecimento histórico que agrega aspectos sociais e econômicos interferiu na organização social e étnica do povo chiquitano. Podemos então perceber a intrínseca relação entre estrutura macrossocial e microssocial claramente manifesta: da forma, por exemplo, como a indústria agropastoril chegou à fronteira mato-grossense e impulsionou a saída dos indígenas de seus territórios tradicionais, colocando-os em uma posição de subordinação. Dessa maneira, muitos migraram para as cidades vizinhas na esperança de conquistar um bom futuro, e

outros, no espaço urbano, negam suas origens como uma forma de serem aceitos pela sociedade não indígena, haja vista que, para eles, é melhor ser bugre, o que já está diluído no imaginário social, do que ser índio e ser considerado como exótico, visto que, segundo as narrativas locais, o índio destina-se a povoar as matas. Conforme Pacini (2012, p. 26-27):

[...] A etnicidade chiquitana está sendo construída a partir de uma identidade cultural em tensões com os estados nacionais. Em geral, escondem a origem étnica indígena. Aceitam mais facilmente serem chamados pela categoria genérica de bugres do que de índios porque negam sua pertença atual ao estereótipo de índio da mata (selvagem) como os Nambikwaras ou os Ayoreos. Como *bugres* já estariam a meio caminho para serem “civilizados”, assim os cristãos Chiquitanos aceitam melhor este estereótipo de *bugre*, algo semelhante ao caboclo na região amazônica.

Podemos observar assim que a identidade dos chiquitanos opera a partir de um movimento dinâmico, por meio dos conflitos, preconceitos e discriminações sofridas nas relações sociais. Além disso, ela é ressignificada e caminha para a constituição do “nós” coletivo. Sobre o assunto, Novaes (1993, p. 25-26) refere-se à identidade como “algo que não é dado, que se possa verificar, mas uma condição forjada a partir de determinados elementos históricos e culturais [...]”. Nesse processo, os chiquitanos vão construindo uma imagem de si (coletivo chiquitano) e do outro, imagens essas (re) organizadas o tempo todo conforme suas trocas culturais.

Porém, com o intuito de marcar seu pertencimento ao grupo, eles buscam no curussé uma forma de revitalizar sua identidade étnica. Trata-se de uma manifestação cultural que se apresenta como um elemento cultural que contribui para a preservação de suas raízes étnicas. Atualmente, os grupos do curussé existentes no espaço urbano dessa cidade são: o Asa Branca, o Nativos e o Floresta, que se reúnem em seus barracões para festejar e fortalecer a cultura indígena na cidade. Bortoletto (2007, p. 109) afirma que “[...] a associação cultural Asa Branca pretende ser um espaço para a preservação da cultura chiquitano. Constitui-se em uma tentativa, ao nosso ver, de manter uma identidade étnica que os diferencie dos não indígenas na cidade [...]”. Diante do contato interétnico presente nas interações na cidade de Porto Esperidião, os indígenas veem a necessidade de marcar seu espaço étnico por seus códigos e manifestações culturais, como é o caso do curussé.

Ademais, de acordo com Duarte (2014, p. 42), os desafios diários desse povo são vividos diante dos conflitos com os fazendeiros e com o poder público⁵, que “[...] negam sua indianidade e nacionalidade” afirmando que eles são meros bolivianos que avançaram as fronteiras territoriais impostas pela coroa portuguesa e espanhola e se instalaram ilegalmente na divisa brasileira, ou seja,

⁵ No auge das lutas no ano de 2010 que definiram a demarcação territorial chiquitano, havia uma considerável bancada parlamentar em Mato Grosso que estava ligada aos negócios agropastoris e que influenciou as decisões emanadas do Poder Público.

uma negação do reconhecimento jurídico, territorial e étnico dos chiquitanos, o que demonstra que ainda há uma nítida resistência da sociedade não indígena em aceitar a etnicidade desse povo. Importante também esclarecer que a chiquitania é uma zona contínua que não se restringe a fronteiras geográficas: para os chiquitanos, tanto faz estar do lado brasileiro ou boliviano, já que estabelece relações parentais, culturais e religiosas em ambos os lados das fronteiras.

Diante dessa problemática local, é importante abordar a infância chiquitana considerada urbanizada no município de Porto Esperidião (Mato Grosso) por fazer parte de um povo que está em processo de (re) afirmação identitária, pois, durante um longo período, foi-lhe negado o direito de ser reconhecido como indígena, considerando-se os frequentes conflitos estabelecidos com os proprietários das grandes fazendas, que encurralavam as comunidades, bem como a demora nas decisões jurídicas expedidas pelo poder público. Se a comunidade enfrenta a invisibilidade social frente à sociedade dos não indígenas e ao Poder Público, em maior grau isso acontece com suas crianças, sujeitos em processo de formação.

Diante do exposto, propomos, nesta pesquisa, uma escuta sensível aos velhos(as) chiquitanos(as) integrantes do grupo de curussé “Asa Branca” e moradores de Porto Esperidião-MT no intuito de compreender a concepção de infância existente entre eles. E, diante da situação apresentada, consideramos pertinente para o campo científico apresentar sentidos e significados da realidade desse povo. Destarte, com o objetivo de entender essa dinâmica na esfera sociocultural do povo chiquitano, elencamos como questões norteadoras para a investigação: quais os jogos, brinquedos e brincadeiras que orientaram seu brincar no passado? De que forma o encontro de saberes culturais entre duas gerações pode contribuir para a educação intercultural? A escola dos não indígenas foi reivindicada pelos munícipes ou oferecida pelas autoridades como cumprimento de políticas em prol da criança?

Esta pesquisa partiu da hipótese de que as crianças chiquitanas de Porto Esperidião precisavam aprender seus códigos culturais dentro e fora do espaço escolar e, para isso, a formação continuada dos professores poderia ser uma proposta de apropriação dos saberes históricos e culturais dos chiquitanos. Outra possibilidade é a abertura da escola em relação a essa comunidade, o que poderia contribuir com seus conhecimentos tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem. Essa hipótese foi confirmada à medida que os dados foram analisados, a temática foi aprofundada e foram esclarecidos os conceitos a ela relacionados.

Tassinari (2007, p. 02), por exemplo, afirma que “[...] a mirada da Antropologia para as crianças indígenas no Brasil é muito recente e podemos dizer que, embora as crianças sejam aquelas que mais pacientemente nos acolhem nas aldeias, temos nos dedicado muito pouco à interlocução com elas”. O reconhecimento do protagonismo infantil nas pesquisas passa a conceber a infância como uma categoria demarcada pela organização social das comunidades indígenas: ela não pode

ser considerada genérica nas diferentes etnias, cada povo deve ser estudado de acordo com seus códigos culturais, considerando-se suas práticas e manifestações.

[...] Os estudos sobre infância indígena têm um impacto importante para os trabalhos que vêm se desenvolvendo desde os anos 1990 na Antropologia da Infância, fazendo-os “sair do próprio umbigo”, ou seja, da tendência em girar em torno do problema urbano e do contexto escolar (TASSINARI, 2007, p. 02).

Esses estudos nos dão subsídios para compreender que as crianças podem expressar muito de seu povo, muitas vezes elementos pouco visíveis, já que agem de forma descompromissada com padrões morais. Além disso, no cotidiano indígena, percebemos que os conhecimentos dos pequenos são manifestos pelas brincadeiras, pela oralidade, por suas criações individuais/coletivas e principalmente por suas experiências humanas.

No espaço urbano de Porto Esperidião o cotidiano das crianças chiquitanas é compartilhado com os não indígenas por diferentes períodos e espaços do dia, que se resumem a ir à escola, participar de projetos sociais oferecidos pela Secretaria de Assistência Social, cuidar dos afazeres domésticos (quando necessário), brincar e jogar futebol em frente à igreja e, finalmente, o tão esperado banho no rio Jauru nos fins de tarde.

É notável a imagem do rio Jauru nas vivências e nas crenças da população. Prova disso é o mito popular que afirma “que quem come costela de pacu do rio Jauru nunca mais vai embora da cidade, pode até ir, mas um dia volta”. Conta a lenda também que os nativos da cidade não morrem afogados no rio, somente pessoas que vêm de fora: “bugre nada como praga”, segundo os relatos dos mais antigos. Podemos ainda perceber como está presente a figura da criança no imaginário social: ela representa a continuidade dos saberes tradicionais e da geração. Igualmente, a imagem da criança indígena já está de alguma forma introjetada na sociedade não indígena, todos sabem que elas estão espalhadas pela cidade e são reconhecidas pelo etnônimo “bugre”, o que revela um preconceito silenciado que nega a identidade étnica dos chiquitanos segundo Pacini (2012).

Essa visão pode se dever ao fato de que, conforme Cohn (2002, p. 231), os primeiros estudos antropológicos sobre a criança indígena a viam como “reprodutoras do mundo adulto, os antropólogos não perceberiam que os pequenos são atores sociais ativos e produtores de cultura”. A autora continua afirmando:

É importante notar que a Antropologia tem-se voltado cada vez mais ao tema da infância, de modo que possibilita tratar a criança como objeto de análise, com base na construção de um universo que lhe é próprio e que é qualitativa, e não qualitativamente, diferenciado do mundo adulto. Isso significa que o universo infantil não é mais visto como experiência parcial do mundo social, no sentido de

conter conhecimentos menos completos; ele é visto como capaz de construir uma apreensão que é diferenciada e relevante (COHN, 2002, p. 233).

Sendo assim, a criança chiquitana pode ser considerada uma parte constitutiva do universo social indígena, não isolada, mas uma categoria social que integra e complementa a dinâmica grupal. Diante do exposto, lançar um olhar científico sobre elas como atores sociais dentro da dinâmica indígena nos permite dar-lhe visibilidade social, assim como também romper com narrativas equivocadas como as que apregoam que as crianças são meramente reprodutoras do que veem e ouvem ao seu redor. Também as crianças chiquitanas, mesmo estando em outro território (urbano) que não lhe é próprio, apresentam significados culturais difundidos pelos seus ancestrais e possuem uma identidade a ser valorizada e revitalizada no dia-a-dia escolar.

Nós, brasileiros, somos um povo pluriétnico e nos diferenciamos das demais nações pela nossa originalidade de misturas raciais e culturais, por isso abordar temáticas da área da diversidade humana é pertinente em tempos em que ainda encontramos, nos diversos espaços sociais, preconceitos relacionados às raças e às diferentes culturas que compõem o mosaico cultural nacional. Nesse movimento de relativismo cultural, a escola intercultural torna-se uma aliada indispensável para o reconhecimento étnico e para o fortalecimento dos traços culturais indígenas. Sobre isso, Bergamasch e Silva (2007, p. 147) explicam que “[...] os processos vivenciados em cada escola representam pequenas grandes mudanças construídas cotidianamente. É preciso estar atento e sensível para enxergá-las e interpretá-las com toda sua força e significação”.

Toda escola apresenta diretrizes curriculares próprias que orientam suas práticas. Nesse sentido, este trabalho busca compreender os processos educativos direcionados à infância chiquitana em Porto Esperidião, especificamente os do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, na procura por estabelecer um diálogo entre o passado dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) e as práticas educativas vivenciadas pelos professores e alunos nesse contexto social.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, atualmente, ela ainda não oferece um ensino diferenciado às crianças indígenas; no entanto, a iniciativa de atendimento à criança indígena representou o início do ensino institucionalizado, que foi se desenvolvendo qualitativamente por meio de políticas educacionais. Na atualidade, a instituição escolar revela-se como um espaço privilegiado de intercâmbio cultural entre os sujeitos envolvidos, já que é a única escola que oferece a Educação Infantil no espaço urbano. Nela, estão matriculadas crianças indígenas, negras, brancas e de distintas classes sociais, solo fértil para a educação intercultural produzir seus frutos de respeito mútuo e reconhecimento do outro.

É importante também compreender a identidade dos chiquitanos sendo observada pelas lentes de um historiador, pois ele escava, desdobra-se por meio de pistas para compor seu mosaico

histórico, um ofício que “[...] é comparável ao [do] médico, que utiliza quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 157). São pertinentes as contribuições do autor para este objeto de estudo visto que é necessário compreender o sentido dos discursos dos atores sociais no passado, na atualidade e também as circunstâncias em que ocorreram, uma vez que é incoerente analisar as fontes escritas sem considerar o homem e sua história.

Os saberes históricos podem ainda ser bons recursos de aprendizado para as crianças, seja pela educação informal/formal, artefatos, alimentos, vestuários e habitações, seja pelos objetos produzidos com fins utilitários no cotidiano do grupo. Por meio desses dispositivos, a criança internaliza sua cultura vigente e constrói sua identidade conforme orientações históricas e culturais. Nessa seara, esse trabalho revela-se um processo analítico e cauteloso, pois analisa a história do tempo presente, não visando apenas pesquisar indivíduos mortos ou de museus, mas parte de dados históricos do passado para o presente na contínua tecelagem da história do indivíduo. Em outras palavras, “[...] a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1992, p. 17).

A relevância científica desta pesquisa se pauta pelo direcionamento da compreensão de como jogos, brinquedos e brincadeiras estabelecem relações com os jeitos de ser, de aprender e de viver das crianças chiquitanas, revelando de que forma essas atividades lúdicas rememoradas pelos(as) velhos(as) contribuem para a valorização dos significados históricos, de suas inter-relações e dos processos de aprendizagem. E, já que a escola representa na cosmovisão indígena um marcador étnico, imbuído de características do povo que a compõe, Cardoso e Vainfas (2012, p. 166) afirmam que “as identidades são, hoje, entendidas como construções fluídas, múltiplas e cambiáveis, que se constroem por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem”.

A importância social da pesquisa, por seu turno, constitui-se ao buscar evidenciar reflexões sobre a interculturalidade, tendo em vista que a aceitação do outro é essencial para vivermos em um país multicultural e isso nos exige uma abertura ao “diferente” e um reconhecimento das relações existentes entre as culturas, classes sociais, sexo, línguas, etnias e religiões. Pensar a escola a partir do diálogo entre as culturas nesse contexto é essencial, pois nos desdobramos ao relativismo cultural com a finalidade de convivermos com o outro como possibilidade de novos conhecimentos.

Buscou-se apresentar a organização social do povo chiquitano no estado de Mato Grosso; demonstrar como as memórias dos(as) velhos(as) podem ser consideradas fonte de conhecimentos para a constituição da identidade cultural das crianças chiquitanas no tempo presente, contemplando o papel dos saberes ancestrais nesse processo; descrever a caracterização do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, considerando sua organização didático-

pedagógica; problematizar no âmbito escolar como a infância chiquitana tem sido concebida pelos professores; coletar memórias dos jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados pelos(as) velhos(as) no passado e desenvolver um projeto de ensino em conjunto com os professores de modo a contribuir com a valorização dos saberes históricos e culturais da cultura chiquitana a partir das fontes orais produzidas pelos(as) velhos(as).

Produções acadêmicas sobre a infância indígena no Brasil

Ao estudarmos um objeto investigativo, devemos nos situar acerca das produções acadêmicas já realizadas no respectivo campo teórico, uma vez que as lacunas existentes podem se tornar um caminho inédito para desbravar novas possibilidades de estudos. Nesse sentido, o levantamento de produções científicas torna-se um dos passos essenciais para fundamentar e orientar o pesquisador sobre seu campo de investigação. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Ao sistematizarmos as produções sobre a infância indígena, primeiramente, devemos nos esforçar para compreendermos como essa etapa da vida humana é construída socialmente, isto é, conforme os parâmetros culturais de uma determinada sociedade. A infância é uma etapa marcante nas memórias dos indivíduos, pois nesse período somos inseridos em uma sociedade, estabelecemos vínculos com diferentes atores sociais e internalizamos regras morais para convivermos em harmonia com nossos semelhantes.

Assim, as experiências vivenciadas nessa fase serão lembradas com saudade no futuro: a árvore escalada, o joelho ralado, o colo da mãe, os amigos da escola, as brincadeiras realizadas ou até mesmo as histórias contadas pelos mais velhos. Todas as peripécias infantis ficam guardadas em nossas memórias e, ao longo da vida, elas são acionadas junto ao sentimento da saudade.

Mas nem sempre a fase da infância foi vista com tanta candura assim: pela perspectiva histórica de Philippe Ariès (1986), a criança, até os séculos XI e XII, não tinha representatividade no mundo social. Enquanto eram frágeis e necessitavam de cuidados dos adultos, elas eram consideradas crianças; quando já apresentavam autonomia para andar, já eram misturadas aos

maiores nas diferentes tarefas, inclusive jogos. Nesse período histórico, elas eram consideradas adultos em miniatura, sem nenhuma representação social na mentalidade da época.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 1986, p. 10).

Evidenciamos pelas contribuições do autor que a mentalidade social é viva e dinâmica, haja vista que a maneira de conceber a figura social da criança metamorfoseou-se ao longo dos séculos e, assim, ela vem conquistando espaços nas diferentes sociedades como ator social, que age e interage na organização da estrutura social e vivencia seu mundo infantil construindo suas próprias ideias conforme seus valores, regras e crenças. No século XXI, já notamos que a sociedade reconhece a particularidade dessa fase no que tange a muitos aprendizados construídos nas interações com diferentes sujeitos e instituições (família, escola, igreja), embora muitos desafios ainda precisem ser superados com a finalidade de protegê-la, tais como: exploração do trabalho infantil, abortos, pedofilia e maus tratos.

No que diz respeito à criança indígena, no Brasil, ela ganhou maior visibilidade social a partir da década de 1990, por meio de pesquisas antropológicas que visam compreender seu universo conforme seus códigos culturais. De acordo com Lopes da Silva (2002) em seus estudos com as crianças xamãs, esses pequenos criam e recriam seu mundo particular com base nas relações entre corpo, sentidos, pensamento e sociedade. Sendo assim, “[...] podemos compreender então que a identidade e a subjetividade infantil constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas” (LOPES DA SILVA, 2002, p. 41).

A partir das palavras da autora, podemos depreender que o corpo da criança é um instrumento de ação e interação com o meio social e com outros atores também. Por meio dele, ela estabelece processos de apreensão do seu contexto por meio de recriações particulares. Dessa maneira, o corpo, durante o ato de brincar (atividade própria da infância), torna-se um meio para explorar e abstrair diferentes aprendizados durante esse período da vida humana.

Por isso, não podemos entender a infância distanciada de seus códigos e das ações culturais que a cercam. Inclusive o brincar deve ser visto como uma manifestação cultural da criança, por meio do qual ela reproduz a cosmologia de seu grupo. Conforme Grando e Albuquerque (2012, p. 07) argumentam, a criança indígena apresenta “[...] uma maneira de ser que possibilita experimentar

o novo como algo conhecido, e o conhecido como algo novo, dando vazão a possibilidades de leitura, de comunicação e de representação do vivido e mediando as formas do mundo criadas pelos adultos”.

Assim, a especificidade da infância indígena nos estudos antropológicos nos apresenta uma lógica própria: ela tem centralidade nas diferentes cosmologias e desempenha tarefas e papéis específicos de acordo com as diversas comunidades ameríndias. Lecznieski (2012, p. 25), por exemplo, identificou em seus estudos junto às crianças Kadiwéu que elas são os atores centrais na mitologia, nos rituais e também na vida social de seu grupo; elas mediam diferentes espaços, contextos e outros mundos, são protagonistas das histórias ancestrais e ainda apresentam habilidades imprescindíveis para sua sobrevivência no mundo, como a curiosidade e a esperteza. Essas mesmas aptidões, segundo a autora, são estimuladas e admiradas pelos adultos como essenciais para a interação da criança Kadiwéu com outros mundos. Em outras palavras, essa criança torna-se “[...] um potencial mediador que conecta diferentes mundos, estabelecendo relações entre vivos e mortos, humanos e animais [...]” (LECZNIESKI, 2012, p. 38).

Por outro lado, Codonho (2012), ao estudar a infância Galibi-Marworno – grupo oriundo do norte do Amapá, afirmou que as crianças dessa etnia estabelecem processos de aprendizagens entre elas próprias, ou seja, “[...] os conhecimentos são transmitidos de forma horizontal” (CODONHO, 2012, p. 53). Nesse caso, o ato de ensinar e aprender se processa entre os pares (crianças), seja por suas ações no cotidiano, como nas brincadeiras, bem como no caso de um funeral: enquanto a família do falecido chora, as crianças realizam um rico repertório de atividades lúdicas com a finalidade de alegrar os presentes e fortalecer suas raízes culturais, já que suas brincadeiras apresentam a cosmologia Galibi-Marworno. Codonho (2012, p. 68) destaca, pois, a centralidade do “[...] protagonismo infantil e a importância das crianças na transmissão de práticas culturais”.

Corroborando essas afirmações, Tassinari (2007) salienta que as crianças indígenas são mediadores de seres cosmológicos e de diversos grupos sociais, possuidoras de autonomia para agir e decidir nos diferentes espaços da comunidade indígena. A autora postula ainda três ressalvas para a compreensão criteriosa da criança indígena em sua especificidade:

- a) Reconhecimento de que ainda temos poucos dados etnográficos; b) necessidade de deixar de lado nossa visão de infância e os estereótipos sobre a candura ou a crueldade indígenas; c) reconhecimento da diversidade sócio-cultural indígena e do caráter provisório das generalizações (TASSINARI, 2007, p. 22).

Desse modo, devemos reconhecer que a criança indígena age e interage com os outros atores sociais e com seu meio. Ela não é passiva, mas um ser potencialmente em atividade social,

que “[...] ocupa espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade” (TASSINARI, 2007, p. 11). Por circular em diferentes espaços comunitários, esse indivíduo vê, ouve e aprende tudo o que acontece na comunidade, sendo seu nível de absorção de novos conhecimentos bem elevado e, por isso, a cada conhecimento aprendido, ele se reinventa conforme seus códigos culturais.

Nunes (2002), por sua vez, assevera que, na tentativa de compreensão da infância indígena, deve-se se desfazer de discursos prontos e estereótipos, já que determinadas ações adultas são orientadas por significações e sentidos que regem seu universo étnico-cultural. Cabe-nos então interpretá-la conforme seus ritos, tradições, crenças e valores, haja vista que, em cada sociedade, a criança apresenta distintas formas e estratégias de mediação e de socialização. Além disso, cabe a ela dar continuidade aos saberes tradicionais de seu povo, pois é considerada por muitos a fiel “[...] depositária de toda uma expectativa de continuidade, envolvendo todas as instâncias da vida social” (NUNES, 2002, p. 257).

Nas comunidades indígenas, elas possuem autonomia para ir e vir e liberdade para circular nos diferentes ambientes da comunidade. Por isso ela vê, ouve e participa de tudo: é um ator social capaz de reproduzir diversas informações dos acontecimentos diários, de realizar atividades domésticas, lúdicas e de cultivo no cotidiano. No campo teórico da criança indígena, Tassinari (2007, p. 22) identificou cinco aspectos recorrentes nas concepções sobre essa categoria social:

- 1) O reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis; 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais.

Ao discorrermos sobre a concepção de infância entre os(as) velhos(as) chiquitanos(as), precisamos compreender como esta se configura em um contexto diferenciado, tendo em vista que o universo indígena tem seus próprios processos culturais que regem seus indivíduos. Conforme Hendrick (2005, p. 49), as crianças “[...] estão na posse do seu próprio ponto de vista, mais do que perceber simplesmente sua existência pelas suposições adultistas”. Podemos então entender que há uma dinâmica infantil própria a ser compreendida no interior dos grupos étnicos, que não deve ser analisada e orientada por padrões adultocêntricos. Esse movimento se manifesta também por meio da cultura material, que pode ser considerada uma boa ferramenta de aprendizado para as crianças indígenas, seja pelos brinquedos, artefatos, alimentos, vestuários, habitações ou pelos objetos produzidos com fins utilitários no cotidiano do grupo. Mediante esses dispositivos, os pequenos internalizam sua cultura vigente e se comportam de acordo com as orientações de seu povo. Devemos considerar a infância indígena de um determinado grupo conforme seus próprios padrões

culturais; do contrário, corre-se o risco de se generalizar a criança indígena e isso seria um grande equívoco científico.

Ao investigar a infância indígena chiquitana, precisamos ainda conhecer os processos históricos e culturais que originaram essa etnia, como uma tentativa de entendermos suas ações e concepções com base em suas raízes culturais. O povo chiquitano foi constituído a partir do aldeamento de mais de 40 etnias diferentes iniciado no final do século XVII no oriente boliviano, movimento liderado pelas missões religiosas jesuítas. A etnogênese cultural desse povo se configurou, pois, a partir da expressão da “[...] unidade étnico-cultural que passou para a história a partir da Missão de Chiquitos, um modo de ser distinto e uma história de Chiquitanos que convenceram umas quarenta etnias a se juntarem nos dez *pueblos misionales*” (PACINI, 2012, p. 395).

Para eles, a noção de pessoa está vinculada aos padrões religiosos difundidos pelos jesuítas no final do século XVII, e percebemos ainda os valores e crenças do catolicismo fortemente imbricados nas práticas desse grupo.

De acordo com as narrativas Chiquitano logo que uma criança nasce é classificada de **“criatura”** sem nome e sem dono, condição, portanto, de não humanidade – **tsauka** (filho dos montes, bárbaro, não batizado, sem dono). E, após o rito batismal, este ser é transformado e recebe um nome, torna-se gente, adquire a condição de **tsaika** (filho de Deus) e dessa maneira define-se a quem pertencerá a “criatura”, quem será o seu dono. Um ancião Urupe argumentou que, antes do batismo, a criança é chamada de **“indinho”** e, após o batismo, recebe um nome. E completou: **“Se não existisse compadre, não haveria respeito, não haveria batismo, e as pessoas seriam como criaturas, como bichos”** (SILVA, 2015, p. 79-80, grifos do autor).

Os estudos de Silva (2015) indicam que o ato batismal na cosmologia chiquitana é um ritual que visa transformar a criatura sem alma em gente (cristão). Nesse processo, a criança recebe um nome quase sempre de um santo católico, além de um padrinho e uma madrinha que irão ajudar na educação e também zelar por ela no caso da falta de seus pais biológicos. Sendo assim, o compadrio é uma forma de coesão social estabelecida entre eles com a finalidade de fortalecer suas raízes indígenas diante da sociedade não indígena.

No entanto, são os estudos de noção de pessoa que revelam o conceito que a sociedade pesquisada utiliza para dar sentido à experiência particular da infância e do processo através do qual a criança se transforma em um adulto. São eles que permitem entender qual a definição social de humanidade, quais os processos necessários para a aquisição do atributo de ser humano, como a sociedade intervém nesses processos e como o conjunto dessas variáveis atua para definir a infância e, em alguns casos, os estágios que a conformam (COHN, 2000, p. 59).

A humanização da pessoa chiquitana então só é possível por meio do ato batismal. Depois desse ritual, o pequeno é inserido no grupo que lhe fornecerá elementos históricos e culturais para constituir sua identidade individual e coletiva. Percebemos essas e outras influências da Igreja Católica presentes na formação da identidade chiquitana, herança deixada pelos jesuítas no oriente boliviano, em muitas práticas e comportamentos católicos: alguns que foram ressignificados conforme a cosmologia indígena e outros preservados, ou seja, tendo conservada “[...] a sua essência no estabelecimento de uma estreita unidade significativa entre as tradições religiosas cristãs e indígenas” (MOREIRA DA COSTA, 2006, p. 11).

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2001, p. 45).

E os elementos históricos e simbólicos da igreja ainda condicionam práticas e arranjos socioculturais dos chiquitanos, como o ato batismal, a devoção aos santos, as missas, as procissões, os altares erguidos nos lares e a dança curussé, manifestação cultural em que, no dia dos festejos, “[...] cada grupo possui uma bandeira com uma cruz, que tem a função de afastar as coisas ruins que possam ocorrer durante os dias de festa” (SILVA; ESPÍNDOLA; SANTOS, 2002, p. 52).

O contato entre as sociedades, no caso os chiquitanos e os jesuítas, não eliminou os modos tradicionais de vidas dos indígenas, porém permitiu a estes elaborar outras formas de organização social, agregando valores indígenas e cristãos em suas práticas. Desse modo, a identidade opera a partir de elementos históricos e culturais que determinado povo considera essencial para a manutenção e a coesão social, evidenciando “[...] novas estratégias e alternativas, onde a cultura tem uma dimensão essencialmente dinâmica e adaptativa” (NOVAES, 1993, p. 42).

A identidade chiquitana se evidencia a partir de seus saberes tradicionais, de sua língua e de suas lutas sociais, que fortalecem o grupo em busca da garantia de seu território tradicional. Essa identidade está em constante metamorfose, como forma de adaptação aos novos desafios impostos pela sociedade não indígena: “[...] em cada situação que vivenciaram, aceitaram mudar quando era necessário adaptar-se para sobreviver. Sempre que possível negociaram suas pautas como grupo étnico, sem abrir mão de sua solidariedade e cultura própria” (PUHL, 2011, p. 244).

Entretanto, diferentes estratégias de resistência desse povo têm se revelado tanto nas aldeias quanto nas cidades como forma de marcar sua visibilidade étnica frente à sociedade não indígena, que muitas vezes os discrimina com o uso de termos pejorativos como “bugres” ou como forma de ameaça para o território nacional.

A política de segmentação chiquitana como estratégia de sobrevivência em um mundo que se tornou hostil tem outros fatores de aglutinação nas comunidades estudadas, processos sociais de tensão e distensão. Em muitos casos a religiosidade católica reconhecida nos diversos campos da sociedade boliviana e brasileira aglutina os Chiquitanos num mesmo imaginário social, o que é ritualizado nas celebrações. Usei o Curussé como sinal diacrítico religioso, mas poderia ter usado a chicha, o futebol ou a escola que são elementos concretos que aglutinam e reproduzem a sociedade chiquitana em diferentes lugares da Chiquitania. As tensões na fronteira chiquitana são superadas pela alegria religiosa que brota dos seus momentos cotidianos e de festa (PACINI, 2012, p. 25).

Diversas práticas socioculturais estabelecem laços de coesão no grupo chiquitano, tanto do lado brasileiro quanto do boliviano, como as celebrações e os festejos, que os unem para vivenciarem seus valores e ritos com a finalidade de fortalecerem suas raízes indígenas. Conforme Bortoletto (2007), a concepção de fronteira do povo chiquitano é bem diferente daquela percebida pelas demais sociedades: os indígenas tomam como referência outros critérios: “[...] em vez de pensá-la como limite ou muralha, aqui é concebida e vivenciada como interação e conjunção” (BORTOLETTO, 2007, p. 108).

A perspectiva de fronteira vivida pelos chiquitanos é aquela que une e agrega seus saberes ancestrais, diferente daquela que separa, divide e rotula os grupos conforme seus conhecimentos. A manifestação cultural do curussé, expressão originária do povo chiquitano, dentro dessa cosmovisão, torna-se um mecanismo de aprendizagem para as novas gerações, um momento ritualístico que privilegia a manutenção e o fortalecimento cultural deles. Para Duarte (2014, p. 82), “[...] as manifestações culturais tornam-se eventos e espaços de aprendizagem dos mais jovens e de ensinamento dos mais antigos, evidenciando o sentimento de pertencimento ao grupo e as relações estabelecidas com o espaço vivido”.

Tassinari (2001), nesse cenário, concebe a escola como espaço de fronteira, em que o convívio interétnico e intercultural se constitui por meio das diferenças culturais existentes nesse contexto de ricas interações sociais. Segundo a autora, ao interagir com o outro ocorre o trânsito, a articulação e as trocas de diferentes conhecimentos.

Cabe à escola então possibilitar o intercâmbio cultural e propor ações educativas em prol da diversidade cultural. No caso da educação chiquitana, ela acontece inicialmente no seio familiar e comunitário, sendo que as formas de ser e viver dos adultos são oportunidades ricas de aprendizado nos momentos de interação social. Ações rotineiras como ver, ouvir e fazer contribuem para a construção de novos saberes infantis, sempre reinventados conforme seu universo.

Em nossos estudos sobre os processos de educação da criança chiquitana, no lado brasileiro da fronteira com a Bolívia, identificamos que as crianças menores são consideradas as mais próximas do divino. Por isso, assim como as pessoas mais

velhas reconhecidas pela sabedoria que a vida lhes proporcionou, assumem papéis relevantes no processo ritual mais expressivo deste grupo, o Curussé. São as crianças menores que assumem a responsabilidade, com orientação das pessoas mais velhas, de produção da chicha, a bebida servida a todos, independente da idade, durante o ritual (GRANDO, 2014, p. 102-103).

Essa educação congrega desde a transmissão de saberes histórico-culturais liderados pelos mais velhos quanto as atividades de ver, ouvir e participar dos rituais do grupo, como também sua preparação. A educação escolar indígena, por seu turno, necessita reconhecer e valorizar os saberes de determinada sociedade, como também sua articulação com os conhecimentos científicos do campo do saber escolarizado. Contribuindo para essa discussão, Grupioni (2000, p. 274) faz uma breve distinção entre educação indígena e educação para o índio:

O primeiro termo refere-se aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados. Trata-se do modo pelo qual se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo os ideais particulares de pessoa humana de cada sociedade. Já o segundo termo, educação para o índio, ganhou nova roupagem nos últimos anos: fala-se agora em educação escolar indígena. Ele descreve o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento. Esta modalidade tem relação direta com as políticas implementadas pelo Estado junto aos povos indígenas. O parâmetro que impera é o da escola formal, seja para reproduzi-lo, adequá-lo ou contestá-lo.

Vemos propostos dois modelos de educação: um que se fundamenta nos saberes tradicionais de um determinado povo, projetado segundo seus princípios socioculturais e outro, com uma educação institucionalizada e pensada pelo Estado alheio às vivências indígenas, uma escola idealizada de acordo com outros padrões políticos, sociais e culturais. Neste, diferentes metodologias, agentes e conhecimentos são lançados como eixos norteadores de uma educação homogeneizadora que desconhece as diferenças étnico-culturais dos povos indígenas em diversos contextos e localizações geográficas do Brasil. Atualmente, percebemos, nos movimentos sociais indígenas, o expoente protagonismo dos professores na luta por uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural que mantenha “[...] vivas as suas formas próprias de educação, e que estas [...] possam contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da realidade hoje” (BERGAMASCH; SILVA, 2007, p. 130).

Ao apresentarmos uma proposta educativa para as crianças que tenha como base a memória e a tradição oral dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) no espaço urbano de Porto Esperidião (Mato

Grosso), pretendemos também contribuir com a implantação de práticas interculturais que dialoguem e valorizem o outro como fonte de conhecimentos. Os velhos são depositários da língua materna, das histórias de seu povo, das diferentes técnicas artísticas, de caça e pesca. Assim sendo, retêm o domínio da memória grupal, ou seja, “são nossas bibliotecas” (BERGAMASCH, 2010, p. 134). Quando a interculturalidade torna-se central nas práticas pedagógicas, os diferentes saberes circulam no espaço escolar como estratégias para a construção de novos saberes sobre o povo chiquitano (crianças não indígenas) e para o fortalecimento étnico e a aceitação de si (crianças indígenas).

Dessa forma, somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade. É sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos (FLEURI, 2003, p. 31).

Situações de aprendizagens como essas nos colocam em confronto com nossas verdades prontas e acabadas, são atitudes de descentralização do “eu” e o reconhecimento do outro, do diferente. O desvelar de outros sujeitos culturais rompe com estereótipos historicamente disseminados no imaginário social de que existem culturas e povos superiores. Nesse sentido, a perspectiva da interculturalidade crítica proposta por Candau (2012, p. 244) ratifica seu papel social frente à nova demanda dos grupos invisibilizados:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Nesse processo, a escola torna-se um mecanismo de combate aos preconceitos e discriminações disparados contra grupos silenciados e esquecidos historicamente, atores sociais que durante muitos séculos sofreram (e ainda sofrem) os efeitos do etnocentrismo cultural, que supervaloriza o ego cultural e deprecia a cultura e o saber do outro. E os(as) velhos(as) indígenas se incluem nesse segmento social, pois ao longo dos tempos elaboraram diferentes estratégias de resistência com o intuito de preservar suas raízes e as memórias de seu povo.

Nesse panorama, a escola, como agente de transformação social, deve estimular as práticas interculturais, já que essas ações permitem que “[...] os sujeitos eduquem-se na relação eu-outro, de forma individual, bem como coletiva, entre contextos culturais semelhantes e entre contextos culturais diversos” (FREIRE, 2006, p. 103). No caso das crianças chiquitanas no espaço escolar de Porto Esperidião, propomos a educação intercultural fundamentada no lúdico como forma de dialogar com as diferentes identidades culturais existentes naquela instituição.

[...] O brincar na prática pedagógica da criança indígena pode ser um conteúdo importante para promover o seu desenvolvimento, levando em conta que este processo de desenvolvimento é mediado por situações imaginárias, instrumentos simbólicos de diferentes significados e ações, os quais permeiam a experiência acumulada da criança a partir de sua inserção e aprendizado na interação social dentro e fora da aldeia (BARROS, 2012, p. 82).

O brincar ultrapassa a esfera pedagógica, ampliando-se por diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. As ações lúdicas da criança serão fundamentadas em suas vivências culturais, porém ressignificadas conforme seu universo (apreensão do mundo). Sendo assim, “[...] a atividade lúdica é um componente fundamental da espécie humana, constituindo-se como produto cultural pela possibilidade de vivência, compreensão e reconstrução de padrões, valores e normas do grupo” (CARVALHO, 2007, p. 82).

A partir das entrevistas produzidas junto aos(as) velhos(as) chiquitanos(as) referentes às suas vivências infantis com jogos, brinquedos e brincadeiras no passado, poderemos contribuir com a aprendizagem das crianças no tempo presente dos saberes tradicionais dessa etnia. O reconhecimento e o uso pedagógico do brincar como possibilidade de ensino colabora para a construção dos saberes infantis por meio das diferentes formas de brincar, “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 28).

Kishimoto (2011) faz a distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, embora na sociedade normalmente eles sejam tratados de forma igualitária. Segundo a autora, cada um tem um caráter lúdico particular e contribuições específicas ao desenvolvimento infantil. Para ela, o jogo pode ser concebido como “[...] o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto” (KISHIMOTO, 2011, p. 18). Já “[...] o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade” e, por fim, a brincadeira se caracteriza como uma “[...] ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Diferentes atividades lúdicas e suas respectivas especificidades colaboram para o processo de desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais. Vygotsky (1998, p.

124) ressalta que “[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. A criança por meio do brincar incorpora diferentes papéis sociais que são reproduzidos nesse ato, seja por gestos, expressões ou ainda regras de comportamento.

Huizinga (2014), ao realizar estudos sobre o jogo, concebe-o como um meio de transmissão cultural, pois nele o sujeito experimenta e vivencia diferentes situações conforme seus padrões culturais, o que permite a constante (re) criação de regras e ideias e lhe faculta uma transformação do mundo. O autor considera o jogo como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2014, p. 16).

Pelas contribuições de Huizinga, podemos compreender que o jogo pode ser considerado um mecanismo de construção de diversos conhecimentos, inclusive da cultura humana. Ao propormos as atividades lúdicas às crianças baseadas nas memórias dos idosos chiquitanos, estaremos assim contribuindo para a construção de saberes e para novas formas culturais de ser e de estar no mundo, sem desconsiderar o caráter lúdico, prazeroso e criativo do brincar. Isso porque a cultura lúdica da criança apresenta autonomia quanto ao uso e ao manuseio de diferentes imagens, símbolos e representações que lhe permitem ressignificar suas vivências, o que significa afirmar que a “[...] cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social” (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

Sabemos que as práticas lúdicas no contexto da Educação Infantil são fundamentais para a construção de conhecimentos, posto que inserem a criança no mundo social com a finalidade de torná-la autônoma, crítica e reflexiva em relação à realidade que a circunda. Por meio dessa metodologia de ensino, ela aprende de forma prazerosa e criativa, uma vez que a ludicidade é uma linguagem que se incorpora desde os primeiros processos de socialização. Ao manipular diferentes realidades culturais e históricas, as crianças ao brincar aprendem sobre a história da humanidade, de seu grupo, como também tecem a sua própria história.

Nesse processo, a interação com outros sujeitos sociais que já possuem o domínio da cultura é de extrema importância para o ensino e a aprendizagem. Ao dialogar com os saberes dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), por exemplo, as crianças indígenas e não indígenas de Porto Esperidião constroem conhecimentos científicos com base nos saberes tradicionais desse povo.

Além disso, os(as) velhos(as) chiquitanos(as) têm um papel importante na organização social desse povo, inclusive na preservação de sua língua materna, o chiquitano. Conforme Santana e Dunck-Cintra (2009), essa língua, no Brasil, tem apresentado nas comunidades Acorizal e Fazendinha um acelerado processo de extinção, já que seu uso no cotidiano é bastante restrito: só ocorre em momentos de festas e encontros com parentes. Ademais, ela “[...] sobrevive apenas na memória de poucos anciãos” (SANTANA; DUNCK-CINTRA, 2009, p. 31).

Frente ao exposto, as memórias dos(as) velhos(as) são um mecanismo para a preservação da história grupal, composta por diferentes individualidades que integram a dinâmica social. Ao lidar com tais memórias, são visitadas diferentes áreas, como: a história de um povo, acontecimentos sociais, práticas, costumes e valores. Bosi (1994), ao trabalhar com as lembranças dos velhos, ressalta que esse processo de rememoração é reflexivo e permite que se faça uma releitura do passado vivido. Segundo a autora, a sociedade capitalista atribui aos idosos o papel de “lembrar”, sujeitos considerados por esta como improdutivos e ineficazes. Agora, entretanto, compete a eles a responsabilidade de preservação e de manutenção da memória social e histórica de seu grupo.

Hoje, fala-se tanto em criatividade... Mas, onde estão as brincadeiras, os jogos, os cantos e as danças de outrora? Nas lembranças dos velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer (BOSI, 1994, p. 83).

Ao evocar suas memórias, os(as) velhos(as) atribuem novos sentidos às suas experiências passadas e suas lembranças são acionadas a partir de marcos históricos, ou seja, momentos que foram significativos em suas vidas e relevantes o bastante para serem guardados. Ao lembrar as atividades lúdicas vivenciadas em suas infâncias, eles nos permitem estabelecermos diálogos com as possíveis concepções de infância difundidas entre o povo chiquitano. E, para realizar esse procedimento, nos desdobramos à escuta sensível das histórias de infâncias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as).

Entretanto, Silva (2014) utilizou a História Oral para identificar nos relatos dos etnólogos em suas publicações as narrativas de brincadeiras e brinquedos infantis do povo Kaingáng na Terra Indígena Xapecó (SC). O trabalho se orientou pelos registros dos jogos, brinquedos e brincadeiras praticados por esse povo a partir da década de 1940.

A História Oral surgiu como uma contestação à tradição historiográfica fundamentada nos documentos oficiais, pois as vozes das minorias silenciadas eram ignoradas. Ela valoriza o cotidiano dos sujeitos sociais e restringe seus “[...] testemunhos como ponto central de análises” (MEIHY,

1998, p. 19). Com ela, não se busca estabelecer “verdades prontas e acabadas” a partir dos depoimentos dos entrevistados, mas evidenciar versões de experiências individuais tendo como finalidade registrar e analisar as fontes orais produzidas.

As histórias de infâncias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) se constituem por subjetividades que compõem a rede cultural desse povo. Trata-se de sujeitos que viveram em outras épocas, outros quadros sociais e outras histórias. Por isso, suas vivências com os jogos, brinquedos e brincadeiras manifestam elementos culturais e históricos para a compreensão social desse grupo conforme seus modos de ser, de aprender e de viver. Nesse sentido, falas ou trechos repetidos nos depoimentos dos entrevistados devem ser analisados com atenção, já que podem fornecer dados indispensáveis para a compreensão da conjuntura social do sujeito depoente. Sendo assim, “[...] como em toda narrativa de cunho autobiográfico, o principal trabalho de uma entrevista de história de vida é a construção de uma identidade para si e para os outros” (ALBERTI, 2004, p. 94).

Ao manipular essas fontes orais, o pesquisador deve considerá-las como o fio condutor de seu fazer historiográfico: elas não devem ser vinculadas ao objeto de forma secundária, mas compreendidas como riquezas quando concebidas como um meio para estabelecer relações com seus atores depoentes, suas identidades e a história de seu grupo social. Lozano (2006, p. 23), ao descrever as características do estilo do analista completo, define-o assim:

Esses historiadores orais consideram a fonte oral em si mesma e não só como mero apoio factual ou de ilustração qualitativa. Na prática, eles colhem, ordenam, sistematizam e criticam o processo de produção da fonte. Analisam, interpretam e situam historicamente os depoimentos e as evidências orais. Não se limitam a um único método e a técnica, mas as complementam e as tornam mais complexas.

Para trabalhar com as fontes orais produzidas pelos(as) velhos(as) chiquitanos(as), depois de estas terem sido coletadas e transcritas, procedemos à categorização delas e as análises à luz da contribuição dos teóricos da Educação, da Antropologia da infância e da História com a finalidade de compreendermos a educação e as histórias sobre as concepções de infância entre eles, como também seus modos de aprender, de ser e de viver.

Essa abordagem nos permitiu conhecer suas histórias de vidas, suas experiências vividas e as mediações entre sujeito e grupo social. No decorrer dessa etapa, foi possível “[...] a um só tempo: informar sobre contextos sociais, evocar subjetividades distintas e revelar a dimensão intersubjetiva entre os sujeitos e o pesquisador” (GUSSI, 2008, p. 07).

O fazer biográfico, por outro lado, considera aspectos da vida humana que seriam impossíveis de se interpretar com base em fontes escritas: trajetórias narradas, indagações, gestos e silêncios revelam diferentes identidades que geram e são gestadas pelos seus contextos sociais. A memória age então como elemento primordial nesse processo tendo em vista que, quando acionada,

fornece aos narradores lembranças tanto de esfera individual quanto coletiva em diferentes temporalidades, espacialidades e referente a atores sociais que ilustram suas narrativas de vidas.

A memória, em sua extensa potencialidade, ultrapassa, inclusive, o tempo de vida individual. Através de histórias de famílias, das crônicas que registraram o cotidiano, das tradições, das histórias contadas através de gerações e das inúmeras formas de narrativas, constrói-se a memória de um tempo que antecedeu ao da vida de uma pessoa. Ultrapassa-se a cronologia atual e o homem mergulha no seu passado ancestral. Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico (DELGADO, 2003, p. 19).

Dessa maneira, é por meio desse processo de rememoração que as diferentes subjetividades dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), vão sendo desenhadas na estrutura cultural/social desse povo: suas interações com o outro, seus elementos culturais e seus contextos emergiram em seus relatos como uma ação para dar novos sentidos às histórias de vida no passado com base no presente.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Ao analisar as histórias de infância desses(as) velhos(as), buscamos interpretar suas narrativas vinculadas aos seus processos socioculturais, pois não podemos analisar as ações dos indivíduos de forma descontextualizada já que todo homem é um ser histórico, isto é, tem uma história imersa em sentidos e significações.

As narrativas documentadas tiveram como referência a cultura chiquitana (identidade étnica, práticas e códigos culturais). Assim, foram imprescindíveis os registros e as análises das diferentes experiências de vida, desvelando suas visões de mundo e sentidos produzidos dentro dessa conjuntura social.

Oliveira (2011) chama-nos atenção para o fato de os trabalhos produzidos a partir da temática das pesquisas biográficas no Brasil estarem mais direcionados ao campo da profissionalização docente com a finalidade de compreender os amplos processos de pesquisa e de formação de professores. É evidente a compreensão de que esses estudos começaram a emergir no cenário acadêmico a partir da década de 1980, quando “[...] podemos citar um grande número de

pesquisadores estrangeiros e brasileiros que investigam essa emergente e significativa área da pesquisa (auto) biográfica no contexto da formação de professores (CATTANI, 2006; JOSSO, 2006; MALLETT, 2006; NÓVOA, 1988; MORAES, 2004; SOUZA, 2006; dentre outros)” (OLIVEIRA, 2011, p. 172).

Neste estudo, tomamos as histórias de infâncias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), como fontes que produzem conhecimentos científicos para o campo do saber. Ao relatarmos suas vivências, eles(as) produzem sua própria história de uma época e de seu povo. Conforme Lago (2007, p. 24), os idosos “[...] ao contar [em] suas histórias para outras gerações propagam o conhecimento e valorizam a experiência de vida”.

A cultura indígena está fundamentada na transmissão oral; seus diferentes saberes são repassados às novas gerações pela oralidade. Assim, a narração está presente em diversos espaços e tempos dos grupos étnicos e, por isso, o falar torna-se algo prazeroso para os(as) velhos(as) indígenas.

Ao narrar a própria história, o passado e o presente transitam juntos o tempo todo, por isso, devolver ao idoso a condição de guardião é garantir-lhe um sentido social à medida que passa a se sentir parte do contexto em que vive, por meio da narrativa de suas experiências e significados pessoais (DOMINGUES, 2014, p. 558).

Os(as) velhos(as) chiquitanos(as), como sujeitos participantes da dinâmica cultural do grupo em que se inserem, tornam-se referências para as novas gerações para a construção de saberes tradicionais, que as preparam para a vida social e para a apreensão do mundo em que vivem. Valorizar esses saberes dentro da escola torna-se uma possibilidade de articular saberes científicos e ancestrais com a finalidade de fortalecer a cultura chiquitana e promover o respeito e a aceitação de si e do outro como indivíduos culturalmente diferenciados.

Embasamo-nos em produções acadêmicas referentes à temática e em outros diálogos teóricos que nos permitiram compreender o processo histórico e as identidades dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) a partir de suas concepções de infância, como já referido. Para demonstrar esse procedimento, este texto foi organizado em quatro capítulos, nos quais fornecemos elementos para a compreensão da concepção de infância dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), como também seus modos de ser, de aprender e de viver.

O primeiro capítulo aborda a realidade atual da educação escolar indígena em Mato Grosso e os dispositivos legais que contribuíram para o protagonismo dos movimentos sociais em favor da implantação dessa modalidade de ensino no Estado. Apresentamos a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, sua filosofia, objetivos e propostas curriculares em favor da diversidade, assim como constatamos a necessidade de implantar práticas interculturais em favor da criança chiquitana no

contexto urbano de Porto Esperidião. Nessa etapa, realizamos diálogos teóricos com Secchi (2009, 2012); Calonga (2015); Lourenço (2008); Grupioni (2000); Luciano (2006, 2007); Ferreira (2001); D'Angelis (2001); Branco e Zattoni (2015); Queiroz (2013); Rocha;Almeida; Silva (2007); Fleuri (2003); Grupioni (2000); Lück (2009) e Pacini (2012).

No segundo capítulo, apresentamos a organização social do povo chiquitano no estado de Mato Grosso, sua etnogêse cultural, seu contexto social, como também seus códigos culturais que o diferenciam de outros povos indígenas. Esse capítulo está fundamentado nos estudos realizados por Bortoletto (2007); Pacini (2012); Queiroz (2013); Duarte (2014); Silva (2015); José da Silva (2009); Calonga (2015); Anzair (2008); Grando (2014); Moreira da Costa (2006); Puhl (2008,2011); Santana e Dunck-Cintra (2009); Souza (1986); Novaes (1993); Laraia (2001); Luvizotto (2009); Tomichá (2002); Siqueira (2009); Gusmão (1999); Tassinari (2011); Souza (1986); Lopes da Silva (1995); e Vilhena (2005).

Já no terceiro capítulo traz a discussão sobre a construção do conhecimento das novas gerações a partir das memórias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) que possuem uma diversidade de saberes tradicionais e culturais desse povo. Portanto, a escuta de suas memórias do período da infância surge como uma proposta de rememoração das concepções de infância vividas pelos(as) chiquitanos(as) e esse processo torna-se fundamental no propósito de transpor suas memórias para o contexto educacional a partir de práticas pedagógicas interculturais. O brincar surge como uma possibilidade de construir novos conhecimentos, na finalidade de vincular conhecimentos culturais chiquitanos aos científicos. Para esses estudos, buscamos respaldos teóricos em Bosi (1994), Abrahão (2003); Lago (2007); Alberti (2004,); Kramer (2003, 2008); Delgado (2003); Freire (1987); Fleuri (2003); Gussi (2008); Vygostky (1998); Galvão (2006); Silva (2014); Nunes (2002); Passeggi (2011); Bethelheim (1980); Marín (2007); D`angelis (2001); Souza (2004); Queiroz (2013) e Pacini (2012).

Enfim, no quarto capítulo dissertamos sobre as histórias de infância produzidas junto aos(as) velhos(as) chiquitanos(as) sobre suas vivências infantis e sobre a relevância dessa etapa da vida humana como fase de constructo sócio-cultural, espaço de aquisição de conhecimentos necessários para a caminhada de homem histórico. Para isso, analisamos as oficinas de formações ministradas à comunidade escolar da instituição escolar e o projeto de ensino intitulado “ O povo chiquitano e sua cultura na escola”, compreendidos dentro dessa proposta investigativa como possibilidades educativas em favor da criança indígena.

As oficinas de formações foram concebidas como um instrumento para “provocar” discussões sobre o diálogo entre as diferentes culturas no espaço escolar e o projeto de ensino como uma proposta de valorização e preservação das memórias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as). Para a

análise dos dados obtidos nos embasamos nos estudos de Grupioni (2000); Silva (2015); Carvalho (2007); Freire (2006); Barros (2012); Cohn (2000); Moore (1997); Vygotsky (1998); Huizinga (2014); Brougère (2010); Kishimoto (2011); Nunes (2002); Grando e Albuquerque (2012); Grando (2014); Bergamasch (2010); Bergamasch e Silva (2007); Bergamasch e Menezes (2016); Pacini (2012); Queiroz (2013); Bortoletto (2007); (2015); Puhl (2011); Novaes (1993); Laraia (2001); Leontiev (2004); Geertz (2008); Neves (2009); Delgado (2003); Lago (2007); Alberti (2004); Bosi (1994); Freinet (1979); Fleuri (2003); Orlandi (2001); Candau (2012) e Nóvoa (1995).

Esses diálogos teóricos nos permitiram realizar o cotejo entre as narrativas dos sujeitos participantes e os contextos socioculturais em que estavam inseridas com a finalidade de analisar e compreender as concepções de infância que prevalecem entre os(as) velhos(as) chiquitanos(as), como também suas manifestações culturais infantis, entendidas na cosmovisão chiquitana como atividades de transferência de saberes tradicionais e de códigos culturais às novas gerações.

1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUAS BASES LEGAIS DIANTE DO DESAFIO DO MOVIMENTO PELA IMPLANTAÇÃO DESSA MODALIDADE DE ENSINO EM MATO GROSSO

O Estado de Mato Grosso tem buscado alternativas educacionais em favor da qualidade e da oferta da educação escolar indígena, já que essa população apresenta uma expressiva presença no território mato-grossense, como também diversidade étnica. De acordo com o IBGE (2010), somam-se 51.696 indígenas distribuídos em 42 etnias em Mato Grosso, sendo que 82,3% desse total residem em terras indígenas. Conforme a exigência constitucional dessa modalidade de ensino, ela deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, e cabe ao Estado e aos municípios sua oferta. Segundo a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC)⁶ atualmente, são atendidos 10.242 alunos indígenas pela Rede Estadual de Ensino e essas matrículas estão distribuídas em 69 escolas indígenas localizadas em 29 municípios.

Entretanto, muitos obstáculos ainda existem entre a escola e o governo para que as populações indígenas tenham uma instituição escolar próxima ao “ideal”, que atenda suas necessidades com dispositivos legais, calendários, currículos específicos, formações docentes e estrutura física das escolas, já que esses são alguns aspectos que merecem atenção quando se trata de educação escolar indígena e se refletem em menor ou maior grau nos processos próprios de aprendizagem dos alunos.

1.1 A legislação indígena e suas políticas públicas educacionais

Ao longo dos períodos Colonial e Imperial, as populações indígenas eram invisibilizadas diante de suas diversidades étnico-culturais. Seus saberes históricos e culturais eram silenciados pela imposição da visão eurocêntrica e elas eram desprovidas de seus direitos como cidadãos brasileiros. Pela concepção da classe colonial dominante, esses povos eram marginalizados em relação aos demais colonos, mesmo que cumpridores de deveres, como a produção maciça de produtos excedentes para a Coroa Portuguesa.

Como já sabemos, após a chegada dos colonizadores portugueses em solo brasileiro, houve muitas rupturas comportamentais nos modos de vida dos nativos, como a imposição de uma língua oficial, costumes, religião e outras práticas próprias do homem europeu, como por exemplo o uso de roupas, entre outros adereços tão comuns na Europa. A partir do século XVI, a educação foi

⁶ Essas informações foram concedidas por Aline Coelho funcionária da SEDUC-MT via e-mail no dia 24 de agosto de 2016.

oferecida aos indígenas por longos dois séculos por meio do método pedagógico dos Jesuítas *Ratio Studiorum*.

Os objetivos educativos jesuítas estavam fundamentados tanto na religiosidade, que visava catequizar os indígenas, quanto pelo projeto civilizador da coroa portuguesa: adestrar os nativos para produzir excedentes para a metrópole. Eles aprendiam a ler, a escrever, a contar e a trabalhar nas atividades diárias conduzidas pela Companhia de Jesus e a imposição da cultura europeia contribuía para o “apagamento” de suas raízes indígenas e dos modos de vida peculiares ao ameríndio.

De acordo com Pacini (2012), em 1757, D. José I, rei de Portugal, por meio de seu representante em terras brasileiras Marquês de Pombal, criou o Diretório dos Índios, documento que regimentava os novos modos de vida dos indígenas e expulsava os jesuítas das colônias portuguesas. Novas medidas foram estabelecidas a partir dessa lei, que em seu artigo 7, por exemplo, determinava a proibição do uso do termo “negro”, o incentivo ao casamento entre colonos e indígenas, a oficialização da língua portuguesa e a criação de escolas nas aldeias. Além disso, regia também:

Art.7- E como esta determinação é a base fundamental da civilidade, que se pretende, haverá em todas as povoações duas Escolas públicas, uma para os meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das ações civilizadas; e outra para as Meninas na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo (Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 27 out. 2016).

Vemos que já havia uma preocupação com a educação da população indígena, tanto com sua formação cristã quanto com o desenvolvimento de habilidades do homem capitalista, aprendizagens úteis para sua sobrevivência no Brasil Colonial, que se mantinha por recursos naturais extraídos. A grande ênfase do império foi a criação das escolas de primeiras letras em lugares em que não havia missionários para realizar tal tarefa regida pela Lei de 15 de outubro de 1827, conforme nos aponta Ferreira (2001).

No século seguinte, em 1910, foi criado pelo Decreto nº 8.072 o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), que tinha como objetivo prestar assistência a todas as comunidades indígenas no Brasil. Esse órgão tinha como característica marcante seu caráter laico ao lidar com as populações indígenas. Mais tarde, em 1918, essa agência indigenista passou a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e estabelecia o controle e o “adestramento” indígena a partir do poder tutelar, pois considerava esses povos incapazes de se

manterem de forma autônoma no mundo social. Por isso, criava ainda leis para equiparar as perdas sofridas pelos indígenas.

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, constituído sob fortes disputas regionais, incidiria diretamente sobre a organização do S.P.I. Sob o comando do General Rondon, e contando com inúmeros colaboradores de orientação positivista, o órgão buscava imprimir uma política indigenista republicana marcada pelos ideais de “humanização” como trunfo do projeto “civilizador”. A tática de “pacificação sem o uso da força” tinha como propósito delimitar as terras indígenas e ao mesmo tempo, adestrar os índios como mão-de-obra necessária ao desbravamento e preparação dessas mesmas terras para a expansão das frentes agropastoris (LOURENÇO, 2008, p. 121-122).

Havia mais preocupação por parte do Estado com as questões econômicas do que com o reconhecimento das comunidades indígenas como representantes de outras formas de organização social no Brasil. Prova disso foi o movimento realizado em 1945 pelo então presidente Getúlio Vargas denominado “Marcha para o oeste”, que tinha a finalidade de ocupar as terras consideradas “vazias” e produzir matéria-prima para alavancar a economia brasileira. Nesse contexto, muitos territórios tradicionais indígenas foram usurpados por imigrantes de outras regiões brasileiras.

O SPI foi extinto em 1967 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro do mesmo ano. Esse novo órgão indigenista brasileiro tinha como intuito proteger e promover os direitos dos indígenas em territórios brasileiros, assim como identificar, delimitar, demarcar e regularizar terras indígenas. Conforme dados informativos do site da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o trabalho desse órgão está orientado:

[...] Pelos diversos princípios como “o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil, contribuindo para a consolidação do Estado democrático e pluriétnico” (Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>. Acesso em: 30 out. 2016).

A criação desse órgão representou no cenário brasileiro um avanço significativo quanto ao reconhecimento da diversidade étnica existente no Brasil. Com ele, os movimentos indígenas se fortaleceram e temas relacionados às diferentes etnias brasileiras começaram a ser discutidos nas esferas acadêmicas e, a partir daí, o protagonismo indígena ganhou destaque em universidades brasileiras e internacionais.

Já na década de 1970 o Conselho Indigenista Brasileiro (CIMI), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), passou a realizar trabalhos missionários nas aldeias brasileiras, já que, na efervescência da ditadura militar, recaía sobre o Brasil a desconfiança de que haveria um extermínio cultural.

A Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário – CIMI, como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução da política etnocida ao longo dos anos de colonização. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tiveram e ainda têm um papel de assistência às necessidades básicas. Já o CIMI tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas, e é um importante aliado dos movimentos indígenas (LUCIANO, 2006, p. 72).

A igreja novamente volta ao cenário indígena, agora para realizar trabalhos voltados mais à perspectiva humanística do que religiosa, talvez como uma forma de compensar os “saqueamentos” que provocou à cultura indígena junto aos portugueses na durante o período Colonial. Outro acontecimento em favor das comunidades indígenas foi a promulgação da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que definiu o Estatuto do Índio. Este regulamenta o dever do Estado Brasileiro frente aos povos indígenas, reconhecendo-os como sujeitos fragilizados socialmente e historicamente quanto à garantia de seus direitos territoriais e cidadãos, atribuindo por isso à FUNAI sua tutela estatal.

Diante dessas e outras medidas que contribuíram para a valorização da cultura indígena no cenário brasileiro, os movimentos indígenas foram se fortalecendo e ganhando visibilidade na sociedade, fomentando a criação de muitas organizações para a defesa de seus direitos.

Essas conquistas antecederam a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por meio da qual os povos indígenas conquistaram direitos antes ignorados, tais como: o direito às suas formas próprias de organização social, o direito originário aos seus territórios tradicionais e a retirada da tutela do Estado sobre os indígenas, cabendo ao Estado buscar meios para assegurar o reconhecimento desses povos perante a sociedade não indígena.

A Constituição de 1988 inaugurou uma nova fase no relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas. Em seu art. 210, fica assegurado aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, abrindo caminho para transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilite aos índios o acesso aos conhecimentos universais (GRUPIONI, 2000, p. 275).

Com a Constituição de 1988, as sociedades indígenas conquistaram o direito à autonomia, à diferença, à alteridade e aos seus processos próprios de aprendizagem. Suas identidades e raízes étnicas antes fadadas ao desaparecimento agora se fortalecem e conquistam novos espaços na sociedade não indígena. Houve também a ruptura no imaginário social de mentalidades como

“incorporar os índios à civilização”, já que eles possuem uma particularidade identitária regida por seus ritos, tradições, costumes e códigos culturais.

O Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, por sua vez, transfere a responsabilidade de oferta da Educação indígena para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), antes exclusiva da FUNAI. Essa medida provoca a descentralização dessa atribuição para Estados, municípios e outros órgãos.

Em março de 1993 o Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Discorrendo sobre a legislação recentemente promulgada, o documento discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova educação escolar indígena, tais como Especificidade e Diferença; Escolas Indígenas específicas e diferenciadas; Interculturalidade; Língua materna e bilingüismo; Globalidade dos processos de aprendizagem; Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe (LUCIANO, 2007, p. 06).

A partir dessas diretrizes, vemos os princípios de aceitação à diversidade étnica sendo delineados no contexto da educação escolar indígena, uma escola projetada a partir da realidade sociocultural dos povos indígenas com a finalidade de desenvolver o conhecimento científico, tendo como fundamento seus saberes tradicionais, pensada e construída por integrantes conhecedores e possuidores de sua cultura e história grupal.

No ano de 1996, ficam evidentes os marcos das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena por meio de um decreto e pela sanção da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que discorre, dentre outros, sobre a educação bilíngüe e intercultural com ênfase na elaboração, junto às comunidades indígenas, de currículos específicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, apresenta dois artigos sobre a questão da educação indígena preconizando como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (GRUPIONI, 2000, p. 275).

De acordo com esse autor, a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) contribuiu para a conquista da educação escolar diferenciada, comunitária e intercultural dos povos indígenas. Sua especificidade no ato de educar contempla contextos culturais, língua materna e bilinguismo, e suas ações educativas vêm alinhadas aos códigos culturais, à história e à tradição indígena. Esse processo comporta desde a formação específica dos professores para atuar nas escolas indígenas quanto a elaboração e a divulgação de materiais didáticos específicos e diferenciados a partir das vivências

culturais de determinada etnia. Decorrente dele, foi publicado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento elaborado pelo MEC para auxiliar o trabalho educativo junto às comunidades indígenas.

A Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, por seu turno, aprova o Plano Nacional de Educação, que contempla em um capítulo a educação escolar indígena com metas, estratégias e objetivos a curto e a longo prazos. Grupioni (2000, p. 275) nos informa que por meio do Plano Nacional de Educação “[...] se estabelece a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para essas escolas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros”.

O final da vigência do PNE foi no ano de 2011. Por esse motivo a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, promulgou um novo Plano Nacional de Educação, que contempla entre outras modalidades a Educação Escolar Indígena. A estratégia 10 da meta 1 desse documento, por exemplo, determina:

1.10) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (BRASIL, 2014, p. 56).

De acordo com a legislação vigente, todavia, sabemos que a implantação da educação infantil nas comunidades indígenas é facultativa, pois, na cosmovisão de muitas etnias, o ensino oferecido às crianças deve ocorrer no seio familiar e na comunidade, e essa tarefa não deve ser institucionalizada, como ilustra Queiroz (2013, p. 72) sobre a educação da primeira infância chiquitana: “[...] identificamos que as crianças Chiquitano são educadas em família, juntas com os irmãos. Essa educação acontece por meio da observação, em que as gerações mais velhas educam as gerações mais novas”. Considerando que o PNE assegura a elas o direito de serem matriculadas nessa primeira etapa de ensino, porém não as obriga, sua implantação passa pelo processo de adesão ou não das comunidades.

A Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, por sua vez, representou outro avanço significativo quanto ao reconhecimento da cultura indígena, alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada ainda pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que prevê a inclusão e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial de ensino.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Essa medida teve a finalidade de dar visibilidade social aos indígenas no âmbito da sociedade civil, e o agente participante principal dessa missão é a escola, considerada espaço de produção de poder e saber. Buscou também dar voz aos povos indígenas, que outrora eram considerados inferiores, “incapazes” de se manterem no mundo social, sendo por isso, no passado, protegidos, vigiados e preparados para o trabalho voltado para o excedente.

Frente ao exposto, vemos que o desafio está posto: incluir nas práticas pedagógicas a valorização das diferentes culturas existentes no Brasil. Cada cor, cada canto, cada credo deve ser visto, ouvido e valorizado pelos demais cidadãos brasileiros, a fim de evidenciar a cultura dos povos indígenas, bem como dos afro-brasileiros.

1.2 O movimento indígena pela educação escolar em Mato Grosso

Secchi (2009) afirma que o movimento indígena no estado de Mato Grosso conquistou ao longo do tempo uma relevante importância na sociedade civil, dadas suas lutas políticas e o reconhecimento do direito à diferença e à alteridade. Assim, essas ações foram se fortalecendo e ganhando visibilidade social nos diferentes setores mato-grossenses.

Para melhor entendermos a história do contato entre índios e não índios, em Mato Grosso, será importante compreendermos a dinâmica das frentes de expansão da sociedade brasileira que, em momentos diferentes, atingiram os territórios tribais e passaram a ocupar áreas onde se localizavam os grupos indígenas (FERREIRA, 2001, p. 142).

Nessa definição, torna-se claro que o mais significativo para as frentes expansionistas era produzir lucros para a Coroa Portuguesa, e por isso muitos de seus integrantes atravessavam territórios indígenas em busca de ouro ou para a captura de nativos para gerar força de trabalho.

Conforme Ferreira (2001), muitos desbravadores adentraram em diferentes territórios indígenas para executar sua missão capitalista e, nesse ínterim, muitas dúvidas surgiram, especialmente pensando sobre os modos de se chegar a territórios isolados, como no caso de Mato Grosso. Houve diferentes explicações bíblicas, históricas e científicas que permearam o imaginário social da época, sendo que “[...] a efetiva colonização pelos portugueses e paulistas do território, hoje compreendido pelo Estado de Mato Grosso, iniciou-se somente 219 anos após o Descobrimento do Brasil” (FERREIRA, 2001, p. 143).

De acordo com esse estudioso, uma das primeiras iniciativas educacionais em Mato Grosso junto aos indígenas foi iniciada pelos padres salesianos no final da década de 1890 com a etnia Bororo. Depois, surgiram outras estratégias e formas de ensino, de modo que as atuações educativas das agências foram sendo introduzidas de acordo com suas características institucionais.

Posteriormente, os militares de Rondon também criaram escolas e internatos destinados aos paresis e bakairis. A partir de então, diversas agências se instalaram nas aldeias com o propósito de atuar direta ou indiretamente com a educação indígena. Os salesianos ampliaram o atendimento aos índios xavantes, os jesuítas aumentaram o internato de Utiariti (abandonado pelos militares) e a FUNAI criou diversas escolas como o fizeram também as missões evangélicas, a OPAN, as prefeituras municipais e a SEDUC (MATO GROSSO, 2012, p. 244).

Nesse período, poucas eram as participações dos indígenas nas esferas de decisão do sistema educacional ofertado; o currículo, o calendário, as estruturas físicas e os professores eram selecionados conforme a mentalidade dos não indígenas.

De acordo com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 244-245), até o ano de 1980, quatro características eram marcantes nas escolas indígenas nesse Estado: “diversas formas e estratégias de escolarização, ofertadas por diferentes agências externas”, a “desarticulação interinstitucional”, as “frequentes interrupções das atividades escolares, quer pela ausência de professores nas aldeias, quer pela concorrência da escola com outras atividades com maior significado cultural para as comunidade” e finalmente a “imposição externa de currículos e das metodologias de ensino”.

De acordo com essas características, a educação oferecida aos indígenas não levava em consideração suas necessidades culturais, e seus saberes tradicionais eram invisibilizados por uma política que visava legitimar nos diferentes espaços étnicos seus próprios interesses e demarcar seu espaço social de atuação, seja de ordem religiosa, financeira, linguística, ou outras. Tudo isso nos faz entender que a educação escolar indígena era gestada por vários modelos educacionais e diferentes agências administrativas, calendários e currículos desvinculados de suas realidades socioculturais.

Luciano (2006, p. 72), sobre o tema, esclarece que, “[...] a partir dos anos 1970, surgiram várias outras organizações não governamentais (ONGs) de apoio aos índios, quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas e questionando suas doutrinas civilizatórias”. As missões evangélicas também demarcaram territórios por meio do Summer Institute of Linguistics – SIL – e seus trabalhos eram mais voltados aos estudos linguísticos e a traduções de textos bíblicos. Assim sendo, a Educação Escolar Indígena de Mato Grosso estava muito distante dos moldes educativos em que as práticas pedagógicas estão fundamentadas na atualidade.

Em primeiro lugar, porque é disso que se trata, quando se fala em “educação diferenciada”. Na verdade, se quer falar de “escola diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque **os valores e as necessidades educacionais** da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que **o sistema educacional** de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D’ANGELIS, 2001, p. 37, grifos do autor).

Além disso, contribuindo para essa discussão, Queiroz (2013) disserta sobre a fase de redemocratização do Brasil, que contribuiu para o surgimento e para a mobilização de vários movimentos sociais indígenas, organizações não-governamentais e diferentes grupos de trabalhos que lutavam por uma educação escolar indígena qualitativa e que respeitasse as diversidades étnico-culturais. Em Mato Grosso, esses movimentos atuavam principalmente em prol de uma emenda constitucional que contemplasse novos direitos às comunidades indígenas. Encontros, conferências e assembleias foram realizados na busca por soluções quanto as problemáticas comuns, tais como: direitos civis, territórios tradicionais, escolas específicas e diferenciadas e o fortalecimento de novas redes de relações entre as diferentes etnias do Estado de Mato Grosso.

Nesse novo cenário social de unidade étnica em favor da garantia de direitos, esses eventos foram aos poucos fortalecendo o movimento indígena em Mato Grosso. Nessa perspectiva, Queiroz (2013) ressalta que, no sentido de aprofundar essas e outras questões, em abril de 1974 aconteceu a Assembleia de Líderes Indígenas no município de Diamantino, nesse mesmo Estado. O encontro promoveu trocas culturais entre as etnias e a união do segmento indígena mato-grossense no âmbito de suas lutas políticas e representou “[...] um marco na história dos povos indígenas do Estado e do Brasil” (QUEIROZ, 2013, p. 41). Após as conquistas obtidas pós-Constituição de 1988, as diferentes populações conquistaram protagonismo nos movimentos sociais, uma mudança significativa que contribuiu para a projeção de uma educação condizente com os interesses indígenas.

Posteriormente, criou-se em MT a Coordenadoria de Assuntos indígenas, órgão que visava promover a “articulação política e administrativa” entre os indígenas, o Estado, a FUNAI e a União.

A SEDUC reestruturou o setor de atendimento às escolas indígenas e apoiou as ações do Conselho de Educação Escolar Indígena - CEEI/MT, um órgão deliberativo e de composição paritária que passaria a coordenar a política de educação escolar indígena no estado e assessorar na implantação de suas metas. Como uma das primeiras medidas propostas pelo CEEI/MT, realizou-se no ano de 1995 um amplo diagnóstico da realidade escolar indígena no estado, instrumento que serviria de base para a definição dos programas de ação para os anos subsequentes (MATO GROSSO, 2012, p. 245).

Esse processo de transição administrativa foi fundamental para a implantação de programas de formação para professores indígenas, já que essa era uma constante reivindicação das associações junto à SEDUC. Conforme Secchi (2009, p. 66), “[...] em junho de 1996, iniciou-se em Mato Grosso o primeiro Programa de Formação de Professores Indígenas em nível médio. Em sua etapa inicial objetivou-se a formação e titulação em magistério de 250 docentes, de 140 escolas”. Entre essas ações está o Projeto Tucum, que foi realizado em parceria entre 17 municípios mato-grossenses, FUNAI e ONGS e com “[...] recursos do Banco Mundial, através do Programa de Desenvolvimento Agroambiental – PRODEAGRO” (FERREIRA, 2001, p. 158). A proposta pretendia formar professores indígenas atuantes na sala de aula em nível de magistério.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) foi responsável pela oferta desses cursos em parceria com outras instituições de Ensino Superior. O Projeto Tucum contemplou 200 professores indígenas e sua aula inaugural foi realizada na cidade de Barra dos Bugres em 09 de julho de 2001, ministrada “[...] pelo índio Marcos Terena [...] e pelo governador de Mato Grosso, engenheiro Dante de Oliveira” (FERREIRA, 2001, p. 160).

Dessa perspectiva, muitas iniciativas foram idealizadas e implantadas com a finalidade de preparar o professor indígena para exercer seu papel pedagógico com qualidade nas aldeias mato-grossenses, considerando que o docente também representa uma expressiva liderança política nessas comunidades. Para isso, o Projeto Mebengôkrê, iniciado em 1995 e finalizado em 2005, visou capacitar professores pertencentes aos povos Mebengôkre, Panará, Tapayuna para a docência.

[...] Coordenado pela FUNAI e desenvolvido em parceria com prefeituras municipais, Secretaria de Estado de Educação, MEC e Instituto Socioambiental, objetivou a formação, em nível médio, de 36 professores destes povos, dos quais 19 atuam em escolas localizadas no estado de Mato Grosso e os demais no estado do Pará (QUEIROZ, 2013, p. 49).

Aliado a isso, Secchi (2009) afirma que em junho de 2005 foi iniciado o projeto Haiyô, que teve como intuito formar professores indígenas em magistério intercultural para atuarem na rede pública de ensino de Mato Grosso. Essa iniciativa contemplou 300 docentes de 33 etnias diferentes, inclusive o povo chiquitano. Durante seu funcionamento, produziu bons frutos para a educação

escolar indígena, com a elaboração de materiais didáticos específicos, sustentados pelos princípios de fortalecimento dos diferentes povos indígenas em Mato Grosso pela valorização de suas línguas maternas, mitos, histórias, conhecimentos de saúde e ambiente e seus códigos culturais.

Finalmente, os chiquitanos foram incluídos nesse projeto, uma vez que dos cursos anteriores eles não participaram. “[...] No Projeto Haiyô eles tiveram participação, pois já contavam com escolas nas aldeias, sendo atendidos somente com o professor da Aldeia Acorizal, José de Arruda, no polo de Juína” (QUEIROZ, 2013, p. 52).

Esses projetos de formação de professores indígenas em nível de magistério representaram “as portas de entrada” para a implantação de licenciaturas projetadas a partir das demandas socioculturais das comunidades indígenas em Mato Grosso. A formação indígena acadêmica, denominada 3º grau indígena, iniciou seus trabalhos no ano de 2001 e começou seu oferecimento pela UNEMAT, pioneira na formação específica e diferenciada para professores indígenas na América Latina.

Seguiu-se a organização de Cursos de Licenciatura específicos para professores indígenas, visando possibilitar um atendimento adequado às escolas e ao processo de formação do corpo docente indígena. A partir de então, a Universidade do Estado de Mato Grosso passou a considerar os cursos como prioridade institucional e se preparou para implantá-los no Campus Universitário de Barra dos Bugres. O processo de elaboração do anteprojeto dos cursos superiores contou com a participação efetiva dos professores, líderes e conselheiros indígenas, além dos representantes do poder público, de agências educacionais e de organizações não governamentais. Concomitante à elaboração do projeto buscou-se angariar a sua sustentabilidade política, financeira e acadêmica mantendo permanentes conversações com fontes financiadoras, com políticos e com intelectuais de inúmeras instituições brasileiras e latino-americanas (SECCHI, 2012, p. 339).

Atualmente a UNEMAT oferece, em parceria com a FUNAI os cursos de Pedagogia Intercultural e Licenciaturas Interculturais Específicas em: Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Línguas, Artes e Literatura. Por outro lado, no ano de 2007, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por meio da Resolução Nº 82/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), criou o Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta”, ação afirmativa que estabelecia reservas de vagas em cursos para estudantes indígenas de diferentes etnias em Mato Grosso.

A distribuição das vagas foi fruto da demanda de quarenta e dois povos indígenas do Estado de Mato Grosso, de acordo com as necessidades vivenciadas, abrangendo cursos nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Tecnológicas e Ciências Humanas e Sociais. Atentando para o entendimento que na ocasião do ingresso, ocorra a entrada de no mínimo dois e no máximo três estudantes por curso/turma, possibilitando com isso o acompanhamento diferenciado, a adaptação

e o entrosamento no universo acadêmico, bem como a convivência universitária e o estabelecimento de uma nova organização coletiva e individual (BRANCO; ZATTONI, 2015, p. 10).

A política da educação escolar indígena em Mato Grosso é, pois, resultado da luta de movimentos indígenas que evidenciaram o protagonismo do professor indígena em meio aos diferentes espaços escolares, antes reduzidos aos princípios colonialistas e hoje fundamentados no reconhecimento e na valorização dos diferentes saberes e em seus processos próprios de aprendizagem. Dessa forma, as escolas indígenas de Mato Grosso caminham em constante (re) construção de seus currículos específicos e diferenciados na busca por espaços adequados e metodologias que valorizem seus saberes tradicionais.

No ano de 2012, a SEDUC, por meio da Secretaria Adjunta de Políticas Públicas e da Superintendência de Diversidades Educacionais, lançou o livro *Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais*, que tinha como fim nortear as ações pedagógicas no estado de Mato Grosso. Os estudos que antecederam a divulgação desse material duraram 03 anos e foram resultado de muitos debates e reflexões. A educação escolar indígena recebeu um capítulo específico nesse documento, em que se designava a organização do ensino básico por ciclos de formação humana⁷. Essas diretrizes curriculares propuseram o trabalho com base em eixos temáticos, que podem e devem também ser contemplados pela comunidade escolar indígena de acordo com sua realidade cosmológica. Neles, ficam evidentes o respeito à autonomia e a competência das escolas indígenas para construir suas próprias ações educativas. Apresentamos a seguir a organização desses eixos temáticos:

Quadro 1: Proposta curricular para a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso

Áreas de Conhecimento		Eixos Temáticos
Ensino Fundamental	Ensino Médio	
Linguagens, códigos e suas tecnologias Ciências Humanas e suas tecnologias	Linguagens	Diversidade Étnica e Cultural
	Ciências Humanas e Sociais	Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade
		Terras Indígenas, Organizações e Direitos Indígenas

⁷ Conhecida como escola ciclada, é definida como forma de organização pedagógica e administrativa que possibilita acesso e permanência de todos os estudantes em uma escola democrática de qualidade e construtiva da cidadania (MATO GROSSO, 2001, p. 20).

Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Ciências da Natureza e Matemática	
		Segurança Alimentar, Trabalho e Auto-Sustentação
		Educação para Saúde
		Ética, Justiça e Paz

Fonte: MATO GROSSO, 2012.

Essa proposta se constitui pela tríade pedagógica homem-natureza-cultura, pois são elementos indissociáveis e indispensáveis à sobrevivência das populações indígenas em Mato Grosso, e a aproximação entre os saberes tradicionais e científicos caracteriza a educação escolar indígena do referido estado. Muitos desafios são assim propostos, tanto concernentes a questões curriculares quanto relacionados às formações e às estruturas físicas das escolas; porém, temos avançado em aspectos relativos ao reconhecimento dos modos próprios de aprendizagem dos indígenas, que necessitam de espaços e tempos diferenciados para a construção de seus saberes científicos com base nos tradicionais.

Vale lembrar que este trabalho não aborda a educação escolar indígena (diferenciada/bilíngue), de índios aldeados, mas de índios que residem no espaço urbano de Porto Esperidião, trata-se de uma educação com dialogismo entre as diferentes culturas, pois são diferentes atores sociais que residem nessa cidade, que requer da escola a constituição de um movimento de valorização de relação e o saber do outro, considerando que a Lei 11.645/08 precisa ser sim aplicada quanto ao reconhecimento das crianças chiquitanas e a valorização de seus saberes no espaço escolar, ou seja, reconhecer a identidade étnico-cultural das crianças chiquitanas nesse contexto educativo.

Dessa maneira, pretendemos contribuir para a educação intercultural mato-grossense por meio da implantação dos saberes chiquitanos nas práticas escolares da Educação Infantil de Mato Grosso tendo como universo de estudo uma instituição escolar que não se adequa à modalidade indígena, mas que atende a infância chiquitana. Esse espaço de reflexão torna-se uma possibilidade de pensar um projeto de escola que atenda as diferenças culturais de seus alunos sem discriminação, estereótipos, preconceitos e a tão cruel invisibilização das diferentes identidades em sala de aula.

1.3 A escola da infância chiquitana: Centro de Educação Infantil Wictor Hugo

O Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva atende crianças há 25 anos na cidade de Porto Esperidião. O surgimento dessa instituição foi marcado por uma preocupação com a saúde e com a alimentação das crianças menores. Inicialmente, essa escola da infância era denominada Creche Municipal Pingo de Gente; porém no ano de 2002 ela se desdobra em duas instituições: Creche Municipal Pingo de Gente (para atender crianças de 2 e 3 anos) e Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva (para alunos de 4 e 5 anos).

As primeiras iniciativas de atendimento às crianças indígenas e não indígenas em Porto Esperidião se deram no final da década de 1980. Segundo relatos de antigos moradores da cidade, localizado na rua São Francisco funcionava um antigo salão paroquial, um espaço comunitário que prestava serviços sociais às crianças. Estas se aglomeravam todos os dias para realizar algumas atividades recreativas e se alimentar de sopas preparadas para “matar a fome da molecada”.

Essas ações de assistência contribuíram significativamente para a criação da Creche Municipal Pingo de Gente no dia 09 de março de 1992 conforme a Lei 076/92. Vale destacar que a preocupação da época era meramente assistencialista, de alimentação e cuidado. Sendo assim, a instituição foi criada com a finalidade de atender os menores carentes do município.

Essa preocupação das autoridades competentes era devida à crise econômica que o Brasil atravessava nessa época e que certamente repercutiu nos modos de viver das populações mais carentes naquele momento, como também em sua qualidade de vida e economia familiar. Nesse cenário, a criação da Creche Municipal “Pingo de Gente” surge como uma alternativa para ajudar no cuidado e na alimentação dos pequenos.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069/1990, já assegurasse o princípio de proteção integral à criança fundamentada em “[...] três princípios básicos: da cidadania, do bem comum e o da condição peculiar de desenvolvimento, dado que é no princípio da cidadania que se encontra o direito” (ROCHA; ALMEIDA, SILVA, 2007, p. 80), as crianças de Porto Esperidião foram conquistando aos poucos sua visibilidade social, principalmente respaldadas pelos dispositivos legais que lhes asseguravam o direito à cidadania. Todavia, foi apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que se reconheceu e se regularizou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

A implantação de novas políticas públicas educacionais foi decorrente então da implantação da LDB, que priorizava em seu artigo 29 “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Esse dispositivo legal influenciou as ações da Creche

Municipal “Pingo de Gente”, que passou de assistencial a instituição escolar, realizando atividades pedagógicas para promover o desenvolvimento integral das crianças em seus diferentes aspectos. Segundo relatos de professores antigos que lecionavam na creche nessa época, grande parte dos alunos concluíam seus estudos já alfabetizados no final da década de 1990.

Já no ano de 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), novas concepções surgiram em relação ao modo de se conceber a criança e ao redirecionamento pedagógico e curricular da referida instituição.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 05).

Esses documentos sinalizaram a necessidade de uma inevitável ruptura do modelo assistencialista na educação da criança e a implantação de práticas pedagógicas fundamentadas no cuidar e no educar da criança indígena e não indígena em Porto Esperidião (MT), embora a instituição escolar ainda fosse de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.

Já em 01 de março do ano de 2002 a Creche Municipal “Pingo de Gente” passou a ser gerida por uma nova política educacional e se desdobrou em 2 duas instituições de atendimento à infância portense: a Creche Municipal “Pingo de gente” e o Centro de Educação Infantil “Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva” criado por meio da Lei 325/02, assinada e sancionada pelo então prefeito José Serafim Borges. Esse nome foi escolhido em homenagem a um ex-aluno falecido e filho de um expressivo político da cidade. A partir desse marco histórico, a referida instituição escolar atenderia duas etapas de ensino: crianças de 2 (dois) a 03 (três) anos e de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade.

Com a criação do Centro de Educação Infantil “**Wictor Hugo Serqueira Ribeiro da Silva**” e as demandas ocorridas nas últimas décadas sob a responsabilidade da educação infantil para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade, a instituição passou por mudanças em suas ações pedagógicas, deixando de ser uma instituição de caráter assistencialista, passando a nortear suas práticas que eram voltadas particularmente ao cuidado incorporando-as às funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. Associando as novas funções para a educação infantil aos padrões de qualidade (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015, p. 13-14).

Nesse contexto de tantas mudanças, a capacitação docente tornou-se uma emergência ao se requererem dos profissionais diferentes habilidades e competências ao lidar com as crianças, concebidas como atores sociais que também participam do processo de ensino-aprendizagem. Como resposta a essas novas necessidades formativas, no ano de 2006, foi ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) o curso Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, modalidade do ensino a distância.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Esperidião, esse curso foi desenvolvido a partir do convênio entre UNEMAT e Divisão de Gestão à Educação a Distância (DEAD). Na época, no município de Porto Esperidião, ingressaram no curso 15 acadêmicos(as) orientados(as) pela professora Vandilma Maria Teófilo, que ficou responsável pela tutoria acadêmica. A oferta desse curso foi uma resposta aos debates que antecederam a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (*FUNDEF*) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (*FUNDEB*), que foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Assim, em meados de 2006, a Creche Municipal Pingo de Gente passou a ser gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Esperidião, rompendo então com os moldes assistencialistas que originaram sua criação.

De acordo com a atual equipe gestora, a instituição atende 312 crianças regularmente matriculadas na zona urbana e 132 na zona rural, distribuídas em 16 (dezesesseis) salas anexas que funcionam em 07 (sete) escolas municipais da modalidade campo e totalizando 444 alunos atendidos pela Educação Infantil de Porto Esperidião (MT). Considerando-se que na zona rural só são atendidas crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, os menores não recebem essa etapa de ensino pelo motivo de possíveis riscos oferecidos pelo uso de transporte escolar.

1.4 Filosofia e objetivos da instituição escolar pesquisada

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015), sua filosofia e norte das atividades desenvolvidas é a implementação de ações educativas, sobretudo o brincar, que estimulam as diferentes habilidades das crianças de modo a prepará-las para lidar com seu meio social e com as possíveis problemáticas do dia a dia. A escola como agente de transformação social oferece assim alternativas de aprendizagem para que seus alunos se tornem cidadãos críticos, autônomos e sensíveis à realidade que os circundam.

A Creche Municipal “**Pingo de Gente**” e Centro de Educação Infantil “**Wictor Hugo S. R. da Silva**” tem como princípio filosófico estabelecer uma linha de ação pedagógica voltada para uma educação de qualidade e a construção de cidadania. Levando em conta cooperação, autonomia, respeito ao próximo, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, visando contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de agir no seu meio e transformá-lo (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015, p. 12).

Assim, a instituição escolar preza pelo respeito às particularidades infantis e colabora para que suas crianças no futuro sejam conscientes das diferentes formas de ser e de estar no mundo, considerando que o convívio social e o brincar com intencionalidade pedagógica possibilitam trocas culturais e o desenvolvimento de diferentes competências.

Tendo como objetivo geral proporcionar o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social e tendo em vista os conhecimentos já existentes, a instituição escolar garante a formação da autonomia em um ambiente lúdico, dinâmico e instigador, respeitando a individualidade e a subjetividade de todos que estão envolvidos no processo educativo e complementando a ação da família e da comunidade.

Um de seus objetivos específicos proposto segundo o Projeto Político Pedagógico contempla saberes culturais compreendidos nas diferentes culturas existentes:

Estabelecer e fortalecer cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e atitudes de ajuda e colaboração; Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizar a diversidade cultural e social; Favorecer a construção da auto-imagem positiva da criança, facilitando o desenvolvimento da identidade e autonomia; Propiciar ações que integrem a expressão corporal e cultural, através de apresentações culturais para a comunidade, bem como de momentos comemorativos com a participação da criança e a família; Desenvolver conceitos básicos sobre a linguagem e escrita, através de relatos de experiência, projetos pedagógicos, músicas, parlendas, etc.; Inserir o lúdico nos conteúdos programáticos, através de brinquedos e brincadeiras diversas; Respeitar e valorizar as culturas existentes no arranjo escolar (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015, p. 11).

Conforme esse documento, as ações pedagógicas devem valorizar as diferenças existentes no espaço escolar, reafirmando a autonomia e a identidade da criança como formas de manifestação humana. Nesse contexto, o brincar apresenta-se como um instrumento didático para mediar o processo de construção de si e a valorização do outro em sua diversidade. Enfatizamos que a família também deve participar desse processo como uma forma de transpor os saberes culturais para dentro

da escola, associando-os aos conhecimentos científicos que conduzem as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

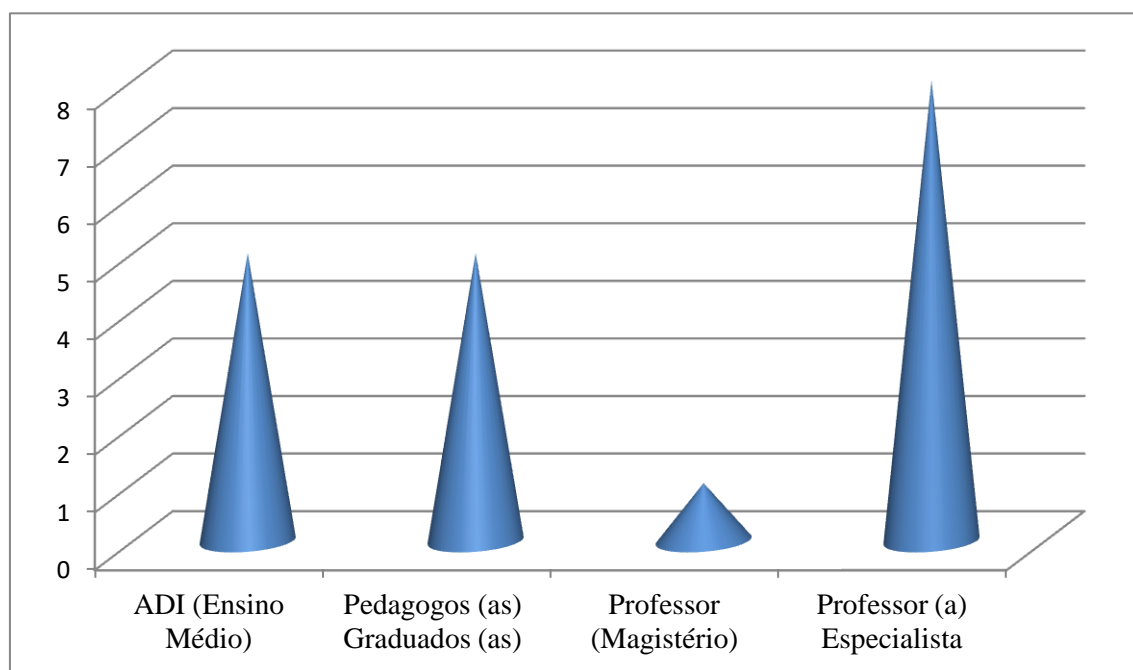
1.5 Estrutura física da instituição

Conforme o PPP (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015), a instituição escolar atualmente apresenta em sua estrutura física: 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala de brinquedos, 01 (um) refeitório, 01 (uma) área com escovódromo⁸, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) sala para os profissionais, 01 (uma) sala para atendimento da secretaria, direção e coordenação, 01 (uma) cozinha com dispensa, 01 (uma) área pequena na frente, 01 (um) parque de areia e 01 (um) pátio para recreação.

1.6 Quadro docente e formação

O quadro docente atual é composto por 19 profissionais, divididos entre professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), que são destinados ao cuidado e à educação das crianças menores matriculadas, da faixa etária de 02 a 03 anos de idade, enquanto os professores lidam com as crianças maiores: de 04 a 05 anos de idade. O Gráfico a seguir ilustra a formação docente dos professores e ADIs da respectiva instituição:

Gráfico 1 - Formação dos professores e ADIs conforme titulação acadêmica



Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico da escola.

⁸ Espaço no qual as crianças se reúnem para realizar a escovação bucal após as refeições.

Seria importante que as crianças menores também fossem ensinadas por professores capacitados para auxiliar no processo de desenvolvimento infantil. Nessa questão, acreditamos que ainda temos muito o que avançar no reconhecimento de que até mesmo os bebês necessitam de um profissional capacitado que estimule e compreenda como se dão suas fases de crescimento e desenvolvimento.

1.7 Organização administrativa

De acordo com o PPP (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015), a escola adota o modelo administrativo de gestão democrática, que se fundamenta na participação efetiva de diferentes segmentos para administrar assuntos da organização escolar, como pais, funcionários e professores. Essa participação coletiva trata tanto de assuntos burocráticos quanto da elaboração de propostas pedagógicas e de tomadas de decisões. A escolha dos gestores é decorrente de eleições para diretor (votado pela comunidade escolar) e coordenador pedagógico (eleito pelos professores) e a vigência da gestão é de 02 (dois) anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII) e a Constituição Federal (Art. 206, inciso VI) definem a gestão democrática como um processo que demanda a participação social e coletiva com vistas a garantir ao aluno o acesso, a permanência e a qualidade da educação.

[...] A gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LÜCK, 2009, p. 70).

Em favor da melhoria da qualidade educacional oferecida às crianças, o Conselho Deliberativo Escolar (CDE) também exerce um papel muito importante no processo administrativo escolar: ele participa junto aos professores da elaboração do calendário escolar e também fiscaliza os repasses financeiros concedidos à instituição escolar por meio do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

1.8 Apresentação da proposta didático-pedagógico da instituição escolar

A linha pedagógica adotada fundamenta-se no sócio-interacionismo, tendência que considera o homem produto de seu meio social e que se constitui com base nas relações sociais e em códigos culturais. Sendo assim, o aspecto social é priorizado nas ações pedagógicas que são organizadas pela metodologia de projetos de ensino. Trata-se de uma postura que busca a aprendizagem significativa partindo de conhecimentos prévios, trabalhando problemas e questões relevantes para os alunos e despertando a curiosidade, a capacidade de argumentar e de trabalhar com operações de pensamento, o espírito investigativo e o prazer em aprender. Essa modalidade educacional visa romper com a concepção de que o professor é o único sujeito que decide o que ensinar e de que forma fazê-lo, que desconsidera as necessidades sociais, culturais e cognitivas dos alunos.

Nessa proposta educacional, todos os indivíduos em sala de aula são participantes do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno nessa condição não é passivo, mas interage com o meio social e com os colegas. Os temas dos projetos são gerados a partir do interesse discente, pois, quando desafiados pelos objetivos propostos, os estudantes participarão ativamente da resolução de problemas e de dificuldades surgidas durante seu percurso formativo.

As ações educacionais da instituição educativa estão fundamentadas ainda nas orientações do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), que instrui o ensino direcionado por eixos de trabalho relacionados às seguintes esferas de experiência: Formação Pessoal e Social (identidade e autonomia) e o Conhecimento de Mundo (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática). Os objetivos e conteúdos correspondentes a cada eixo são construídos conforme a faixa etária da criança, respeitando-se o nível de desenvolvimento físico, social e cognitivo.

Segundo a escola, o caráter lúdico também é concebido como uma proposta educativa que possibilita ricas trocas de saberes entre as crianças, que vê o ato de brincar como algo espontâneo e próprio da natureza infantil. Assim, as atividades lúdicas são planejadas com intencionalidade pedagógica e o professor nesse processo atua como mediador para desafiar a criança a desenvolver diferentes habilidades e competências.

A articulação entre o cuidar e o educar é uma proposta didático-pedagógica que a referida escola adota em suas práticas por considerar o desenvolvimento infantil como um processo integrado em seus aspectos físicos, sociais, culturais, cognitivos e afetivos. Essas duas tarefas não podem ser realizadas separadas ou em momentos diferentes: uma está associada à outra, não se cuida sem educar e não se educa sem cuidar.

O PPP (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA, 2015) ainda estabelece que o cuidar e o educar são adotados pela escola desde o planejamento de ensino até a realização das atividades. Por exemplo, na simples rotina de escovação, ensina-se a higienizar e a cuidar dos dentes, como também educa-se para a economia da água, ação que colabora para a formação da consciência ecológica da criança.

O trabalho que a instituição realiza junto às crianças indígenas e não indígenas exerce um papel social muito importante no reconhecimento e na valorização de suas diferenças na escola e fora dela. Ela foi projetada pela sociedade não indígena nos moldes do assistencialismo e ao longo do tempo se transformou. Sendo assim, ela se reconfigurou conforme as demandas sociais, políticas e econômicas em favor do reconhecimento da primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento infantil e que deve ser mediada, acompanhada e avaliada por profissionais capacitados.

Nos encontros para a realização dos planejamentos semanais as professoras que participaram do projeto de ensino “O povo chiquitano e sua cultura na escola” relataram a falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais pedagógicos ou até mesmo o espaço físico inadequado que dificulta esse trabalho, mas não o impossibilita como uma ação que ultrapassa os aspectos didáticos, revelando-se em compromisso social com as crianças indígenas e não indígenas de Porto Esperidião (MT).

Em relação à estrutura física, há cerca de 04 anos está sendo construído um novo espaço para as crianças da Educação Infantil no município, fruto do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). O Governo Federal, por considerar a estrutura física e a aquisição de equipamentos imprescindíveis para a qualidade de ensino, já contemplou diversos municípios por meio desse programa.

A nova construção está localizada no Bairro Aeroporto, no qual a maioria da população é carente e a obra, iniciada em 10 de novembro de 2011, foi vistoriada e interrompida algumas vezes por inadequações ao projeto arquitetônico do programa. Depois das adequações realizadas, o projeto segue em passos lentos e as crianças aguardam ansiosamente para desfrutarem do novo espaço físico para o cumprimento de seus direitos à proteção e bem-estar.

Enquanto a “nova creche” não chega, os educadores contribuem para o fazer qualitativo da educação infantil no município e para a valorização das crianças chiquitanas não só no Dia do Índio, mas diuturnamente. Isso porque cabe ao coletivo docente, como promotores de transformação social, propor atividades que evidenciem as diferentes culturas existentes no contexto social da criança, colaborando assim para que as diferentes identidades sejam “elaboradas na relação com o Outro” (PACINI, 2012, p. 264).

Essas e outras questões identitárias da escola como agente social podem problematizar o cotidiano escolar como uma forma de romperem com o preconceito silenciado e presente nas vivências das crianças chiquitanas. Nesse processo, a escola é viva e deve atuar conforme as problemáticas sociais dos sujeitos que a integram e, nesse universo, o professor deve estimular a “[...] compreensão dos processos e contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos culturais” (FLEURI, 2003, p. 32).

As crianças indígenas quando inseridas em contexto de problematizações⁹ são capazes de compreender a própria história de ser brasileira, saber que são pertencentes à um grupo étnico que tem uma história e cultura diferenciada de outros grupos. Não Abordamos nessa pesquisa a educação escolar indígena, nem tampouco a educação não indígena, mas uma outra possibilidade de ensino além dessas duas “educações”, a educação intercultural.

Dessa perspectiva, o educar com ênfase na interculturalidade, nos remete à pensar a educação além de um só padrão pedagógico, mas um fazer educativo em que os principais protagonistas são os próprios aprendizes com seus saberes diferenciados. A proposta apresentada neste trabalho oportuniza as crianças aprenderem com os(as) velhos(as) chiquitanos(as), as relações não só entre as gerações, mas entre as diferentes culturas que produzem diferentes saberes com vistas a compreender o outro como essencial no processo educativo.

A criança chiquitana faz parte de um cenário histórico e cultural específico, por isso é imprescindível compreender o papel da educação como seu direito, diante do contexto em que elas vivem e pelo reconhecimento de suas vivências na fronteira dos direitos de ser brasileira e de ser atendida pelas legislações e pelo Estado.

⁹ Ao estudar a história e a cultura do povo chiquitano, estuda-se a história do município de Porto Esperidião-MT, pois ao estudar como se faz a bola de mangava estuda-se quem morava ali, o que fazia e como viviam em outras épocas. Compreender que os estrangeiros chegaram e construíram porque já haviam chiquitanos ali que viviam e produziam suas roças. Eles dominavam o pantanal, já conheciam profundamente seus territórios tradicionais, trabalhavam e produziam, pois já dominavam as técnicas de cultivo como um de seus saberes ancestrais.

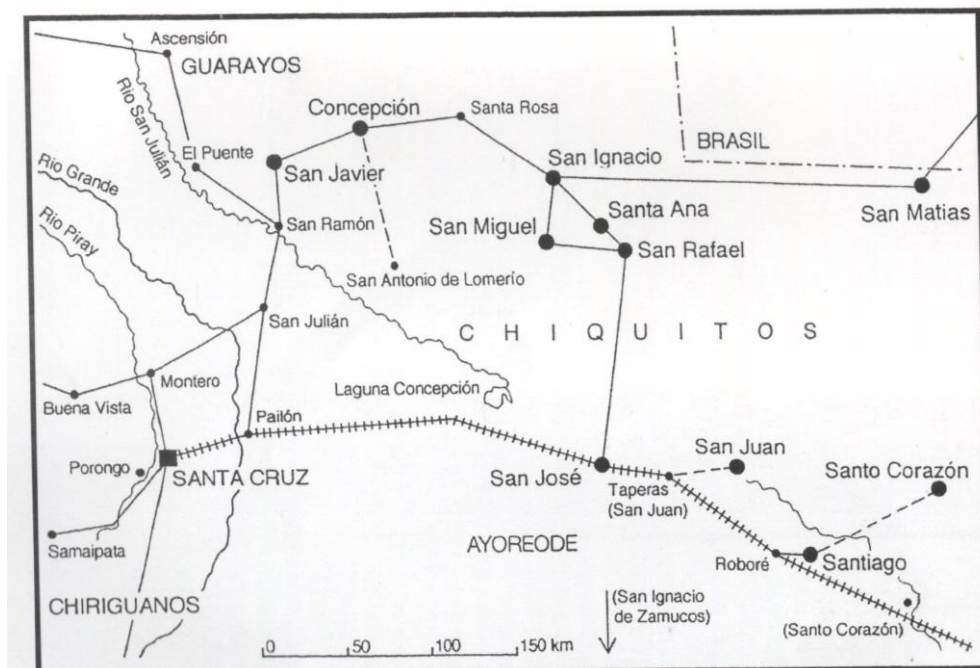
2 O CHIQUITANO NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO ÉTNICO

Este capítulo objetiva apresentar como o povo indígena chiquitano se organiza no estado de Mato Grosso e o percurso histórico vivido até a conquista da terra indígena Portal do Encantado, que representa sua vitória do ponto de vista territorial sobre os latifundiários. Segundo o censo demográfico do IBGE (2010), Mato Grosso totaliza uma população indígena de 51.696 nativos espalhados em diferentes espaços sociais do estado. Desse total, 9.171 vivem em espaços urbanos das cidades mato-grossenses.

A história dessa etnia é bem semelhante à dos demais grupos indígenas que povoam as vastas regiões brasileiras: uns foram protegidos, outros vigiados, catequizados e adestrados para o trabalho voltado para a produção de excedente. Muitos deles também resistiram ao projeto integracionista que objetivava tornar o índio útil à nação, uma vez que aqueles que contrariassem tais ideais seriam eliminados (quando resistiam eram mortos) para evitar “atrasos” no desenvolvimento econômico do Brasil.

2.1 Missão de Chiquitos: O berço dos chiquitanos

Figura 3: Mapa das Missões e os segmentos de integração regional



Fonte: Moreira da Costa, 2006.

De acordo com os estudos históricos de *Missões de Chiquitos e Moxos e a capitania de Mato Grosso* de Anzair (2008), entre os séculos XV e XVI, dada a expansão europeia, o alvo principal dessas expedições era o “novo mundo”. Nesse período, Espanha e Portugal chegaram ao continente americano com a finalidade de explorar as riquezas das terras até então desconhecidas. De acordo com a história, devido à referida corrida desenfreada por novas riquezas com o propósito de subsidiar o mercado europeu, em 1494, foi firmado entre essas nações o Tratado de Tordesilhas, por meio do qual se dividiu o território sul-americano entre as duas metrópoles. Durante 60 anos (1580 a 1640), os reinos espanhol e português foram governados por um mesmo monarca, que fez com que vigorasse a União Ibérica, na qual desapareceram as fronteiras entre as duas nações.

Dessa maneira, Espanha e Portugal não respeitavam com tanto rigor ambas as fronteiras geográficas: muitos colonos avançavam em territórios alheios e os demarcavam como seus, o que gerava disputas de poder nos que diz respeito à posse de terras, “[...] motivadas especialmente pelo domínio das rotas de comércio marítimo” (FERREIRA, 2001, p. 28). Em 1750, ambos os países concordaram que o Tratado de Tordesilhas não estava tendo praticidade e então decidiram reafirmá-lo, assinando então o Tratado de Madri. Por ele, via-se que a preocupação ia além do direito às posses territoriais: “[...] a preocupação dos espanhóis, além da ocupação de terras que a eles tinham sido conferidas por Tordesilhas, tinha a ver com o receio de que os lusobrasileiros alcançassem as riquezas andinas, por meio do rio da Prata ou do rio Paraguai” (ANZAIR, 2008, p. 253).

A partir dos apontamentos de Duarte (2014), compreendemos que nesse acordo, que objetivou demarcar as fronteiras lusitanas e espanholas a partir do mapa das cortes, os portugueses apresentavam mais domínios que os castelhanos. Conseqüentemente, estes, munidos de grande astúcia, fizeram a proposta de limitar geograficamente seus reinos no continente americano tendo como critério o princípio do *Uti Possidetis*¹⁰ (direito de posse), o que os beneficiou sobremaneira.

A mão de obra indígena e os recursos naturais foram estratégias utilizadas para expandir esse domínio territorial, e as rotas marítimas ajudavam a escoar suas riquezas. Nesse cenário, muitos índios foram vítimas de violência para se enquadrarem ao projeto civilizador¹¹ das coroas, outros eram levados para aldeamentos que reuniam várias etnias, “[...] revelando-se em um verdadeiro mosaico étnico” (DUARTE, 2014, p. 49), como é o caso da Missão dos Chiquitos.

Os Povos Indígenas na América Latina, por meio dos projetos de colonização levados a cabo por Espanha e Portugal, foram pressionados a se incorporar na perspectiva da civilização Ocidental cristã. A criação da Missão de Chiquitos, que abrangeu grande parte do que hoje é o oriente da Bolívia e parte do oeste do Brasil,

¹⁰ Aquele que tem a posse sobre o território possui o direito sobre ele.

¹¹ O projeto civilizador obrigava indiretamente os indígenas a negar suas culturas mediante a imposição de uma nova ordem social com a absorção de novas regras morais, religiosas e civis.

foi a base para alguns aspectos do Estado moderno que ficam claros como estratégia de evangelização (que pode ser identificada como colonização) por parte dos jesuítas nos tempos da formação da Chiquitania: uma língua, um território e uma religião (PACINI, 2012, p. 14).

Enfim, esses projetos de colonização propuseram-se tanto a proteger as fronteiras espanholas da invasão lusitana como também a combater o avanço do movimento protestante no mundo novo por meio dos trabalhos religiosos dos jesuítas. Pela perspectiva educacional, o intuito era ensinar os índios a ler, a escrever e a contar, como também propagar a fé cristã, pois os ameríndios eram considerados selvagens e pagãos e necessitavam ser catequizados. Já pelos moldes econômicos, tais atividades tinham outra função: incorporar o civismo europeu, integrando-se à nação portuguesa. De acordo com Pacini (2012), com a chegada das missões, a vida dos indígenas mudou radicalmente: configuraram-se novos modos de ser e estar no mundo muito parecidos aos dos estrangeiros que adentravam ao Brasil para saquear suas riquezas.

Conforme Moreira da Costa (2006), a missão de Chiquitos foi uma das primeiras de muitas fundadas na República da Bolívia. As demais foram fundadas em outras regiões geográficas bolivianas em épocas distintas.

Com o incentivo do governo de Santa Cruz de la Sierra, a partir de 1691, os padres inacianos fundaram várias missões religiosas na província de Chiquitos: San Xavier, San Rafael, San José, San Juan Bautista, Concepción, San Miguel, San Ignacio de Zamucos, San Inácio, Santiago, Santa Ana e Santo Corazón. As reduções reuniram diversas etnias distintas: Pinocas, Taus, Boros, Petas, Chiquitos, Guarayos, Saravecas, Kuruminacas, Otuques, Zamucos, Manacicas, Tapiis, Potororos e outras (MOREIRA DA COSTA, 2006, p. 17).

Entre 1691 e 1767, a missão dos Chiquitos realizou um trabalho de catequização e civilização das várias etnias que compunham o complexo missionário, e os jesuítas obtinham o apoio das coroas segundo seus interesses territoriais. Anzair (2008, p. 256), sobre o assunto, explica que:

A capital da missão de Chiquitos — San Ignacio de Velasco, ficava no centro do Chaco e nelas os jesuítas desenvolveram a produção de algodão, assim como nas missões do Paraguai desenvolveram a produção de erva-mate e de cacau em Moxos. Exploravam-se também, nas missões, riquezas extrativas dos diversos ambientes próprios a cada uma delas. Os missionários obtiveram excedentes que, comercializados por eles próprios, aumentaram a riqueza da Ordem e os recursos econômicos das áreas ocupadas.

A Chiquitania estende-se do Brasil (Vale do Rio Guaporé) até as terras baixas da Bolívia e muitos de seus habitantes foram arrebanhados pelos jesuítas de seus territórios para povoar as

reduções missionárias e serem civilizados. Uns resistiam, outros escapavam e os demais eram capturados muitas vezes com o uso de laços, como consta em alguns relatos de antigos moradores de Porto Esperidião. Segundo Puhl (2008, p. 165), pela concepção dos jesuítas, “[...] aquela gente deveria abandonar sua vida selvagem para ‘ser domesticada’ e transformada em ‘autênticos homens’ e ‘bons cristãos’”. Os chiquitanos eram autênticos guerreiros, habituados às batalhas tribais, e utilizavam como estratégia diferencial nas guerras suas flechas envenenadas, além de serem muito temidos pelos demais povos.

La vida cotidiana de los chiquitos en el momento del contacto con los jesuitas se caracterizaba también por las constantes guerras con las diversas naciones vecinas. Durante los muchos años de conflictos bélicos, los chiquitanos habían alcanzado una cierta supremacía sobre las demás etnias, debido tanto a la valentía y coraje que demostraban en sus campañas militares como al empleo de un arma muy particular: las flechas envenenadas¹² (TOMICHA, 2002, p. 308).

De certa forma, eles conseguiram alcançar certo respeito frente às demais etnias e aos jesuítas, por sua coragem e valentia nos conflitos ou pelas suas flechas envenenadas, usadas constantemente contra invasores que os ameaçavam. A arquitetura de suas moradias era bem diferente das outras, como explica Bortoletto (2007, p. 44): “[...] as habitações são caracterizadas como tendo pequenas portas que serviam de aberturas, daí alguns autores conferiram a esse fato a origem do nome Chiquitano, os pequenos em espanhol”.

Puhl (2011, 2011, p. 31), por sua vez, identificou que o sistema reducional da época “[...] quis impor sobre os Chiquitanos a identidade camponesa, mas eles resistiram e retornaram as suas raízes indígenas”. Prova disso é que a rotina diária nas missões se resumia a aulas para ensinar as primeiras letras, à educação moral, religiosa e o trabalho na agricultura, sendo que os alimentos produzidos eram destinados ao consumo próprio e à venda, e essas negociações eram realizadas sempre pelos padres jesuítas.

A direção das missões, em geral, era confiada a dois jesuítas encarregados das atividades espirituais e materiais, respectivamente. Contavam com um Cabildo Indígena para auxiliá-los e este exercia um controle rígido sobre a comunidade. O sistema produtivo se baseava na chácara de uso familiar e nas terras de uso coletivo, destinadas ao sustento e interesse da missão. Desse modo, possibilitava a manutenção das viúvas, dos enfermos, dos trabalhos comunitários, além de gerar excedente. Os índios deviam cumprir com obrigações religiosas e produtivas para a

¹² A vida cotidiana dos chiquitos no momento do contato com os jesuítas se caracterizava também pelas constantes guerras com várias nações vizinhas. Durante muitos anos de conflitos bélicos, os chiquitanos haviam alcançado certa supremacia sobre as demais etnias, devido tanto à sua valentia e coragem que demonstravam em suas campanhas militares quanto o uso de uma arma muito particular: as flechas envenenadas.

própria subsistência e para o comércio com o Ocidente Andino. A desobediência era punida com castigos corporais e com prisões, inexistindo a pena capital, quando muito, o banimento (MOREIRA DA COSTA, 2006, p. 17).

De acordo com o autor, o sistema reducional possuía uma estrutura administrativa composta por um encarregado que visava conduzir os trabalhos tanto nos aspectos religiosos quanto nos administrativos. Porém, apesar de os indígenas dispensarem grande esforço físico à manutenção das missões, eles ainda viviam em situação de grande pobreza e miséria, fatores que desencadeavam epidemias e moléstias e que dizimavam muitas vidas. Para Puhl (2011), com a finalidade de combater as doenças, os padres jesuítas prestavam assistência médica, o que amenizava um pouco a situação. Dada essa realidade, melhor era ficar nas reduções sob risco de morte do que ser escravo dos colonos que com essas práticas estimulavam a exploração indígena. Assim, “[...] as missões serviam de refúgio das dominações bélicas, do sistema colonial imposto pelos espanhóis, pois nas missões a administração colonial não intervinha” (DUARTE, 2014, p. 48).

Os índios representavam a redução diversamente, muito de acordo com sua relação de inserção, exclusão ou oposição ao sistema. Os ameaçados pela escravidão a reconheciam como espaço de proteção, de liberdade e de salvação, a defendiam e buscavam trazer outros parentes a ela; para os que dela fugiam instigados pelos xamãs (feiticeiros ou curandeiros), tratava-se do lugar da perda da liberdade, da subjugação cultural e motivo de castigos e desgraças por abandonarem o modo de viver de seus antepassados (PUHL, 2008, p. 184).

Compreende-se, pois, que esse espaço era concebido por uns como lugar de proteção, enquanto outros o reconheciam como um espaço de “apagamento cultural”, em que suas raízes indígenas eram invisibilizadas e substituídas por outra identidade: a do homem europeu. Naquele ambiente, os indígenas também estabeleciam negociações com os padres jesuítas, informação ratificada pela presença dos cabildos, que foram uma alternativa política criada para manter a ordem social tanto nas relações administrativas quanto nas sociais, já que os conflitos nas reduções eram frequentes pelas diferenças culturais existentes, sistema que se constituía em “[...] uma instituição social de origem missional espanhola, mas assumida pelos Chiquitanos” (PACINI, 2012, p. 135).

Além das intermediadas pelos cabildos, existiam outras formas de negociações estabelecidas nas reduções:

No esforço de atraírem novos catecúmenos, a mediação indígena foi importante e não podia ser exercida somente pelo missionário. O método de inserção na redução de alguns índios visava fazê-los experimentar o modo de “vida em uma comunidade bem organizada”. Nestas comunidades, eram vestidos e presenteados com instrumentos de metal desconhecidos nas suas tribos. Tratados com carinho, os

hóspedes depois de um tempo voltavam aos seus parentes e se encarregavam de trazê-los ao convívio reducional (PUHL, 2008, p. 167).

Outro aspecto negociado entre missionários e indígenas foi quanto ao uso da chicha em festividades, que é uma bebida fermentada, alcoólica e tradicional da cultura chiquitana permitida entre os gentios. Vê-se então que eles, “[...] nas negociações que estabeleciam com os missionários, barganhavam e preservavam inúmeros elementos de sua vida tradicional” (PUHL, 2008, p. 175).

Quando ocorria alguma infração por parte da população ameríndia, as próprias lideranças indígenas instituídas pelos cabildos realizavam as punições e tomavam as decisões contra quem ousasse perturbar a ordem social do complexo missionário: “[...] os elementos que eram combatidos no projeto Jesuítico eram o combate à antropofagia, à nudez, variação linguística e os conflitos interétnicos” (DUARTE, 2014, p. 52).

José da Silva (2009, p. 177) acrescenta que havia a “[...] imposição de uma única língua, o Chiquitano como língua geral, também chamada, hoje em dia, de Chiquito pelos lingüistas e de *Besiro* ou *Besoro* pelos próprios indígenas”. Sendo assim, no decorrer do tempo, confinados na missão, os indígenas não eram mais falantes de suas línguas originárias, adequando-se ao idioma oficial imposto nas missões, elemento da cultura espanhola.

A Missão dos Chiquitos contribuiu de certa forma para a proteção dos indígenas frente ao mercado escravagista, mas por outro lado o que ocorreu foi uma tentativa de promover um etnocídio com proporções maiores ou menores quanto aos saberes ancestrais daquelas etnias aldeadas nos espaços pluriétnicos segundo uma “política da destribalização”, conforme esclarece Duarte (2014). Percebemos o quanto a cultura indígena fora então desrespeitada pelos não indígenas naquele contexto reducional quanto aos seus saberes históricos e culturais.

Também havia um projeto político direcionado às crianças nesse período. Elas não eram ignoradas no contexto missional, mas concebidas como homens em evolução que no futuro poderiam contribuir para o desenvolvimento da nação. Sobre isso, Grando (2004, p. 77) ressalta:

Ao longo do século XVI, os padres e irmãos acreditavam na ideia de que as crianças indígenas bem doutrinadas e educadas na virtude serviriam para substituição de gerações e relatavam aos seus superiores, com muita alegria e esperança, exemplos bem-sucedidos. Nesses relatos, louvavam os meninos educados que passavam a abominar os costumes de seus pais.

As crianças eram ensinadas desde muito pequenas nos moldes religiosos que refletiam a cultura cristã europeia: as meninas deveriam ser mulheres delicadas e aprenderiam a bordar, a costurar e a cuidar da casa, pois assim seriam possuidoras de todas as virtudes de uma boa mãe e esposa. Os meninos, por outro lado, aprendiam as técnicas do trabalho no campo para ser o provedor

da família. Conforme Duarte (2014, p. 53), “[...] além de priorizar a fé e a moral ocidental na conversão das crianças, [essa forma de administração] consistiu em um rígido sistema disciplinar, premiações por desempenho, negação da sua origem, bem como a preparação para o trabalho como mão de obra”.

Em 1767 os jesuítas foram expulsos da República da Bolívia, que estava sob o domínio da coroa espanhola e, após sua saída, as missões passaram a ser administradas pelo governo colonial, “[...] o que significou na prática uma ruptura com os padrões sociais, econômicos e organizacionais anteriormente estabelecidos” (DUARTE, 2014, p. 50).

Após o período jesuítico, houve muitos conflitos no interior das missões: as discórdias eram constantes e muitas vezes resultavam em homicídios. Além disso, o alto índice de moléstias também contribuiu para a fuga dos indígenas rumo a um novo futuro. De acordo com Puhl (2011), alguns deles retornavam para sua parentela e, ainda residentes em seus antigos territórios tradicionais, cruzavam a fronteira, os limites geográficos firmados entre Espanha e Portugal. Até hoje, considera-se que “[...] as comunidades Chiquitanas formam verdadeiras redes de grupos sociais que se comunicam intensamente em seus *nós* e ultrapassam as fronteiras criadas pelas sociedades nacionais, mas também pelas fazendas” (PACINI, 2012, p. 21).

Em 1850, o baixo índice populacional das missões decorrente de diversos fatores, como os mencionados, concorreu para o encerramento definitivo dos trabalhos missionários na Bolívia. Assim, “[...] muitos indígenas passaram a trabalhar em troca de comida e aguardente” (BORTOLETTO, 2007, p. 84) e sob condições de vida precárias. Pela vertente histórica, é possível afirmar que a bebida alcoólica foi introjetada na cultura chiquitana como forma de poder e dominação exercida pelo regime denominado “encomiendas”, que era legalizado na colônia espanhola e pelo qual os indígenas eram explorados e sofriam maus-tratos exercidos pelo seu “encarregado”, agente que fiscalizava o trabalho indígena. Entretanto, percebe-se ainda nos dias atuais o predomínio do alcoolismo entre os chiquitanos: a pinga ou “corotinho¹³” é um item indispensável na compra do mês de algumas famílias.

O álcool então, na cultura chiquitana, pode ser considerado um dos rastros decorrentes do contato interétnico, o que nos:

[...] Permite perceber a situação de contato não como a destruição de modos tradicionais de vida, mas como um processo que leva à construção de um novo estilo de vida, com novas estratégias e alternativas, onde a cultura tem uma dimensão essencialmente dinâmica e adaptativa (NOVAES, 1993, p. 42).

¹³ Aguardente comercializada em pequenos barris de plástico, bebida muito apreciada entre a maioria dos chiquitanos.

Os chiquitanos também fazem uso da chicha, uma bebida fermentada com teor alcoólico muito consumida entre eles nos festejos carnavalescos. Ela produz alegria e euforia para participar das danças e das brincadeiras que abrem a festa ritualística e é originária do império Inca (século XIII), produzida e ingerida pelos grupos nativos da América Latina e Cordilheira dos Andes.

A alegria estabelece troca e aliança entre seres humanos e não humanos, que se afetam e compartilham substâncias. Alegria é dançar, beber chicha, rir e brincar com os afins. A ação ritual inverte e altera as posições ocupadas pelos humanos; dessa maneira, confunde os diferentes seres e, ainda, produz força xamânica criativa, que espanta o medo da morte, das doenças e dos seres transformados (SILVA, 2015, p. 19).

Todavia, o alcoolismo e a escravidão disseminados entre a maioria dos chiquitanos são rastros históricos deixados pelas colônias espanholas na Bolívia. Com isso, evidencia-se o objetivo do projeto colonizador: padronizar os modos de vida dos povos indígenas confinados “[...] com a imposição da língua, território e religião” (PACINI, 2012, p. 58).

A guerra do Chaco¹⁴ foi outro evento que favoreceu as migrações dos chiquitanos. Nela, os indígenas eram recrutados para participar da guerra sangrenta entre a Bolívia e o Paraguai, que objetivava a posse territorial do Chaco Boreal, sendo que muitos deles fugiram para a fronteira brasileira buscando refúgio. Muitos permanecem até hoje nas comunidades chiquitanas do Brasil, nos municípios de Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda, Cáceres e “[...] Porto Esperidião que é composto por 50% de Chiquitanos” (PACINI, 2012, p. 15).

José da Silva (2009) pontua que, dentre os movimentos migratórios que provocaram a evasão do povo chiquitano das reduções missionais, situa-se a construção da estrada de ferro Ferrocarril (1939 -1954), que liga Santa Cruz de La Sierra a Corumbá (Mato Grosso do Sul). Essa construção foi vista pelos indígenas como uma oportunidade de subsistência e o fim dos maus-tratos exercidos nas grandes fazendas em que eram empregados às custas de baixos salários ou em troca de comida. A Ferrocarril foi uma estratégia para escoar a produção do látex coletado nos seringais e “[...] sua construção provocou o engajamento de grande número de indígenas bolivianos, muitos dos quais penetraram em território brasileiro de forma clandestina aos olhos oficiais” (JOSÉ DA SILVA, 2009, p. 151).

¹⁴ A Guerra do Chaco é considerada o maior e mais sangrento conflito armado da América Latina no século XX, sendo a primeira guerra latino-americana a utilizar aviões e bateria aérea, e a Bolívia o primeiro país a utilizar esse poder contra outra nação latino-americana. O Paraguai, então um dos países mais pobres do mundo, não contava com artilharia, tampouco força aérea, mesmo assim venceu a guerra. A assinatura do tratado que pôs fim ao conflito, ainda em 1938, deu ao Paraguai uma área 120 mil km² no norte do país. Disponível em: <https://suldamerica.wordpress.com/2010/04/05/a-guerra-do-chaco-entre-bolivia-e-paraguai-1932-1935/>. Acesso em: 23 jun 2016.

De acordo com o autor, os indígenas eram assalariados e aproveitaram a oportunidade para se fixarem nas cidades brasileiras, como é o caso dos chiquitanos que se identificam pelo etnônimo Kamba Chiquitano em Corumbá (MS) e que vivem em condições de vida precária, sendo discriminados e socialmente excluídos pela população não indígena.

Um estudo histórico como o empreendido por este trabalho favorece a compreensão de discursos e de comportamentos da cultura chiquitana no tempo presente, seja por meio de situações e de práticas vivenciadas no passado, seja pelo intercâmbio cultural que influenciou a ressignificação das ações desse povo. Essa reflexão nos remete, pois, à composição do percurso histórico chiquitano conforme as “[...] pistas, sintomas e indícios” (GINZBURG, 1989, p. 154) que nos conduzem à compreensão da forma organizacional de sua cultura no tempo presente.

2.2 A chegada ao território tradicional mato-grossense

Figura 4: Município de Porto Esperidião situado no estado de Mato Grosso



Fonte: <https://mapas.mt.gov.br/espaco/31>. Acesso em: 03 mar 2017.

O que fica evidente nos estudos de Puhl (2011), Pacini (2012) e José da Silva (2009) sobre os chiquitanos é que eles foram recrutados de diversos territórios tradicionais pelos jesuítas e foram de certa forma um empecilho para as conquistas coloniais, haja vista que, como eles, muitas etnias defendiam seus espaços sagrados travando guerras sangrentas com seus adversários que covardemente faziam uso da pólvora, o que resultava na maioria das vezes na posse territorial a favor das dominações bélicas. Após a saída dos religiosos, muitos fatores “[...] envolveram o processo histórico de migração e marcaram a presença dos *Camba-Chiquitano* (autodenominação do

grupo) na fronteira Brasil-Bolívia” (JOSÉ DA SILVA, 2009, p. 07), finalizando os trabalhos nas missões, já que o cotidiano missionário não era favorável aos grupos indígenas pelas condições sanitárias e de maus-tratos disseminados pelos governantes espanhóis.

Uma parte dos indígenas, sobretudo os que estavam há pouco tempo nas missões, se retirou para as matas e tentou retomar seu antigo modo de vida; outros permaneceram e trataram de manter a ordem e os costumes que haviam adotado nas reduções. Os conflitos entre os novos sacerdotes e os funcionários, sua incapacidade de administrar as reduções, a intensiva exploração dos indígenas por autoridades religiosas e leigas, o recrutamento dos habitantes das missões pelos criadores de gado como mão-de-obra nas estâncias e a resistência daqueles contra a nova ordem resultou na paulatina decadência do sistema reducional que finalmente foi abolido, na década de 1850 (JOSÉ DA SILVA, 2009, p. 134).

Sobre o território mato-grossense, conforme Ferreira (2001), em 1823 Mato Grosso deixa de ser capitania e passa a ser denominada Província, cujos presidentes deveriam ser nomeados pelo Imperador Dom Pedro I. Em relação à administração da época, o Diretório Geral dos Índios, criado em 1757, era um órgão encarregado de gerir a política indigenista no Brasil, combatendo o trabalho escravo indígena e o preconceito racial.

Segundo documentos históricos desse órgão em Cuiabá, observamos que ele subsidiava os serviços de catequese realizados pelos padres, que solicitavam desde cera para a igreja até papéis e outros materiais para as aulas ministradas aos pequenos índios. O ferro e o aço para o conserto das ferramentas dos índios também eram uma solicitação bem frequente de acordo com os documentos pesquisados.

Conforme um desses escritos,¹⁵ no dia 13 de março de 1872, o então secretário do governo da Província de Mato Grosso, José Dinis Villas Boas, enviou um ofício ao Diretor Geral dos Índios Antonio Luis Brandão noticiando a presença dos chiquitanos na região do Rio Guaporé:

Além das mencionadas nações existentes em Casalvasco uns 60 índios restam das antigas emigrações das povoações da Provincia Boliviana de Chiquitos – Cultivão a terra, fião e tecem algodão, ajustão-se para diversos serviços e alguns estão empregados como vaqueiros na fazenda Nacional, ali existente. As informações que acabo de transcrever posso que a muitos despeitos vagos e incompletos, parecem-me com tudo servir para dar huma ideia geral dos indígenas que povoão a provincial (DIRETORIA GERAL DOS ÍNDIOS, 1872, p. 90).

Vê-se então que os chiquitanos já estavam fixados em solo mato-grossense à época, já realizavam suas atividades rotineiras e buscavam seu sustento trabalhando por baixos salários para

¹⁵ O arquivo Diretoria Geral dos Índios (1860-1873) foi consultado no Arquivo Público de Cuiabá-MT no dia 28 de janeiro de 2016 às 14h45.

os fazendeiros da região. Eles foram obrigados a se adaptarem à nova realidade imposta pela frente capitalista e, para terem êxito, foi necessária a reorganização de seus modos tradicionais de vida.

Ainda de acordo com a história de fundação de Mato Grosso, em 1650, foram descobertas pelas bandeiras paulistas novas zonas auríferas na região do Rio Guaporé e, por isso, muitos indígenas foram escravos nas minas. O ofício principal dos bandeirantes era “[...] aprisionar índios não somente para utilizá-los nos seus trabalhos, mas, principalmente, para vendê-los como mão de obra para as capitânicas” (SIQUEIRA, 2009, p. 04). Nesse momento histórico, a cidade de Mato Grosso (atual Vila Bela da Santíssima Trindade) atraiu muitos bandeirantes na ambição de acumular riquezas, sendo que a exploração do ouro nessa região fronteiriça se estendeu até o final do século XIX; a partir daí, a extração da borracha atingiu seu auge.

A história dos Chiquitano no Brasil esteve relacionada ao medo e à vergonha, oriundos de seu processo nas reduções jesuíticas; do “trabalho escravo” nos seringais com o extrativismo de borracha e poaia; e nas fazendas com manejo do gado, construção de cercas, cujo processo os forçou ainda a deixar de falar a própria língua, para que se tornassem “cristãos e civilizados”, “brasileiros” ou ainda “pobres” (SILVA, 2015, p. 79).

Além de movimentar a economia extrativista com sua força de trabalho nos seringais da fronteira Brasil-Bolívia, conforme os estudos de Meireles (1989), os chiquitanos eram utilizados como marcadores territoriais, o que impedia as possíveis invasões. Por isso, muitos deles se fixaram junto aos Destacamentos do Exército Brasileiro nas fronteiras Brasil-Bolívia enquanto outras comunidades já estavam instaladas ao longo da fronteira brasileira. Duarte (2014) documentou também a presença dos chiquitanos no Exército Brasileiro no 2º BEFRON (2º Batalhão de Fronteira) na década de 1950. Isso porque situações diversas contribuíram para que os indígenas fossem “[...] incorporados ao corpo militar ou nas relações de trabalho estabelecidas na construção dos destacamentos de fronteira” (DUARTE, 2014, p. 103).

Também o Projeto Getulista intitulado a “Marcha para o Oeste” iniciado em 1938 exerceu um impacto sobre esses indígenas em Mato Grosso. A ação objetivava estimular o progresso e a ocupação de regiões consideradas com baixo índice populacional e “vazias”. De acordo com Calonga (2015, p. 127), “[...] o projeto governamental incluía a construção de escolas, hospitais, estradas, ferrovias e aeroportos no interior do Brasil, com o objetivo de integrar e consolidar a nação, de acordo com as diretrizes ideológicas do Estado Novo (1937-1945)”.

Diante da finalidade de tal empreitada, entendemos que um dos resultados da Marcha para o Oeste proposta pelo governo Getúlio Vargas iniciada a partir de 1938 foi o grande número de indígenas chiquitanos evadidos para as cidades de Cáceres, Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião para viver nos centros urbanos. Conforme Pacini (2012),

muitos ainda permanecem até hoje encurralados nos extremos das grandes fazendas, prestando serviços como peões ou retireiros nas propriedades, já que eles apresentam muita habilidade no manejo pecuário.

Evidencia-se o quanto os processos políticos, sociais e culturais interferiram nos modos de vida dos chiquitanos, desde a sua formação religiosa até as práticas culturais que foram sendo aos poucos ressignificadas devido ao intercâmbio cultural estabelecido entre os diferentes povos em seu percurso histórico. A origem desse povo é marcada por lutas, pobreza, exploração trabalhista e perseverança, e prova disso são as lutas travadas na atualidade com os latifundiários por conta de suas terras que foram usurpadas ilegalmente pelo projeto colonizador das Américas. Bortoletto (2007, p. 87) acrescenta que “[...] a década de 1970 parece ter sido marcada pela apropriação das terras indígenas para dar espaço à implantação de fazendas e projetos de desenvolvimento”, no caso a Marcha para o Oeste.

2.3 O quadro situacional dos chiquitanos em Mato Grosso

Os chiquitanos atualmente vivem na terra indígena Portal do Encantado, exercendo o direito de posse decorrente da assinatura da Portaria nº 2.219, de 30 de dezembro de 2010, outorgada pelo então ministro da justiça Luiz Paulo Barreto. Essa terra indígena está situada nos municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião, na unidade federativa de Mato Grosso e às margens da estrada MT- 265, próxima à comunidade de Ascención (Bolívia). Conforme informações que constam na portaria citada, a demarcação de sua superfície é de 43.057,00 hectares, que se revelam em rios, campos, matas, serras e cerrados, sendo seu perímetro de 121 km.

Segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena¹⁶ (SIASI) gerido pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), em 2012, o índice populacional dos chiquitanos que residiam na zona rural era de 473 pessoas, que estavam distribuídas em aldeias reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tais como: Acorizal, Central, Fazendinha e Vila Nova Barbecho.

O município de Porto Esperidião, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) chega a comportar 11.031 habitantes, e uma grande parcela da população urbana é composta por chiquitanos ou descendentes; mesmo assim, a grande maioria não se identifica como tal. Muitos assumem de forma mais vaga sua origem e, na maioria das vezes se autodenominam “bugres”, uma forma camuflada de afirmar essa pertença étnica. Podemos perceber assim que a

¹⁶ Em 1999, a responsabilidade pela assistência à saúde dos povos indígenas, até então sob jurisdição da FUNAI, passou para o Ministério da Saúde por meio da FUNASA. As diretrizes dessa mudança foram definidas na Lei no. 9.836/99 11, que instituiu o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena no âmbito do SUS. Disponível em: <http://sis.funasa.gov.br/portal/publicacoes/pub1325.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

identidade chiquitana é dinâmica, pois é (re) elaborada na relação com o outro a partir das relações sociais estabelecidas. Conforme os aspectos históricos dessa etnia, notamos o quanto o “outro” exerce um papel importante na constituição de sua identidade étnica.

A identidade não é algo dado, que se possa verificar, mas uma condição forjada a partir de determinados elementos históricos e culturais, sua eficácia enquanto fator que instrumentaliza a ação é momentânea e será tanto maior quanto mais estiver associada a uma dimensão emocional da vida social (NOVAES, 1993, p. 25).

Pela perspectiva de Novaes (1993), podemos avaliar como a identidade dos chiquitanos foi sendo ressignificada ao longo dos séculos conforme o contato interétnico, tendo em vista, por exemplo, a influência do catolicismo em sua cultura (herança jesuíta). Para ilustrar tal afirmação, podemos mencionar o curussé, que é uma manifestação cultural e parece ser constituída também por influências das colônias espanholas, pois os personagens do rei, da rainha, do príncipe e da princesa são destaques centrais na dança. Há também bandeiras durante o ato ritualístico com cores que carregam simbologias distintas (PACINI, 2012, p. 328). As cores dessas bandeiras têm simbologias chiquitanas distintas, como: a vermelha, que representa os Mártires e Pentecostes; a verde, o tempo comum em que os Mártires e Pentecostes se encontram; a amarela, as Grandes Festas; o branco, o Dia de Santos; a roxa, a Quaresma (a partir da terça-feira de carnaval) e finalmente a bandeira preta, que significa a quarta-feira de cinzas.

Conforme esses sentidos e simbologias produzidos em território chiquitano, constatamos que a identidade desse povo vai sendo reelaborada no intercâmbio com outros povos, mas sempre preservando suas raízes indígenas. As rezas, as romarias e o trabalho são práticas deixadas pelo governo colonial e reelaborados conforme a cosmovisão chiquitana, pois estes são considerados rituais que ligam o homem aos seres sobrenaturais e ao cosmos. De acordo com os estudos de Queiroz (2013, p. 26), “[...] o trabalho na terra com a roça, a pesca, a coleta de frutos, nem sempre são suficientes para a sobrevivência das famílias, especialmente quando seus territórios são apropriados por fazendeiros, sitiados e pelas novas organizações urbanas”. Na tentativa de driblar a fome e a miséria, os chiquitanos desenvolvem suas atividades econômicas no interior da terra indígena com a produção de artesanato, com o cultivo de pequenas plantações de grãos, frutas e verduras e com a criação de animais de pequeno porte, produções que subsidiam o sustento de suas famílias. É bem comum seu trabalho também com a pecuária nas grandes fazendas vizinhas.

2.4 A língua

A língua do povo chiquitano é denominada Chiquitano ou Vesüro, resultado do processo histórico das expedições jesuítas ocorridas a partir do século XVII, quando vários indígenas falantes de diversas línguas conviveram em um mesmo espaço pluriétnico. Conforme Santana e Dunck-Cintra (2009, p. 30), estima-se “[...] que a língua Chiquitano seja a quarta língua indígena falada, hoje, na Bolívia” (30% da população são falantes dela). Estudos linguísticos e históricos a incluem no Tronco Linguístico Macro-Jê, que se divide em quatro dialetos: Tao, Manasi, Peñoqui e Piñoco (PACINI, 2012, p. 255). Além disso

Somente os velhos, identificados por *anciãos*, falam a língua Chiquitano no Brasil em situações particulares: durante cursos ministrados na escola, entrevistas de pesquisadores linguistas, eventos formais junto ao Estado ou, ainda, durante os rituais, quando lançam mão de termos, frases ou expressões. A escola indígena da aldeia tem como um de seus objetivos o aprendizado da língua Chiquitano e a orientação para que pais e avós falem com seus filhos e netos a língua materna, considerando que a situação sociolinguística agrava-se a cada dia, pondo em risco a sua extinção (SILVA, 2015, p. 26).

Diante dessa afirmação, podemos entender que a situação linguística desse povo é complexa porque, à medida que a língua apresenta uma baixa vitalidade no interior da comunidade, vai ocorrendo sua paulatina extinção. Por isso, a implantação de políticas linguísticas de revitalização da língua chiquitana é urgente, uma vez que os mais jovens não a utilizam mais nas relações cotidianas. Alguns fatores contribuíram decisivamente para esse processo de apagamento no território brasileiro:

[...] Os colonizadores, a igreja, os fazendeiros, a instituição escolar, o Estado, através do destacamento e seus militares, colocaram as comunidades em situações degradantes, provocando o silenciamento da língua e das marcas da identidade étnica. Todas essas influências provocaram o deslocamento da língua Chiquitano, pois instalaram um conflito linguístico fazendo com que os indivíduos tivessem uma atitude negativa em relação à língua (SANTANA; DUNCK-CINTRA, 2009, p. 98).

As autoras esclarecem ainda que os chiquitanos “[...] têm-se organizado, sobretudo, no espaço escolar, e ali tem sido o lugar para praticarem a língua, as danças, cantos e rezas. Isso mostra que eles estão se recusando a desaparecer ou a se identificar, como queriam os opressores, com a população regional” (SANTANA; DUNCK-CINTRA, 2009, p. 108). A identidade está demarcada sobretudo pela língua materna, que diferem essa etnia dos demais povos indígenas e da sociedade não indígena. Como vimos, a Escola Estadual Indígena José Turíbios, como espaço de produção e

preservação de diferentes saberes, tem também desenvolvido projetos de revitalização da língua materna chiquitana em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) e com a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Essas instituições têm acompanhado o desenvolvimento pedagógico desse e de outros projetos desenvolvidos junto às escolas chiquitanas.

2.5 A educação chiquitana

A chegada da escola comunitária e diferenciada significou uma vitória desse povo que lutou para conquistar um espaço de aprendizagem que lhe assegurasse sua identidade étnica, seus direitos constitucionais e humanitários.

A educação escolar indígena é uma antiga reivindicação do Chiquitano da Aldeia Vila Nova, e demorou alguns anos para a sua estruturação com uma pedagogia diferenciada. Consideramos a escola como um território que reflete as marcas dos processos históricos, conflitos e relações de poder, o Chiquitano na atualidade busca uma educação escolar que atende aos seus interesses, e talvez hoje o maior interesse sejam as estratégias de relacionamento com o entorno regional, que se confirma por meio de uma escola específica e intercultural (QUEIROZ, 2013, p. 78).

Nesse contexto, a escola se configura no interior da comunidade como um espaço de saber, autonomia e poder, por meio do qual os indígenas buscam fortalecer suas raízes culturais alinhadas aos diferentes saberes da sociedade não indígena. Em Mato Grosso, de acordo com dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica de Porto Esperidião, atualmente, nas aldeias chiquitanas, as escolas são mantidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). A Escola Estadual Indígena Chiquitano (Aldeia Central) que foi criada pelo Decreto 6.014 em 24 de junho de 2005, publicado no Diário Oficial de 25 de junho de 2005. Atualmente, ela oferece Ensino Fundamental e Médio, possuindo três salas anexas na Aldeia Acorizal.

Especificamente na comunidade Vila Nova Barbeicho, a Escola Estadual Indígena José Turíbios (nome de um dos primeiros nativos dessa aldeia) foi criada por meio do Decreto 1878-9 de 26 de março de 2009. Suas atividades se iniciaram oficialmente em 2010 e, atualmente, oferece o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A criação dessa escola também significou um marco para uma educação diferenciada, atendendo as necessidades étnico-culturais da comunidade porque até sua fundação as crianças chiquitanas estudavam na Vila Picada (comunidade próxima à aldeia Vila Nova Barbeicho).

Ambas as escolas possuem em seus quadros professores indígenas, que ministram suas aulas tendo como base a cultura chiquitana, “[...] desde a revitalização da origem Chiquitano, até a

construção da consciência coletiva do ‘SER’ indígena, a partir dos conhecimentos ancestrais preservando os valores morais e étnicos desse povo” (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CHIQUITANO, 2008, p. 30).

Segundo depoimento de um antigo secretário de educação de Porto Esperidião-MT, durante muito tempo, a escolarização foi ofertada a essa população pela Escola Municipal General Osório,¹⁷ que ficava localizada no Destacamento do Exército Brasileiro (Fortuna). Naquele caso, mesmo a instituição sendo financiada pela administração municipal de Porto Esperidião, a influência militar era notável por meio do autoritarismo, civismo e da padronização dos modos de aprendizagens. Segundo relatos dos moradores da região, a equipe docente era composta por militares ou por suas esposas, que realizavam seus planejamentos tendo como base os princípios educativos da cultura não indígena. Nesse período, não havia nenhuma metodologia diferenciada para atender a criança indígena e que considerasse os modos próprios de aprendizagens conforme a cosmovisão dos alunos. Infelizmente, a escola diferenciada demorou um pouco para chegar às comunidades indígenas aqui retratadas.

De acordo com Gusmão (1999, p. 73), “[...] a pluralidade cultural envolve, portanto, a produção do conhecimento e sua realidade como prática e como ação interventora de natureza social e política” e as escolas chiquitanas têm caminhado na construção de seus modelos próprios de currículos e educação: suas matrizes pedagógicas caminham paralelamente ao fortalecimento de sua cultura tendo como eixo pedagógico a relação homem/cultura/natureza.

Nesse contexto, a escola indígena é lugar de fortalecimento do “ser” chiquitano, tecendo suas práticas pedagógicas a partir de códigos culturais próprios. Com a atuação dos movimentos indígenas e indigenistas, depois de árduos e contínuos conflitos entre os fazendeiros e alguns políticos integrantes da frente agropastoril de Mato Grosso que alegavam que os chiquitanos não eram índios, a instituição escolar foi fundada como uma conquista para valorizar o homem, a natureza e a cultura desse povo.

As concepções de etnicidade compreendem que o ser humano tem dentro de si a sociedade, ou seja, a cultura está dentro das pessoas. Contudo, etnicidade tem a ver com “minorias”, grupos que se distinguem por algo que se aprende e se é capaz de transmitir, pois são adquiridos elementos constitutivos de sua identidade étnica (PACINI, 2012, p. 364).

A relação da etnicidade deve estar em contínua sintonia com as ações educativas da escola indígena ao considerarmos que cada grupo étnico determina suas próprias formas de organização social e apresenta uma identidade diferenciada em relação aos demais grupos.

¹⁷ A Escola General Osório foi criada pelo Decreto 090/1974 inicialmente para atender os filhos dos militares e fazendeiros da região. Era administrada pela Prefeitura Municipal de Porto Esperidião/MT.

A etnicidade é uma entidade relacional, pois está sempre em construção, de um modo predominantemente contrativo, o que significa que é construída no contexto de relações e conflitos intergrupais. A forma contrastiva que caracteriza a natureza do grupo étnico resulta de um processo de confronto e diferenciação. Tudo isso acentua a natureza dinâmica da identidade étnica que se constrói no jogo de confrontos, oposições, resistências, como também, e sobretudo, no jogo da dominação e submissão (LUVIZOTTO, 2009, p. 32).

Sendo assim, o conjunto de características comuns, a etnicidade, assim como a do grupo chiquitano, sempre estará em processo de modificação, processo decorrente de condições internas e externas à dinâmica grupal. Essa situação é necessária para a sobrevivência e para manutenção das diferentes culturas e “[...] entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos” (LARAIA, 2001, p. 101). Aos poucos a cultura chiquitana está se fortalecendo principalmente por meio das práticas culturais exercidas nas diferentes regiões sudoeste de Mato Grosso e a escola tem exercido forte influência na consolidação da identidade étnica quando direciona suas práticas fundamentadas na revitalização das concepções de “ser chiquitano”.

2.6 Território tradicional

A identidade e a territorialidade chiquitana estão muito ligadas tanto aos aspectos culturais quanto aos acontecimentos históricos que marcaram suas conquistas. Para garantir legalmente seu território tradicional, os chiquitanos tiveram que provar sua existência em terras brasileiras e sua origem étnica, pois a mãe terra é a grande provedora de seus alimentos e dela é extraído o barro para a produção e a venda de cerâmicas para sua subsistência.

A necessidade de oferta de energia no Estado de Mato Grosso para a implantação de novas indústrias propiciou, no fim dos anos de 1990, a construção de um gasoduto interligando fontes produtoras bolivianas ao território mato-grossense. Empreendimento este executado pela Gasocidente Eron, uma multinacional do setor petrolífero. O gasoduto Bolívia-Mato Grosso parte de Santa Cruz de la Sierra, atravessa o território boliviano e, em terras brasileiras, adentra em Mato Grosso pelo município de Cáceres e segue em direção à usina termelétrica em Cuiabá (MOREIRA DA COSTA, 2006, p. 15).

Ainda conforme Moreira da Costa (2006), no ano de 1998, a FUNAI, em função dos estudos de impacto ambiental do gasoduto Bolívia/Mato Grosso, compôs uma equipe técnica indigenista coordenada pela antropóloga Joana Aparecida Fernandes para a identificação das comunidades indígenas chiquitanas na fronteira brasileira.

Entretanto, Moreira da Costa (2004) já afirmara que na época em que ocorreram os estudos ambientais os nativos não se identificavam pelo etnônimo chiquitano: eram invisíveis aos olhos do

Estado e sofriam “[...] um processo de fracionamento a partir de um continuado processo de pressão e espoliação” (MOREIRA DA COSTA, 2004, p. 04).

Em 2010, foi concedida ao grupo a posse permanente da terra indígena Portal do Encantado, o que representou uma conquista significativa após um longo e sofrido período de lutas: muitas vezes, as lideranças ingressavam em viagens longas até Cuiabá ou Brasília para serem ouvidas pelas autoridades políticas. Além da posse territorial, a criação das escolas diferenciadas representou outro marco de legitimação dos direitos e trouxe grandes contribuições à educação das crianças indígenas.

Percebemos nas falas das lideranças e dos pais que a escola na aldeia é importante para a valorização da cultura Chiquitano, para protegê-los das discriminações que vêm sofrendo e afastá-los das influências da sociedade não indígena. Para eles, na medida em que as crianças e os jovens passam por discriminação, passam a desvalorizar a própria cultura, consequência dos intensos conflitos com a sociedade não indígena, por conta da demarcação dos territórios tradicionais do Chiquitano (QUEIROZ, 2013, p. 76).

Como visto, o protagonismo indígena se revela ao lutar e se fazer ouvir em meio a uma sociedade que muitas vezes ignora os saberes desses povos no Brasil. A luta pela terra e por suas raízes faz deles sociedades tradicionais que resistem aos desafios diários a que a comunidade não indígena os expõe. A aldeia Central, por exemplo, dispõe de um posto de saúde que presta serviços médicos e odontológicos à comunidade, mantido “[...] pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e [com os moradores] acompanhados por agentes de saúde” (SILVA, 2015, p. 58). Nessa mesma aldeia, foi construído o Memorial Chiquitano, um grande salão onde são realizados rituais, reuniões, missas e batizados da aldeia.

A aldeia Vila Nova Barbecho, por sua vez, localizada nas proximidades do córrego Nopetarsch,¹⁸ ainda luta para ser reconhecida como terra indígena. A FUNAI a reconhece como comunidade indígena, porém a posse da terra ainda pertence à Fazenda São Pedro, que cerca a comunidade com suas vastas pastagens.

Em 2010, uma audiência pública foi realizada no município de Cáceres-MT e contou com a presença da FUNAI, do fazendeiro e dos Chiquitano, que resultou na redução da área de 325 ha, já garantida aos indígenas, para 25 ha. Ainda hoje, a TI Barbecho-Vila Nova Barbecho não foi identificada pelo Grupo de Trabalho da FUNAI e os Chiquitano continuam sofrendo constantes ameaças (SILVA, 2015, p. 42).

¹⁸ Na época da seca é desse córrego que eles pegam água para suas atividades diárias e retiram o barro para a confecção de suas cerâmicas.

Podemos assim depreender a intensidade das pressões políticas exercidas pelos fazendeiros e poderes públicos sobre o povo chiquitano contra direitos aos territórios tradicionais já adquiridos que lhes são arrancados não raras vezes como uma forma de retaliação. Felizmente, de acordo com a matéria do site www.pib.socioambiental.com.br veiculada no dia 05 de fevereiro de 2016, o Ministério Público Federal em Cáceres (MPF-MT) recomendou à FUNAI providências para a constituição de Grupo Técnico multidisciplinar de demarcação do território tradicional dos indígenas chiquitano da Aldeia Vila Nova Barbecho. A medida visa combater a vulnerabilidade¹⁹ territorial, uma vez que nessa situação esse povo sofre ameaças constantes da população circunvizinha, que o pressiona para renunciar a suas terras junto ao Poder Público.

Conforme Pacini (2012), a busca dos chiquitanos pelo direito territorial só foi possível depois que eles assumiram politicamente sua identidade étnica e começaram a bradar em busca do que lhes foi negado pela sociedade não indígena por vários séculos: sua indianidade. Tanto lutaram por seus direitos e lutaram junto às autoridades competentes que suas vozes foram ouvidas desde a Prefeitura de Porto Esperidião até o Palácio do Planalto em Brasília. De invisíveis passaram a visíveis e reconhecidos pelo Estado Brasileiro, de bolivianos a brasileiros (já que até sua nacionalidade lhes era negada), de “bugres” a povo chiquitano.

2.7 Os rituais

A antropóloga Verone Cristina da Silva (2015) salienta que o povo chiquitano realiza seus rituais com diferentes finalidades dentro da esfera cosmológica, práticas que também fortalecem o jeito de ser e de viver desse povo. O rito é um costume, uma prática cultural compartilhada por sujeitos que a têm incorporado em suas ações por normas coletivamente estabelecidas.

O rito refere-se, pois, à ordem prescrita, à ordem do cosmo, à ordem das relações entre deuses e seres humanos e dos seres humanos entre si. Reporta-se ao que rima e ao ritmo da vida, à harmonia restauradora, à junção, às relações entre as partes e o todo, ao fluir, ao movimento, à vida acontecendo. A busca pela ordem e o movimento são elementos constitutivos dos rituais (VILHENA, 2005, p. 21).

Nesse aspecto, o ato batismal na cultura chiquitana, por exemplo, é um ato simbólico que expressa as crenças do grupo a que a criança pertence. Conforme a tradição, a criança só se tornará gente e filho (a) de Deus após passar por esse rito de iniciação. Lopes da Silva (1995, p. 320)

¹⁹ De acordo com a Procuradora da República, Ana Carolina Haliuc Bragança, atualmente os chiquitanos da Aldeia Vila Nova Barbecho possuem apenas 25 hectares de terra, "onde se espremam com suas famílias, sofrendo pressões fundiárias de proprietários e posseiros de terras do entorno, ameaças à vida, impedimentos e barreiras ao exercício de seu modo de viver tradicional e de acesso a recursos naturais, inclusive água". Disponível em: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 01 jul 2016.

ressalta que podemos pensar tal mito por duas vias reflexivas: a primeira o considera um dos “[...] produtos da reflexão humana sobre o mundo (e, nesta medida, como algo ‘universal’) e a segunda como criações originais, em suas especificidades, de sociedades e culturas particulares”. O mito é a crença em algo em que se acredita e se cultiva, pois reflete o mundo de sentidos e a história de uma determinada cultura. Lopes da Silva (1995, p. 324) o define como “[...] um nível específico de linguagem, uma maneira especial de pensar e de expressar categorias, conceitos, imagens, noções articuladas em histórias cujos episódios se pode facilmente visualizar”.

Entre os chiquitanos, há ainda os rituais festivos, que têm apoio em suas tradições e pelos quais se vê um motivo para celebrarem com alegria e festa. No Carnaval, o curussé é considerado um ritual festivo, pois agrega elementos cristãos, porém com outras redefinições conforme a cosmologia indígena. Essa manifestação é um marcador étnico-cultural, apresentando elementos históricos e culturais. Essa dança é animada por homens, mulheres, crianças e músicos.

Os Chiquitanos vivem o curussé ou carnaval como uma festa religiosa porque foi iniciativa de Jesus este tempo de festa, antes da Paixão para alegrar os seus discípulos. Assim os jesuítas “instituíram” o Carnaval e a Quaresma como um tempo de preparação para o mistério Pascal. O padre ou o *maestro de capilla* ou o sacristão, como Jesus fez ao inaugurar a festa de carnaval, entrega as bandeiras do ano litúrgico (PACINI, 2012, p. 523).

É possível afirmar, conforme as contribuições de Pacini (2012), que o legado religioso difundido pelos jesuítas ainda se presentifica na prática do curussé, tendo em vista os traços que o compõem até o período da Quaresma,²⁰ época que antecede a páscoa cristã. Para que seja realizado, é necessária a confecção artesanal prévia dos instrumentos sonoros: a caixa, o bombo,²¹ a flauta e o fífano,²² trabalho que garante a qualidade musical. Os participantes nesse ato festivo são: o festeiro, os bandeiristas, os dançantes (crianças e adultos), o rei, a rainha, o príncipe e princesa.

Após o curussé, é realizado o ritual do açoitamento, no qual os idosos indígenas, com uma corda nas mãos, açoitam os mais jovens como uma forma de redimir seus pecados. “[...] Dizem que este ritual tira os pecados de quem apanha. E um novo tempo começa depois desta reconciliação entre os que foram corrigidos e quem os corrigiu” (PACINI, 2012, p. 26). De acordo com esse autor, na cultura chiquitana, o pecado é algo que deve ser evitado para se alcançar o céu e o açoitamento é uma estratégia para expurgar os erros e purificar o espírito, uma forma de reciclagem da vida espiritual.

²⁰ No catolicismo, a Quaresma é momento de reflexão e aperfeiçoamento espiritual, sempre rememorando o calvário de Jesus.

²¹ São feitos de madeira do cedro, tamboril ou imburana e encapados com peles de animais (veado-mateiro e porco-domato, conhecido como cateto).

²² Feita de taboca e furada no fogo.

Em relação à prática ritualística do Compadrio, por outro lado, Silva (2015) destaca que essa é uma relação de aliança estabelecida entre os pares na comunidade e pelo qual um casal é escolhido e convidado para batizar o filho de outra família. A relação de compadrio permeia os vários rituais praticados na aldeia, como: ato batismal, primeira comunhão, crisma, casamento, batismo de São João e outros. Estes se manifestam em ritos de passagem para a vida adulta, momento em que o sujeito supera uma etapa do desenvolvimento humano e social e inicia uma nova fase em sua vida.

Há, contudo, variação na maneira de criar a relação de compadrio. Isto pode ser observado quando escolhem padrinhos e/ou madrinhas para o rito de consagração da criança à Mãe de Jesus, primeira comunhão, crisma (confirmação do batismo) e casamento; se, por um lado, essas cerimônias se identificam com os sacramentos da igreja Católica, por outro, se afeiçoam aos ritos de passagem para a vida adulta. Todavia, há outros modos de estabelecer a relação, e nem sempre o compadrio se forma através desses “atos cristãos”, acontece ainda através do rito de fogueira ou de São João Batista; de santo; de instrumentos musicais; de boneca; de respeito; e no batismo de casa (SILVA, 2015, p. 110).

Assim, essa relação se estende pelo resto da vida: na falta dos pais biológicos, a madrinha e o padrinho assumem a responsabilidade sobre o afilhado. São alianças estabelecidas e renovadas por outro ritual: a *mesiada*.

Há um rito realizado pelos Chiquitano chamado *mesiada*, que ocorre logo após as cerimônias em que se firmam as relações de compadrio, sendo atualizada e festejada no período da Páscoa, quando os pais convidam seus compadres para almoçar ou jantar em sua casa. [...] O sentido de *mesiada* é “fazer uma mesa”, “fazer um banquete”, cujo sinônimo seria o de alimentar os compadres, que devem se sentar à mesa e serem servidos, dessa maneira reafirmam o respeito. Quem serve o compadre é aquele que entregou o filho para que fosse por ele batizado (SILVA, 2015, p. 130).

Normalmente, esse ritual ocorre na época da Páscoa, momento em que os compadres vão ser servidos por um bom banquete na casa de seu afilhado. Relações como essas permitem fortalecer a unidade no grupo, tornando todos uma grande família sustentada pelo amor fraternal.

Além disso, o padre jesuíta Aloir Pacini (2012) explica que a Quaresma é marcada por um período em que ocorrem muitas rezas e procissões nas aldeias chiquitanas: os indígenas atravessam as fronteiras geográficas durante dias com as procissões com a finalidade de visitarem as comunidades na Bolívia e no Brasil. Muitas famílias elegem um santo para serem devotos, sendo Santa Ana a predileta entre eles. O autor, durante seu doutoramento, acompanhou e registrou uma dessas procissões a Santa Ana que partia da comunidade de mesmo nome, de San Javierito e de San

Ignacio (Bolívia) até a comunidade Nossa Senhora Aparecida, Comunidade Santa Luzia, Acorizal, Fazendinha e Vila Nova Barbeicho (Brasil). A Chiquitania está interligada pelo elo da cosmologia chiquitana e é independente de nacionalidade, sendo que os indígenas fazem desses rituais momentos de garantir “[...] a continuidade religiosa, cultural e étnica Chiquitana” (PACINI, 2012, p. 262).

2.8 A criança indígena chiquitana

Dissertar sobre a infância chiquitana é interessante para o campo científico, pois isso possibilita apresentar reflexões sobre a maneira com que as crianças participam e contribuem para a organização social de seu grupo étnico. Ademais, conhecer o lugar social delas na cosmologia chiquitana é pertinente porque tal prática nos permite compreender como elas dão novos sentidos às suas vivências e de que maneira são tratadas no interior dessa comunidade indígena.

Em resposta a lutas políticas e ideológicas, a criança chiquitana nasce e cresce alinhada aos códigos de seu grupo, imersa nessas problemáticas que acabam provocando ressignificações em sua identidade. Tassinari (2011, p. 10) ressalta que as culturas infantis têm uma dinâmica própria, muitas vezes silenciada pela sociedade; entretanto, elas “[...] são elaboradas com base na cultura adulta, porém com um repertório próprio das crianças”.

De acordo com as narrativas Chiquitano logo que uma criança nasce é classificada de “criatura” sem nome e sem dono, condição, portanto, de não humanidade – tsauka (filho dos montes, bárbaro, não batizado, sem dono). E, após o rito batismal, este ser é transformado e recebe um nome, torna-se gente, adquire a condição de tsaika (filho de Deus) e dessa maneira define-se a quem pertencerá a “criatura”, quem será o seu dono (SILVA, 2015, p. 79-80).

Vemos então que, ao nascer, a criança chiquitana ainda não possui natureza humana: isso só será possível após um integrante do grupo batizá-la e estabelecer com seus pais a relação de compadrio, que “[...] é um modo de relação Chiquitano construído por meio de diferentes ritos; [e] produz regras de nomeação, de respeito, rede de trocas” (SILVA, 2015, p. 93). Com esse ritual, a criança é apresentada a Deus e recebe a natureza de homem e de filho de Deus. Se assim não fosse, seria como uma criatura selvagem.

A partir dessa situação específica em relação a esses pequenos, podemos dialogar com as contribuições de Souza (1986) quando esta relata sobre como a igreja operou no passado e ainda age no sistema cultural das sociedades indígenas a partir de discursos, credos, mitos e ritos, modos como

vai construindo o imaginário social condizente com seus padrões entre o bem e o mal, o santo e o profano. A autora ressalta que o Brasil colonial nasceu sobre três signos:

Natureza edênica, humanidade demonizada e colônia vista como purgatório foram as formulações mentais com que os homens do Velho mundo que vestiram o Brasil nos seus três primeiros séculos de existência. Nelas fundiram-se mitos, tradições europeias seculares e o universo cultural dos ameríndios e africanos (SOUZA, 1986, p. 84-85).

Dessa forma, há influências das missões jesuítas na construção da noção de pessoa na cultura chiquitana que se refletem até hoje. A identidade desse grupo é de certa forma direcionada por traços religiosos: enquanto a criança não passar pelo batismo, não pode ser considerada gente, é um ser sem humanidade. Essa é a maneira com que os chiquitanos definem seus processos de construção social de pessoa e é por meio dessas interações culturais no cotidiano desde seu nascimento que a criança vai construindo sua identidade individual orientada pelo coletivo. Assim, os modos próprios de conceber a criança ultrapassa crenças, mitos e códigos culturais em cuidados dispensados a ela durante a fase de dependência dos adultos.

Após o nascimento do bebê, o curandeiro faz o sinal da cruz em sua testa e sopra os seus olhinhos, a fim de acordá-lo para o mundo dos vivos e protegê-lo de doenças que podem afetá-lo, quando visto pela primeira vez, inclusive pela mãe, pois o olhar da parturiente é classificado de *kosiüursch* (forte), constituído de um poder que provoca alterações naquilo que vê (SILVA, 2015, p. 97-98).

A mãe da criança também exercerá um papel muito importante nesse momento: após ser acordada para a vida com o sopro do curandeiro em seus olhos, a criança chiquitana receberá o olhar vitalizante dela, que terá a função de torná-la forte o suficiente para enfrentar as tribulações diárias da vida.

Nessa perspectiva, a infância chiquitana se orienta por diferentes simbologias difundidas desde o século XVI pelas missões jesuítas e também pela estreita relação com a biodiversidade, que é a grande provedora da vida. A religião exerce então forte influência na organização social desse grupo étnico, desde a construção social da criança até o ritual do açoitamento: suas práticas e cosmovisão estão alinhados aos “fundamentos de Deus”.

Os chiquitanos, dessa forma, aos poucos transitam do espaço do silenciamento cultural à visibilidade indígena, marcados por seus múltiplos modos de se organizar, viver e interagir com a sociedade não indígena. Prova disso é a sua presença maciça em quase todos os eventos promovidos na cidade: eles marcam sua pertença à sua etnia e cordialmente apresentam sua cultura por meio de danças, artesanato, rezas e vestimentas.

3 AS MEMÓRIAS DE VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS) COMO FONTE DE CONHECIMENTO PARA AS NOVAS GERAÇÕES

Os debates atuais em torno de questões como diversidade e alteridade e a necessidade emergente da construção de um projeto educativo para a igualdade de direitos humanos e oportunidades no contexto sócio-político evidenciam a importância do “outro” para o intercâmbio e o enriquecimento cultural.

Vivemos em uma sociedade em que as diferentes categorias sociais, tais como: crianças, jovens, adultos e velhos interagem constantemente nos diferentes espaços da vida social moderna. Além disso, dada a velocidade das informações ser muito rápida devido às novas tecnologias, somos estimulados constantemente por diferentes setores, considerados formadores de opinião (família, escola, mídia, movimentos sociais, entre outros) em favor do respeito ao outro em sua condição cultural e sobretudo humana.

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural (FLEURI, 2003, p. 18).

Conforme o autor, a catequização sempre foi vista como alternativa para compensar a racionalidade primitiva dos povos subdesenvolvidos e práticas como o relativismo cultural eram pouco evidenciadas naqueles contextos. Já no século XXI, notamos que o imaginário social está mais sensível à diversidade étnico-racial e ao respeito às diferenças em relação a outros tempos.

Pela historiografia brasileira, por exemplo, podemos constatar que nem sempre a aceitação do outro foi uma prática incorporada pelos grupos sociais dominantes na época da fundação do Brasil Colonial, quando muitos povos foram extintos pela prática do genocídio. Laura de Mello e Souza (1986), em seu livro *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*, descreve como predominava o imaginário social daquela época, que se orientava pelas imagens dos índios como seres monstruosos, sem alma, animais e demônios.

A percepção dos índios como uma outra humanidade, como animais e como demônios corresponde a estes três níveis possíveis através dos quais se expressaram as condições europeias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordenação cronológica – os índios não foram primeiramente percebidos como outra humanidade e depois como animais – mas se alternam ao mesmo tempo. Em

relação ao Brasil, o imaginário de raízes europeias se reestruturou ante a constatação da diferença americana. No tocante aos homens, a constatação foi, quase sempre, depreciativa. Fundidos ao homem selvagem, os quase simpáticos monstros europeus se animalizaram e se diabolizaram muito mais do que nos centros hegemônicos (SOUZA, 1986, p. 56).

Assim, na atual sociedade brasileira, na qual ainda se encontram rastros de discursos e narrativas preconceituosas difundidos no Período Colonial em relação aos indígenas, observamos que o imaginário social muitas vezes se equipa de discriminações contra o outro para se afirmar como sociedade “superior e evoluída”. Infelizmente, alguns cultivam a necessidade de depreciar o diferente para fortalecer seu ego cultural e sobrepôr seus saberes culturais ao invés de estabelecer trocas culturais e ampliar seu conhecimento.

Dessa maneira, o interesse pelo outro como forma de produção de conhecimento é um movimento recente, e talvez essa nova postura como produtora de aprendizados seja decorrente de debates e ações no campo das políticas públicas em favor da diversidade existente no Brasil. Assim, caminha-se entre avanços e retrocessos diante da tão sonhada sociedade justa e democrática no que diz respeito ao reconhecimento de um Brasil pluricultural.

Quando estabelecemos trocas culturais com outros atores sociais, construímos diferentes saberes fundamentados na alteridade ao considerarmos que somos seres sociais, que interagimos e interdependemos do outro para tecer nossa história. Sendo assim, “[...] tal perspectiva configura uma proposta de ‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla” (FLEURI, 2003, p. 17). Essa é uma posição que favorece os direitos humanos como forma de valorizar as diferenças e de compreender que não existem mais ou menos humanos devido a sua origem cultural ou social: o que há são sujeitos que possuem formas diferentes de ser, de aprender e de viver no mundo social.

Além disso, ao considerarmos os(as) velhos(as) como fonte de saber, estamos nos desdobrando ao nosso eu no futuro, pois a velhice é nosso último estágio biológico, no qual nos refugiaremos para refletir sobre coisas e pessoas do passado. Ao estabelecermos diálogos com um idoso, perceberemos o quanto ele dispensa alegria e necessidade de narrar acontecimentos pretéritos, presentes e suas perspectivas para o futuro. Contar suas histórias torna-se uma prática prazerosa, assim como evocar as festas grandiosas, a perda de um ente querido e os amores que se foram.

Quando estabelecemos uma escuta sensível aos seus anseios, emoções, queixas e histórias de vidas, permitimos que a circularidade de saberes se movimente entre as gerações do passado e do presente. Para Bosi (1994, p. 63):

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento

de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.

Embora no meio social, muitas vezes, os mais velhos sejam considerados detentores de pouca utilidade para os mais jovens e se ignore que eles tenham muito a oferecer às novas gerações, compete a eles rememorar toda uma história, seja ela de caráter privado ou público, e seus saberes transcendem as temporalidades e espacialidades da vida. Assim sendo, momentos que foram importantes e significativos em suas vivências serão sempre evocados com prazer e entusiasmo.

Acerca da legislação que trata dos velhos, a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui o Estatuto do Idoso, em seu artigo 21 inciso 2º estabelece que “[...] os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade cultural”. Por esse viés jurídico, o reconhecimento de seus saberes contribui para a preservação da memória social, que deve se efetivada por meio das interações entre os mais velhos e as atuais gerações.

[...] A escola – como diversas outras formas de ensino – faz parte do sistema educacional de uma sociedade (lembrando que, nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola). A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola) (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

A iniciação cultural e social das crianças ocorre primeiramente na esfera familiar por meio da transmissão dos conhecimentos e práticas culturais de seu povo. E os anciões exercem um papel muito importante nessa etapa, pois são depositários da memória do grupo social a que pertencem. Infelizmente, na sociedade não indígena, esse processo de transmissão cultural não acontece dessa forma, pois há poucas ações do poder público para garantir que os saberes dos velhos sejam repassados às gerações posteriores como forma de preservação de diferentes culturas e identidades.

Diante do exposto, a escola, como agente de transformação, é uma das responsáveis pela valorização dos saberes dos(as) velhos(as) no espaço escolar no que se refere à cultura de um grupo social, sua culinária, artesanato, música, mito, entre outros. Além disso, respeitar essa presença e de seus saberes nas práticas pedagógicas contribui também para o processo de ensino-aprendizagem, já que conhecimentos científicos serão ampliados a partir de saberes tradicionais.

Essa distância para compreender significa de certo modo o processo dialógico. Conhecer, mais uma vez, é reconhecer a presença do outro. Este é o eixo central dessa concepção de pesquisa para Bakhtin como para Vygotsky: o movimento de pegar se transforma no gesto de apontar porque o bebê aprende com o outro a

atribuir este significado. A subjetividade só existe porque é criada pelo outro e, nesse processo, compreensão é sempre ativa, implica em réplicas ou contrapalavras (KRAMER, 2008, p. 173).

Estudiosos expressivos já reconheciam em seus estudos as contribuições do interacionismo, tanto no aspecto social quanto no da linguagem e, a partir disso, podemos refletir na maneira como o outro nos complementa com seus saberes “externos” e como nos constituímos nessa dialética de constantes aprendizagens diante da realidade. Já afirmara Freire (1987, p. 68): “[...] não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. A valorização do saber alheio, pois, torna-nos mais solidários ao nos relacionarmos, permitindo-nos uma abertura ao relativismo cultural, tarefa constante de construir novos conhecimentos a partir de interações no contexto social, político e econômico em que estamos situados.

3.1 O(a) velho(a) chiquitano(a)

O(a) velho(a) indígena também é um sujeito social que dispõe de ricos conhecimentos culturais sobre sua etnia, ritos, tradições e técnicas originais ao realizar determinadas atividades no interior da aldeia, como caçar e pescar, por exemplo. Dessa maneira, ele detém os saberes ancestrais de seu povo, sendo depositário de histórias tradicionais que orientam sua cosmovisão grupal. Conforme Lago (2007, p. 12):

O idoso, ao recordar de fatos e momentos importantes ocorridos na sua história de vida o faz de maneira diferente a cada recordação e este processo serve para reviver parte de seu passado e ressignificar seu presente e sua própria identidade. A cultura específica que define sociedades diversas como as das sociedades indígenas reflete na identidade individual e coletiva de uma população.

Ao narrar as histórias de seu povo a outras gerações, os mais velhos contribuem para a valorização de saberes ancestrais e estabelecem nessa dialética entre receptor e interlocutor a construção de novos aprendizados. Muitos ocupam ainda posições de autoridade no interior das comunidades, como os caciques e os professores, que exercem muita influência no poder de decisão das sociedades indígenas.

No grupo étnico chiquitano os anciãos também possuem sua representatividade no interior das relações sociais: eles são um dos únicos falantes da língua materna na aldeia, já que os demais falam apenas português ou espanhol. Segundo as linguistas Santana e Dunck-Cintra (2009, p. 30-31), “[...] a língua chiquitano naquelas comunidades é considerada ‘moribunda’, pois sobrevive

apenas na memória de poucos anciãos”. Assim, a língua desse povo, como um marcador étnico, ainda sobrevive porque os velhos a praticam em momentos de rezas e rituais.

Em relação a esse panorama, há um projeto de revitalização da língua chiquitano desenvolvido em conjunto com a escola da aldeia Vila Nova Barbeicho, que valoriza e contempla os saberes linguísticos dos anciãos dessa etnia com a finalidade de que a língua mãe venha a ser praticada no cotidiano da aldeia.

[Eles] reconhecem como líder o Sr. Inácio Tomichá, de 85 anos. Ele é casado com Dona Lourença e tem uma família numerosa, sendo que a maioria dos habitantes de Acorizal são seus descendentes. Seu Inácio diz que se lembra da língua Chiquitano e tem ajudado na escola e tentado, agora, ensiná-la aos netos e bisnetos. Outra figura conhecedora da língua Chiquitano é Dona Rosália Lopes, uma senhora de 72 anos, sorridente e muito conversadeira. [...] Em Fazendinha, é reconhecido como líder Sr. Lourenço Rupe, de 70 anos, que se apresenta como líder espiritual da comunidade. É ele quem organiza as festas de santo (SANTANA; DUNCK-CINTRA, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, os(as) velhos(as) têm um papel social muito importante na comunidade, pois são preservadores de sua língua materna e, no âmbito escolar, atuam para ensiná-la aos professores e aos alunos na intenção de resguardá-la, amenizando os riscos de sua extinção. Eles também são aqueles que preservam as tradições religiosas no cotidiano do grupo, como pela organização das festas aos santos, terços, romarias ou até mesmo de seus rituais indígenas. A breve prece pela manhã e o acender das velas ao santo devoto, por exemplo, são algumas ações que os diferenciam dos demais sujeitos indígenas. Prova disso é a afirmação de Pacini (2012, p. 548) ao ressaltar: “impressionou-me essa religiosidade marcada na maneira de agir dos Chiquitanos, principalmente os mais idosos”. Notamos nos hábitos religiosos dessa etnia também o legado civilizador deixado pelos jesuítas a partir do século XVII nas Missões dos Chiquitos, porém vivenciados conforme a cosmologia chiquitana.

A partir do contato interétnico, os códigos culturais vão sendo ressignificados no cotidiano indígena e novos sentidos vão se articulando com as vivências. Os(as) velhos(as) nessa dinâmica atuam como “proprietários” máximos da cultura local, pelas suas manifestações religiosas ou políticas. Eles sempre estão à frente das organizações das festas, danças e rituais, como o curussé, que exige a confecção de instrumentos fabricados pelo próprio grupo (maioria anciãos) de maneira artesanal.

Aos poucos chego a mostrar que a música tem a ver com a dança porque é harmonia e ritmo. Por isso vamos conhecer melhor o curussé como um sinal diacrítico das manifestações chiquitanas. Os Chiquitanos vivem o curussé ou carnaval como uma festa religiosa porque foi iniciativa de Jesus este tempo de

festa, antes da Paixão para alegrar os seus discípulos. Assim os jesuítas “instituíram” o Carnaval e a Quaresma como um tempo de preparação para o mistério Pascal. O padre ou o *maestro de capilla* ou o sacristão, como Jesus fez ao inaugurar a festa de carnaval, entrega as bandeiras do ano litúrgico (em Santa Ana, San Javierito e San Ignacio são todas vermelhas lembrando o martírio) para o cabildo no início do bailado, depois da reza na capela e no final do dia recebe novamente as bandeiras. Para que haja música eram confeccionados e utilizados pelos Chiquitanos o *pífano*, o *bombo* e a *caixa*, instrumentos de percussão básicos para os momentos festivos do curussé. Os Chiquitanos tocam estes instrumentos dentro da igreja, nos círculos de dança nas casas e nos lugares públicos porque “quando bate a caixa o bugre pula!” (PACINI, 2012, p. 523-524).

O curussé é uma manifestação que se constitui por elementos culturais dos chiquitanos e traços religiosos deixados pelos jesuítas, como a veneração dedicada aos santos, que é vinculada à euforia, ao ritmo e à alegria do ato. Os idosos geralmente são os tocadores que entoam os ritmos da dança e os festeiros escolhidos para sediar a festa em sua casa. Nota-se que a presença deles nas vivências sociais marca seu pertencimento étnico e lhes imputa o dever de assegurarem a manutenção dos códigos culturais de seu povo.

Podemos compreender, pela sua permanência em seus territórios tradicionais e pelo cultivo de pequenas plantações para sua subsistência nas aldeias, que os velhos exercem também a função de demarcadores do território brasileiro, tendo em vista que uma parcela bem considerável dos mais jovens se desloca para os centros urbanos em busca de empregos ou ingressa em cursos de graduação em universidades públicas²³ distantes de suas terras.

Para o Chiquitano, conforme narrativas dos anciãos em documentos históricos, que confirmam serem eles habitantes da faixa fronteira Brasil-Bolívia, não há, em suas memórias, fronteiras entre os Estados-nações. Suas terras sempre foram contínuas, de um só povo. O que de fato sempre existiu foram as fronteiras étnicas e culturais com os povos indígenas vizinhos, fato confirmado nas relações políticas econômicas e culturais que foram estabelecidas na região (QUEIROZ, 2013, p. 38).

Conforme Meireles (1989), em seu livro *Guardiães da fronteira: rio Guaporé, século XVIII*, os chiquitanos são as sentinelas das fronteiras brasileiras e da história de seu povo, rememorando situações que foram muito significativas para o processo de demarcação e para a posse de seu território tradicional. Eles habitam terras que eles mesmos ajudaram a consolidar, simplesmente por sua permanência nas fronteiras e pela defesa de seu território tradicional contra possíveis invasores que objetivavam desbravar e alargar suas fronteiras geográficas.

²³ Grande parte dos jovens chiquitanos ingressam em cursos oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT – Campus Barra do Bugre), que oferecem vagas em diferentes cursos de formação de professores indígenas, como: Pedagogia Intercultural e cursos de Licenciaturas Interculturais Específicas em: Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Línguas, Artes e Literatura.

No envelhecimento fica evidenciado o valor das experiências pessoais e das relações sociais vivenciadas no decorrer da sua trajetória. As relações são desenvolvidas em forma de teia, fios que se entrelaçam sobre o imaginário e a cultura da qual o idoso faz parte. Destas relações são guardados na memória momentos vivenciados com emoção. A cada transformação ocorrida guardam-se as lembranças das outras etapas reconstruindo a identidade [...]. Ao memorizar, o idoso guardou o que realmente teve importante significado em sua vida. O modo de lembrar é individual e particular tanto quanto social. Ao recordar, o idoso vai juntando os fatos que particularmente o marcaram em um acontecimento (LAGO, 2007, p. 28).

Ao compreendermos a velhice indígena chiquitana, deparamo-nos com uma população que age como mediadora de conhecimentos tradicionais no cotidiano das novas gerações e esse movimento de resguardar a história, a língua materna e a memória de seu povo lhe permite ultrapassar várias esferas representativas, como a religião, os rituais, os mitos, as danças, os ritmos, as práticas artesanais e o território tradicional. Suas histórias de vida como sujeitos únicos e sociais agem como um dispositivo para promover a preservação da memória do povo chiquitano em Mato Grosso.

O protagonismo desse povo se constitui, pois, em suas manifestações culturais e em sua autenticidade ao promover a coesão do grupo, seja nos momentos de festas para seus santos, entoadas pelo ritmo do curussé, seja nas audiências públicas em favor da garantia de seu território tradicional. Ademais, a identidade chiquitana está em movimento constante, haja vista o papel dos velhos nesse processo, uma vez que articulam saberes religiosos e culturais no interior das relações sociais. Nos rituais festivos chiquitanos, eles estabelecem diálogos com o propósito de se fortalecerem em relação à sociedade não indígena e divulgam por meio de seus festejos sua cultura.

3.2 Uma proposta de rememoração das concepções de infância vividas pelos chiquitanos

No decorrer dos anos, o campo científico da História se reconfigurou, novas concepções surgiram sobre o homem como ser histórico, sujeito que produz e consome história, e esses estudos têm contribuído para o amadurecimento da disciplina. Fleuri (2003) acrescenta que, nas últimas décadas, a alteridade tornou-se um mecanismo para compreender o semelhante, entendendo que a vida social permite amplas interações entre os sujeitos sociais, processo em que um interdepende do outro até mesmo para se constituir como ator histórico e social.

E as entrevistas com ênfase na oralidade surgem nesse contexto como alternativas para a realização de diversas análises e interpretações sociais dos sujeitos. Nesse processo de escuta, as informações circulam por diferentes campos e atores sociais e promovem a reflexão advinda de novos conhecimentos produzidos e da promoção da análise social a partir de novos estudos.

De acordo com Souza (2004), pesquisas que trazem a história de vida e as narrativas de sujeitos como fontes de conhecimentos estão cada vez mais comuns no campo acadêmico. Atualmente, possui solo fértil no campo da profissionalização docente, o que se ratifica dados os diversos estudos que têm sido publicados e que aliam identidade profissional e a história de si como fundamentais para a formação social, profissional e humana.

Para Abrahão (2003), por outro lado, essa metodologia enfatiza a valorização da história de vida do outro. Porém, segundo ela, devemos estar atentos ao seu uso de forma desprovida de cientificidade. Nesse sentido, considera-se imprescindível nesse trabalho historiográfico que as narrativas sejam tratadas e analisadas conforme aspectos teórico-metodológicos eleitos pelo pesquisador. Sendo assim, o estudo das história de vidas não é puramente a transcrição da narrativa do entrevistado, mas um processo que analisa o fenômeno estudado a partir de fontes orais.

Para alcançar bons resultados no trabalho biográfico, por exemplo, é essencial estabelecer um ambiente de confiança e respeito entre entrevistado e entrevistador já que a escuta, os olhares, os gestos, tudo tem um sentido e produz significados na “relação intersubjetiva” (GUSSI, 2008, p. 14) entre ambos.

Bosi (1994), por sua vez, evidencia uma problemática que dificulta a troca de saberes na nossa sociedade: “[...] por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências. A experiência que passa de boca em boca e que o mundo da técnica desorienta” (BOSI, 1994, p. 84). Notamos assim que a tradição oral de narrar histórias e de rememorar épocas passadas tem sido substituída aos poucos pela cultura escrita, pelo novo estilo de vida social subjacente à evolução tecnológica. Esses são alguns dos prejuízos que germinam no solo de uma sociedade capitalista, em que se priorizam os lucros e se invisibiliza o ser humano como sujeito histórico e social.

Ao observarmos a correria do dia a dia do homem moderno entre tantas funções e papéis sociais exercidos, percebemos como a prática de ouvir está cada vez mais rara. Até mesmo na esfera familiar vemos a relação mãe/pai/filho sendo mediatizada pela tecnologia desenfreada (TVs, videogames, celulares, tablets, entre outros). O outro deixou de ser importante quando dispomos de novas alternativas que nos trazem prazer e euforia. Inconscientemente, estamos substituindo relações humanas por interações com aparelhos/máquinas e percebemos também que nesses dias não se cultivam emoções, afetos e respeito mútuo com entes queridos, muito menos com aqueles considerados estranhos ao nosso convívio social.

No tempo presente, no mundo marcado pela cultura virtual e pela velocidade muitas vezes descartável das informações, tendem a desaparecer os narradores espontâneos, aqueles que fazem das lembranças, convertidas em casos, lastros de pertencimento e sociabilidade. Nessa dinâmica de velocidade incontida,

desenfreada, perdem-se as referências, diluem-se os substratos da vida, reduzem-se as possibilidades de construção do saber (DELGADO, 2003, p. 22).

A experiência do outro e o conhecimento popular têm sido substituídos por conhecimentos científicos e por saberes recheados de estatísticas e desprovidos de senso humanístico. Ao debruçarmo-nos sobre a narração de vida do outro, colocamo-nos na condição de ouvinte, atento às histórias que se orientam por vivências e memórias de um tempo passado, mas que podem ser ressignificadas no presente. Passeggi (2011, p. 148), sobre o tema, argumenta que, “[...] a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”.

Quando o narrador conta sua história de vida, lembra-se de contextos históricos e evoca suas lembranças pessoais, atribuindo-lhes novos significados. No ato da narração, o sujeito estabelece um jogo de vivências entre a vida individual e a social, mesclando em suas falas fatores de caráter público e privado. Sendo assim, “[...] trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 86).

Isso porque, no processo de rememoração, o entrevistado revisita momentos vividos, objetos, hábitos, pessoas e acontecimentos históricos que marcaram sua vida. Nesse ato de evocação, o que foi relevante será revelado, pois será lembrado com detalhes, e outros fatos poderão ser lembrados, porém omitidos por algum motivo, seja por um trauma ou pelo desconforto causado ao contar algo que pode ser motivo de vergonha ou constrangimento. A memória, quando acionada, oscila entre o plano individual e o coletivo, ela “[...] aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (BOSI, 1994, p. 46-47).

A memória humana funciona ainda conforme aspectos biológicos e culturais e tem sua base na genética humana, além de considerar a constante construção da subjetividade de acordo com padrões culturalmente estabelecidos. Nota-se que ela armazena a história do indivíduo e a “[...] constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade” (ALBERTI, 2004, p. 27). Dessa forma, características culturais serão evidenciadas nas narrativas, como também sentimentos e emoções serão aflorados durante o processo autobiográfico da memória do tempo vivido.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente

modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. [...] Temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais (VYGOTSKY, 1998, p. 68).

Podemos compreender assim que a memória humana é a peça propulsora das histórias de vida e é constituída por meio das trocas culturais que se estabelecem com o meio e com o outro, situações vivenciadas que posteriormente serão guardadas na memória como uma forma de preservação e manutenção da cultura humana. Os signos, que também são culturalmente estabelecidos, exercem a função de auxiliares no processo de evocação, sendo que, quando nos deparamos com determinados elementos, relembramos algo que já fora vivido.

Dessa forma, o trabalho com as memórias de velhos nos permite aprofundarmo-nos em questões subjetivas do outro, pois o seu “eu” se estende ao coletivo, já que pela relação de alteridade nos relacionamos com outros sujeitos sociais e interdependemos deles para nossa sobrevivência como aprendizes de uma cultura que nos é apresentada quando nascemos. Esses momentos de escuta sensível tornam-se então momentos ricos de aprendizado e valorização dos(as) velhos(as), uma vez que eles já alcançaram muitas décadas de vidas.

No caso dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), especialmente, trabalhamos em conformidade com sua pertença étnica, e suas memórias nos permitem estabelecer concepções de infância que circulam entre eles(as). Pensar as atividades lúdicas vivenciadas nos traz assim informações sobre questões étnico-culturais difundidas no interior da etnia, além do fato de que rememorar e narrar torna-se uma atividade prazerosa para eles, pois, ao recordarem sua história de vida, “[...]revivem parte do seu passado e ressignificam seu presente e sua própria identidade” (LAGO, 2007, p. 12).

É importante ressaltar que as identidades desses(as) velhos(as) têm sido reconhecidas por ações sociais desenvolvidas desde o ano 1996 pela Prefeitura Municipal de Porto Esperidião (Secretaria da Assistência e Desenvolvimento Social), com a finalidade de proporcionar qualidade de vida social e valorização de seus saberes. Esse trabalho começou com a participação de poucos(as) velhos(as), mas, no decorrer dos anos, foi tomando novos formatos e maior abrangência social em Porto Esperidião (MT).

Segundo informações da assistente social da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, o projeto atualmente é intitulado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) e tem registradas em seu sistema 135 pessoas em vulnerabilidade social, entre eles velhos(as) chiquitanos(as). Esse trabalho social oferece atendimento auxiliar de profissionais especializados, como assistente social, psicólogo e outros. Suas atividades ocorrem semanalmente com palestras informativas, danças, brincadeiras, passeios, oficinas artesanais (crochês e pinturas

em tecido), jogos de dominós e cartas. Em momentos festivos, eles realizam apresentações culturais para outros públicos, ações que representam a garantia da circularidade de diferentes saberes.

A aceitação do projeto pelos(as) velhos(as) é positiva, visto que o índice de evasão é muito baixo: eles veem nesse espaço uma oportunidade de interagirem com seus pares, uma alternativa para se sentirem ativos, valorizados e incluídos na sociedade circundante.

Ações como essas têm contribuído para promover a inclusão social desse grupo social no município a partir da aprendizagem de novas técnicas artesanais com vistas a contribuir para sua autonomia e melhorar suas condições socioeconômicas. Sobretudo, são importantes por visarem propiciar visibilidade social ao velho, como também reconhecer suas histórias de vida como fonte de conhecimento para as futuras gerações.

Frente ao exposto, a metodologia adotada se refere a escuta sensível dos(as) velhos(as) indígenas que nos permite estabelecermos momentos de diálogo e reflexão sobre os saberes, em uma relação que considera tanto os relatos dos narradores quanto suas entonações, gestos, silenciamentos e emoções durante o ato de narrar.

A intersubjetividade possibilita ampliar, analiticamente, a discussão sobre a experiência e a aprendizagem. A dimensão autobiográfica da experiência de pesquisa e de produção de conhecimento, entendida como resultado do encontro com os sujeitos, permite que o pesquisador aprenda com eles, com suas experiências vividas e narradas. Assim, o processo de aprendizagem se dá entre o vivido, o narrado e, finalmente, pelo que é compreendido na dimensão intersubjetiva construída na experiência dialógica entre os sujeitos e o pesquisador (GUSSI, 2008, p. 14).

Durante o relato das histórias de vida, estabelece-se uma dinâmica relacional entre velho(a) e pesquisadora, e ambas as subjetividades nesse processo dialogam de forma reflexiva. Essa leitura ultrapassa o ouvir e o gravar, adentra em outra dimensão e, por isso, sua análise deve ser minuciosa em relação às diferentes reações gestuais, faciais, emotivas ou até mesmo relacionadas aos momentos de silêncio do narrador. Esses cuidados do pesquisador serão refletidos nos processos de análise e de interpretação de biografia, que tomam como base as fontes orais a serem estudadas sob o viés de teóricos que tratam do tema e que fundamentam a pesquisa.

[...] Outra questão que merece ser objeto de reflexão é quanto ao retalhamento da voz do sujeito, necessário à “operação historiográfica”. Por um lado, decompor os depoimentos em partes, categorizá-los, separá-los é inerente ao próprio trabalho de pesquisa: se esse procedimento não é realizado corre-se o risco de transcrevê-los integralmente, o que pode ser até interessante, mas não atende às exigências da pesquisa histórica, na medida em que não há análise, não há estabelecimento de relações, não há indicações de resultados para melhor se compreender o objeto (GALVÃO, 2006, p. 215).

O papel do entrevistador, durante a análise, é muito importante no processo analítico: ele ouve as narrativas considerando o ponto de vista do narrador, pois não se busca comprovar se são verdadeiras ou falsas as afirmações, mas considerá-las em suas particularidades. Ele assume então a função de transferir para a dimensão escrita aquilo que viu e ouviu durante a narração. Todavia, esse processo exige seleção e categorização dos relatos, momento que muitas vezes se manifesta imerso em sentimentos e emoções vivenciadas pelo entrevistado.

Ao trabalhar com os(as) velhos(as) chiquitanos(as), deve-se considerar que eles são integrantes de grupos que estão tradicionalmente associados à oralidade, mitos, rituais e códigos culturais, cujo ensino é informal e transmitido pela linguagem oral. Nesse cenário, as novas gerações são ensinadas no seio familiar por meio do ato de ver, ouvir e fazer e, com o tempo, as aprendizagens são aperfeiçoadas e ampliadas.

Dessa maneira, a arte de contar o que foi vivido na cultura indígena predomina no interior de seu grupo. Desde crianças, os indígenas já recebem os ensinamentos a partir oralidade de modo a serem capazes de enfrentar as dificuldades da vida. As narrativas, assim, revelam convicções pessoais, identidade étnico-cultural e sobretudo tradições indígenas. Uma parcela considerável de velhos(as) da cidade de Porto Esperidião não é alfabetizada, o que não altera a riqueza de seus conhecimentos ancestrais. Suas memórias e experiências correspondem à história do povo chiquitano, que não cessa de lutar para ter seus direitos reconhecidos pela sociedade não indígena, como: sua indianidade, nacionalidade e seu território tradicional.

3.3 A Educação intercultural: possibilidade de circularidade dos diferentes saberes culturais

A interculturalidade considerada a partir do viés educacional manifesta-se como um projeto construído sobre os pilares da alteridade, relação e interdependência do outro. Historicamente, a cultura europeia foi considerada superior por seu progresso econômico, sendo as demais consideradas primitivas e inferiores. Com vistas a essa realidade, a escola, como agente de transformação social, deve adotar em suas práticas reflexões para o combate ao preconceito, à discriminação e à desvalorização de saberes.

Não vivemos em um mundo homogêneo: somos seres pluriculturais por excelência, haja vista que muitas culturas e histórias compõem a nação brasileira. Por isso, o ensino não deve estar fundamentado em concepções equivocadas como a que rege que a educação deve se orientar por uma via unilateral. Sendo assim, os indivíduos não devem ser padronizados e ensinados por uma única forma escolar: são sujeitos únicos e dispõem de distintos saberes.

A Educação intercultural [assim] poderia criar uma abertura na direção da diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica e excludente. A Educação, nessa perspectiva, poderia trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os quais nos reconhecemos e nos identificamos (MARÍN, 2007, p. 156).

A educação é o espaço propício para possibilidades de encontro e diálogo entre as culturas existentes. Isso nos remete à postura de valorização e de reconhecimento da diversidade humana com ênfase no relativismo cultural, valorizando os saberes e promovendo a igualdade de oportunidade a todos. A postura intercultural se manifesta na reciprocidade, na interação, na interdependência e no intercâmbio entre as diferentes culturas presentes no espaço educacional.

E a educação para a alteridade exige a postura de se colocar no lugar do outro, valorizando as diferenças existentes, prática que assume o compromisso de aceitação de outras culturas como fontes de conhecimento. Essa alternativa educativa permite-nos romper com o etnocentrismo e se revela como uma nova forma de comportamento humano: a possibilidade de vivenciarmos a diversidade de forma harmônica, dando espaço à reciprocidade e à criatividade humana no contexto educacional.

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm a ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca (CANDAUI, 2005, p. 08).

O ensino se realiza nas diferentes culturas e exige intervenções pedagógicas conforme as problemáticas sociais que desafiam a convivência harmônica dos diferentes segmentos da sociedade. A educação é assim uma prática universal e acontece em todos os grupos sociais, seja ela de caráter formal (escola) ou informal (família/sociedade). Dessa forma, a vinculação entre o diálogo intercultural e o processo de ensino-aprendizagem com ênfase na participação ativa do aluno num tempo e espaço próprios de cada um é imprescindível para que a educação cumpra seu papel social.

E, quando ouvimos o termo diversidade, logo lembramo-nos equivocadamente de pessoas com necessidades especiais, negros e indígenas, que por muito tempo, pela ideologia colonizadora, eram considerados inferiores. Essas narrativas e discursos preconceituosos permearam por muito tempo o imaginário social. Sobre o tema, Marín (2007, p. 144) esclarece que:

A história do Etnocentrismo europeu, que surgiu a partir da conquista da América e da África, criou os implícitos culturais para legitimar a empresa colonial e pós-colonial. Um desses implícitos, presentes ainda hoje e exercendo influência, é aquele da “universalidade da cultura ocidental”.

Os rastros deixados pela mentalidade europeia têm sido superados lentamente por meio de discussões, de debates e da implantação de políticas públicas de inclusão social que progressivamente buscam romper com posturas etnocêntricas. Paralelamente, o movimento da Educação para todos visa ouvir a voz da diversidade nas práticas educativas e almeja a possibilidade da criação de um projeto de educação e sociedade pautado no sentimento de respeito mútuo e na solidariedade entre as diferentes culturas.

Pela proposta intercultural, a educação deve estar fundamentada em princípios humanos de igualdade, pois é por ela que ocorrem as primeiras interações com a cultura escolar. Nesse contexto, deve-se propor às crianças a aceitação da diversidade e a constante aprendizagem de que as várias culturas existentes são percebidas por referências culturais múltiplas e de valores distintos. O trabalho pedagógico então requer uma postura reflexiva sobre a interculturalidade, pois a partir dele as crianças serão conduzidas à descentralização cultural, com um trabalho diário de ruptura com visões etnocêntricas do mundo e das relações humanas. Dessa forma:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes, baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites (FLEURI, 2003, p. 31-32).

Percebemos assim que o papel da educação é muito abrangente: seu ofício vai além do ensino de conceitos científicos e da apreensão de habilidades acadêmicas: o contexto cultural dos diferentes sujeitos participantes nesse processo também deve ser evidenciado nas práticas pedagógicas e conseqüentemente as diferenças existentes devem ser valorizadas. Ao pensarmos a interculturalidade no espaço da Educação Infantil, podemos compreender que é possível desde cedo ensinar a infância a enxergar a pluralidade cultural com as lentes do relativismo. Por meio dessa prática educativa, o professor permite que seus alunos sejam tomados por uma nova interpretação cultural e norteados pela educação intercultural, respeitando a individualidade e as diversidades existentes. Desse modo, nessa relação, ocorre o entrelace da cultura e da alteridade, ou seja, ver o outro pelo princípio de igualdade humanística.

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa (BETTELHEIM, 1980, p. 11).

No contexto da Educação Infantil, a criança pode vivenciar distintos significados socioculturais por meio de atividades lúdicas, como as brincadeiras tradicionais ou os jogos cooperativos, que visam à interação entre os participantes e à valorização do semelhante. O trabalho com recursos audiovisuais, como as fotografias, filmes e gravações sonora, por seu turno, permite uma aproximação com as diferentes culturas existentes.

Vygotsky (1998), corroborando essa afirmação, disserta que a atividade lúdica pautada no desenvolvimento social nos permite problematizar as experiências para as crianças de modo a ampliar seu repertório social, bem como desenvolver relações interpessoais. Quando a criança brinca de faz-de-conta, por exemplo, ela deve supor o que o outro pensa e tentar coordenar seu comportamento com o de seu parceiro, procurando regular suas ações de acordo com regras sociais, culturais e segundo as relações estabelecidas com outras crianças durante o ato de brincar.

Além disso, Vygotsky (1998, p. 134) afirma que “[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Assim, ela passa a se comportar como se fosse realmente mais velha, seguindo as regras que a situação lhe propõe. Nesse sentido, a brincadeira pode ser uma atividade rica em trocas culturais de diferentes culturas, podendo favorecer tanto os processos que estão em formação como os que ainda serão completados.

Diante do exposto, o trabalho com as memórias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) sobre a prática de jogos, brinquedos e brincadeiras nos permite estabelecer reflexões sobre as concepções de infância que circulam entre esse povo, histórias de infância que nos permitirão registrar tais atividades lúdicas vivenciadas no passado e que conseqüentemente podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças do tempo presente.

Ao propormos um projeto de ensino com os elementos culturais desse povo, estimulam-se as relações interculturais no âmbito escolar, pois crianças de diferentes culturas passarão a dialogar com a cultura chiquitana e a construir novos saberes com base nesse conhecimento. Já os pequenos indígenas, por meio dessa proposta de ensino, fortalecerão seus códigos culturais e ampliarão seus conhecimentos cognitivos, afetivos, motores e sociais fundamentados em seus saberes tradicionais.

Assim, com atividades enriquecedoras como o brincar, a criança faz constantes análises sobre o sentido de vida e as culturas e, conseqüentemente, compreenderá diferentes modos de ser e de pensar. A escola, nesse sentido, é um espaço privilegiado para mediar a diversidade étnico-

cultural, social e linguística, já que nossa sociedade contemporânea exige um olhar multicultural, pois em um país como o Brasil, a existência de várias culturas em um mesmo espaço territorial é evidente quando comparada a outros países. Por isso:

É preciso ver as crianças não como filhotes do homem, ser em maturação biológica, que um dia se tornará adulto, pelo contrário, a criança tem singularidades que são próprias da infância. Logo, é preciso ver [...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas (KRAMER, 2003, p. 80).

O conhecimento torna-se acessível à criança por meio de suas interações com o mundo social e cultural que a rodeia. A partir dessas vivências, ela vai desenvolvendo sua percepção de si e do mundo social e, assim, não somente sua realidade prepondera, mas seu entrelaçamento sadio com o outro, com o diferente. E o espaço escolar congrega crianças de distintas culturas que convivem e reproduzem no cotidiano seus códigos de forma inconsciente e espontânea. Por isso, a escola torna-se um lugar propício para o intercâmbio cultural, para a aceitação do outro, para o respeito mútuo e para a solidariedade humana, ações que se manifestam nas rotinas educativas.

Cabe à escola, pois, estabelecer o diálogo entre as culturas de forma lúdica com vistas a uma relação dialógica de aceitação do outro, assim como possibilitar a interação da criança com as culturas diversas de forma que esse processo não ocorra de maneira descontextualizada das práticas educativas. O educador também tem um papel muito importante nesse processo porque ele deve compreender a interculturalidade como um exercício diário em suas práticas pedagógicas, que devem visar o respeito ao outro em sua condição cultural e humana.

A educação para a diversidade tem se revelado uma nova forma de ver o mundo e de compreender o semelhante, considerando-se que cada cultura tem seus códigos culturais, dinâmicos e flexíveis. O que necessitamos para o momento é a construção de um projeto social comum em que as diferenças existentes sejam respeitadas e integradas em favor da aceitação do outro, como possibilidade de compreensão de outras visões de homem, mundo e sociedade.

4 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS VIVENCIADOS PELOS(AS) VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS) EM SUAS INFÂNCIAS

4.1 Análise e apresentação das fontes orais produzidas junto aos(as) velhos(as)

Figura 5- Velhos(as) participantes da pesquisa (Aladia Surubi Pachuri, Francisco Massai Jovio, João Jovio Soares, Carmem Justiniano Leite, Luzia Sie e Antonio Maconhã Poquiviqui)



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2017.

A discursividade dos(as) velhos(as) pode ser considerada o coração desta pesquisa, pois o conjunto das narrativas nos forneceu elementos para a elaboração do projeto de ensino e para as oficinas de formação, que tiveram como temática central a identidade chiquitana que dá vida a esta proposta investigativa.

A metodologia adotada foi fundamental para evidenciar em registro os elementos culturais que estavam nas memórias dos(as) velhos(as), pois a pesquisa com história de vidas, permitiu-nos

“evidenciar vozes” do povo chiquitano no espaço urbano de Porto Esperidião (MT), que no cotidiano muitas vezes são silenciadas em virtude da discriminação e do preconceito sofridos.

Nesse processo investigativo não se trata simplesmente de gravar e transcrever os depoimentos: os discursos devem ser analisados na busca da produção de sentidos e significados em sua oralidade. Nessa perspectiva, as narrativas foram categorizadas com a finalidade promover uma melhor compreensão de suas falas, considerando-se a análise de suas identidades e de suas diferentes manifestações culturais, tanto as brincadeiras quanto o modo de conceber e de estar no mundo social. Para a análise dos discursos, dialogamos com teóricos do campo da Educação, da História e da Antropologia da Infância. Alberti (2004, p. 94), por exemplo, afirma que “[...] o principal trabalho de uma entrevista de história de vida é a construção de uma identidade para si e para os outros”.

Nesse sentido, organizamos as falas conforme as questões norteadoras propostas nas entrevistas que tiveram a finalidade de evidenciar as fontes orais produzidas pelos(as) velhos(as) chiquitanos(as).

Questão norteadora 1: Conte-me como foi sua infância e como era a vida naquela época?

Bom, a minha casa era de barro, palha, barreada de pau a pique, feita de taboca e cipó, amarrada de cipó, trançadinha de indaiá e barrote de pau... Eu morava na fazenda São Pedro, era uma comunidade que moravam umas quatro família ou cinco famílias, eles faziam suas reuniões, rezavam o terço, faziam a festa e dançavam o toque do Curussé, eles dançavam três dias. Nós plantávamos mandioca, cana, banana, arroz, milho, feijão, abóbora... E criações de animais... Meu pai fazia a colheita, guardava no palhol e saía para trabalhar nas fazendas para comprar roupa pra nós. E cada criança tinha sua tarefa, de tarde ia carregada com lenha, mandioca, banana, cana pra mexer com as criações de porcos. Cedinho de novo, todo dia até a colheita (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Lá onde eu morava, eu morava com a minha mãe, meu pai e minha avó. Nos sábados e domingos o dia inteiro nós brincávamos e na semana íamos para o serviço (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

Eu morava na Bolívia, lá em Las Petas, lá nos criamos e moramos lá até os meus 15 anos, aí cresci e viemos embora pra cá... Graças a Deus a vida era boa, muito boa e melhor ainda se num trabalha é porque o que fazendo nessa cidade? Vai trabalhar, tem de tudo, nós íamos pescar, caçar, por exemplo, hoje é tudo proibido, então é isso que está acontecendo... Lá tinha muito pouca, pouca gente, umas seis casas só, poucas famílias e lá era pequenininho. Olha, quando eu vi Las Petas pela primeira vez tinha três casas, lembro bem, vai ver agora: está crescendo, mas eu nunca mais voltei lá. Tenho uma prima que veio ontem de lá, ela mora lá, mas já foi embora hoje e me falou: vai lá pra você ver, já fizeram ponte do rio também e está bonito (JJS, sexo masculino, 80 anos, aposentado, Porto Esperidião, MT, 13/10/2016). Eu morava lá no Morrinho com meu pai quando era criança ainda. Morava eu, meus irmãos e uma irmã que mora em São Paulo... Lá a nossa vida apesar de que eu

não fui bem criada com minha mãe, eu fui criada com uma madrinha, e meu pai já ficou viúvo, né? Eu estava com cinco ou sete aninhos quando minha mãe faleceu. Eu lembro que ela faleceu e minha madrinha me levou. Só que meu pai ia trabalhar lá e estas horas (pôr do sol) ele vinha embora pra casa dele. E nós não ficávamos lá, nós íamos embora para casa com ele... Meu pai trabalhava na roça, para o fazendeiro, depois que ele trabalhou um tempo para o fazendeiro, ele passou a ter a roça dele mesmo. Depois nós fomos crescendo aí nós íamos à roça junto com ele para ajudar, lá nós carpíamos, aí amontoávamos aqueles paus, fazíamos a “calheira” para queimar tudo, depois de tudo queimado quando chovia daí o povo já plantava. Nesse tempo era cavocado com o enxadão, com enxada, né? E a gente ia atrás dele (pai) com a bacia de milho, aí a gente fazia assim, daí depois tinha essa roça, daí vendia ou colhia, só a escola que nós não tivemos sorte (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Morávamos lá no tal do Morrinho, que fica pra lá da Ponta do Aterro... Meu pai mexia e vivia só de roça, ele trabalhava só na roça dele. De primeiro não era como é agora, que tem essas fazendas, a terra lá era assim solta, não tinha dono, cada um plantava onde queria. Depois saímos de lá e mudamos para cá (Luzia Sie, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

Nós nascemos ali no São Simão, na divisa da Bolívia, e naquele tempo tinha pouco dinheiro, aí nós viemos pra cá e nunca mais meu pai e minha mãe voltaram na Bolívia, nunca mais. Nós morávamos lá perto de São Simão próximo a Vila Bela, lá tem um destacamento, mas quando eu morava lá não tinha aquele destacamento do Exército. Eu vim pra cá em 1962, aí que armaram aquele destacamento. São Simão, lá que eu nasci, criei e até servi o Exército Boliviano 1 ano e 3 meses. Naquela época era muito melhor que agora porque nós tocávamos roça pequena e tínhamos o que comer, tinha de tudo... Quando vinha um boliviano de lá vendendo roupa e outras coisas, trazia da Bolívia e tinha um que vinha de Vila Bela também. O que fazia mamãe? Tinha bastante arroz, fazia farinha, milho, porco, galinha, tudo se trocava por roupas (Francisco Massai Jovio, sexo masculino, 76 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

De acordo com Nunes (2002, p. 72), a infância é uma fase em que as crianças indígenas apresentam ampla liberdade, o que lhes permite aprender a “[...] identificar os limites que regem sua sociedade, abordando-os e vivenciando-os por todos os lados e em todos os sentidos”. Nos depoimentos dos(as) velhos(as) participantes, constatamos que existe uma compreensão de que esse período de suas vidas destina-se à aprendizagem do trabalho no campo como forma de constituição identitária e também de sobrevivência.

Todos eles, como sujeitos oriundos de comunidades localizadas na fronteira Brasil-Bolívia, apresentam a identidade do homem do campo em seus relatos, isto é, a roça torna-se uma forma de viver e dominar o território da fronteira pantaneira e dos saberes ancestrais, pois é a terra o lugar do corpo vivido pelos ancestrais que garantiu aos chiquitanos atuais os diferentes saberes e fazeres que alimentam a vida coletiva, as famílias. Por isso mesmo o trabalho na roça é uma atividade que ensina a ser chiquitano, educando no corpo da criança ou construindo sua identidade pelos labores da roça.

Uma criança chiquitano aprende os serviços domésticos no cotidiano, desde os seis anos de idade. Às meninas, é destinado aquecer a lenha para produzir fogo, lavar a

louça, fazer café e chá, preparar almoço e jantar, cuidar dos irmãos menores, limpar o terreiro, lavar roupa e ainda preparar a chicha. Os meninos são ensinados a apanhar água do córrego, limpar o terreiro, carregar lenha, espantar pássaros que atacam a roça e, aos doze anos, colaborar com o pai na limpeza e plantio das espécies cultivadas na roça, e aprender a pescar e caçar (SILVA, 2015, p. 78).

A partir das contribuições dessa autora, é possível afirmar que as crianças chiquitanas aprendem os serviços domésticos a partir dos seis anos de idade, o que pressupõe que os menores vivenciam seu cotidiano brincando, já que não possuem tarefas a serem cumpridas. Essas questões nos possibilitam refletir sobre o papel social que a criança ocupa na cultura chiquitana, visto que cabe a ela conquistar sua autonomia por meio de diferentes aprendizagens ao ver/ouvir/imitar os mais velhos. Até mesmo o simples desempenho das atividades cotidianas permite aos pequenos interagir com os diferentes atores sociais e incorporar os saberes tradicionais de seu povo. Conforme Nunes (2002, p. 257), “[...] a criança é depositária de toda uma expectativa de continuidade, envolvendo todas as instâncias da vida social”.

Além disso, a criança dialoga e reinventa seu contexto cultural a partir das relações entre o mundo imaginado e o cotidiano. Seu imaginário se reinventa e recria o mundo social: “[...] um mundo pensado e organizado antes de seu nascimento, mas no qual ela intervém, recriando-o e ressignificando-o, ao imitar os outros, ao assumir papéis a ela destinados” (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 07). Sendo assim, podemos considerar que a criança chiquitana age como mediadora de diferentes gerações (adultos/jovens/velhos), pois age e interage nos diferentes espaços e tempos da aldeia. Ela se empodera dos saberes e dos conhecimentos coletivos a partir de suas vivências e brincadeiras e é integrada conforme a cosmologia dos chiquitanos.

Figura 6: Criança chiquitana brincando com o brinquedo pião²⁴



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

²⁴ O uso das fotografias das crianças apresentadas neste texto foi autorizado pelos pais/responsáveis por meio da assinatura do termo de uso de imagem.

Questão norteadora 2: Como foi a educação recebida de seus pais?

Nossa educação era levantar cedo e tomar benção de nossos pais, benção, mãe, benção, pai, benção, vó e quem já tinha força pra varrer, capinar, apanhar uma água, lavar louça, cuidar dos frangos, cuidar dos porcos. A educação era assim: sim, senhor, sim, senhora. Se não obedecesse ela (mãe) dava umas três chicotadas no lombo do cara, se caso não obedecesse. Mas era difícil não obedecer. E quando os velhos saíam para as roças, muitas vezes, todo mundo ia para a roça (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Era muito rígida, a educação deles era assim: qualquer coisinha, caso chegasse gente assim para conversar com eles, criança não ficava perto deles, criança ficava lá longe. Criança não podia entrar no assunto dos adultos, não é como agora. Ah, agora a gente está conversando e a criança está falando também: ah, eu vi tal coisa, ah, é isso aí mesmo, intrometendo (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

A educação naquela época era séria, minha filha, você está sob o meu poder, se ia na casa dos outros logo que chegava já tomava a benção e salvava, não podia responder as coisas mal e tinha que brincar com os outros conhecidos da gente que estavam lá, também não podia ficar brigando não, mas tinha educação. Não podia brigar. E tinha que obedecer, às vezes eu que era o mais velho dizia: não é assim que faz, vamos fazer o que os velhos mandam, e também me obedecem porque eu era velho da minha família, e não falava mais nada. Eu já sou meio atrevido se não me obedece, eu moldo ele, vou na orelha dele de verdade (João Jovio Soares, sexo masculino, 80 anos, Porto Esperidião, MT, 13/10/2016).

Ele (o pai) era assim: não deixava a gente sair, eu fui aprender dançar depois dos meus 15 anos, quando queria ir em uma festa ele ia junto conosco, chegava 10 ou 11 horas depois que terminava a reza, ele já falava: vamos embora crianças! Aí tinha gente que falava: deixa ficar pra dançar. Não, se eu ficar, ela fica se não... levava tudo embora, às vezes a gente até chorava porque nós queríamos ficar, mas não tinha como porque ele nos levava embora mesmo (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Antigamente meu pai e minha mãe educavam bem nós, sentavam e conversavam conosco para isso e para não ter aquilo. Minha mãe também nunca agiu com brutalidade com a gente, eles nos deixavam de castigo, não batia na gente, nem na hora do castigo. Por causa de brigas ficávamos de castigo, o outro xingava de tal nome e aí minha mãe e meu pai já colocavam nós pra dentro para ficar de castigo. Não batiam e nós ficávamos meia hora de castigo (Luzia Sie, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

Bergamasch e Menezes (2016, p. 753) consideram que desde pequena a criança tudo “[...] observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e, a partir daí, criar um comportamento próprio e único, que também o distinga como uma pessoa”. As narrativas dos(as) velhos(as) participantes demonstram que eles possuíam padrões culturais a serem seguidos e sua subjetividade tem como base a identidade coletiva chiquitana, afirmação corroborada pelas palavras de Laraia (2001, p. 68),

para quem “[...] o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

O respeito e a obediência aos mais velhos são princípios evidentes nas falas dos entrevistados, assim como estas revelam que a educação das crianças chiquitanas está centrada na figura de atores sociais mais experientes. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998, p. 23) salienta que “[...] a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas”.

Assim sendo, a educação também se consolida no seio familiar por meio do ensino de comportamentos, valores, crenças e ritos. Segundo os relatos produzidos, a noção de pessoa está fundamentada na “formação cristã” (PACINI, 2012, p. 54). Com relação a essa questão, observemos o que o idoso FMJ relata:

A educação não era rígida, meu pai era bonzinho conosco, quando era a tarde do dia de domingo ele gostava de rezar conosco, ele rezava em castelhano, nós acompanhávamos ele que logo falava assim: meu filho, quando eu morrer pelo menos você vai saber rezar. E aprendemos assim em castelhano, agora eu já esqueci rezar em castelhano (Francisco Massai Jovio, sexo masculino, 76 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Os momentos de rezas, os terços demonstram a preocupação dos pais com a formação religiosa de seus filhos, até mesmo nos momentos de brincadeiras, quando pediam para que as crianças não brigassem, sendo as discórdias e os palavrões considerados infrações à ordem social do grupo. Grando (2014, p. 102) ressalta que na cultura chiquitana “[...] as crianças menores são consideradas as mais próximas do divino”. Observamos também que a educação por parte dos pais incluía o ensino da língua castelhano, considerando-se que as comunidades indígenas apresentam uma tradição oral muito evidente em suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a língua é um instrumento de apreensão de signos e transmissão de saberes culturalmente estabelecidos e nesse dialogismo não se considera nem “[...] a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente” (ORLANDI, 2001, p. 82).

Outro comportamento social característico da educação chiquitana diz respeito à benção que se revela conforme os relatos dos idosos AMP e JJS como “[...] um marcador da identidade social” (BORTOLETTO, 2007, p. 196). A autora complementa que “[...] as crianças, mesmo as mais pequenas, já vão logo com as mãos juntas e posicionadas em frente ao peito para pedir benção ao visitante” (BORTOLETTO, 2007, p. 111). Atitudes de reverência aos mais velhos demonstram a

valorização dos saberes tradicionais e o diálogo se revela como uma possibilidade de escuta do outro e de compreensão dos códigos culturais chiquitanos.

Figura 7: Antonio Maconhão Poquivi qui ensinando criança a atirar com o arco e a flecha



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Segundo Queiroz (2013), a educação chiquitana baseia-se em ouvir e observar os adultos em diferentes tarefas do cotidiano da aldeia. Por isso, as crianças participam de todas as celebrações, sejam elas familiares ou sociais, para privilegiar o processo de ensino e de aprendizagem. A estudiosa ressalta que elas “[...] são educadas para assumirem papéis de extrema importância para a vida social do grupo, sobretudo para manter a tradição e as lutas dos Chiquitano” (QUEIROZ, 2013, p. 73). O preparo da chicha e do aluá, bebidas consumidas nos momentos festivos, também é atribuição dos pequenos, tendo em vista que as participações em diferentes práticas culturais são etapas que privilegiam a incorporação dos elementos simbólicos da cultura chiquitana. Além disso, o respeito à tradição e o empoderamento da cosmologia indígena é um dos pilares para garantir a autonomia.

Questão norteadora 3: De quais brincadeiras as crianças brincavam?

Esconde-esconde, nós íamos lá no mato, virávamos um pau assim e montávamos nele, aí esse pau dobrava e fazia assim e o cara caía dele lá no mato. Nós levávamos aquele pião, todo mundo levava na mochilinha. Todo mundo brincava, se tinha 40 crianças tinha 40 piões. Depois nós íamos brincar de peteca. Brincávamos também de jogar bola, nós íamos lá no Mangaval e botávamos o leite da mangava aqui né

(referindo-se ao antebraço). Passava o pano e fazer uma bolinha pra nós brincarmos e era uma só bola para 10 moleques, não brigávamos, não xingávamos e não sabíamos o que era xingar e pedíamos licença. Brincava de pião, bodoque, bola de mangava, pega-pega, brincadeira no rio e nós íamos pescar também (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Na época nós brincávamos naqueles cipós e cortávamos assim no mato e pendurados nesse cipó, nós brincávamos de balançar. No terreiro brincávamos de peteca da palha do milho que nós plantávamos e fazíamos a peteca para brincar nos dias de sábado. Nos sábados e domingos, o dia inteiro nós brincávamos. E na semana ia para o serviço. A bola não tinha na época, meu pai fazia da resina da mangaba, eleava ela assim (apontando para o antebraço) no pauzinho e ia fazendo a bola, até ficar grande. Meu tio fazia também para nós jogarmos (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

Naquele tempo não tinha nada de brincadeira, brincava de quase nada, brincadeirinha à toa, fazia bailinho ali que nosso pai fazia brincadeirinha do Carnaval, todo mundo brincava, gritava. Brincávamos de peteca, que fala, esse era o que tinha de primeiro, hoje em dia não tem isso aí, não tinha a tal da bola que tem agora não, menino e menina tudo brincava disso aí. Naquele tempo não existia bola, ninguém tinha bola, não existia de jeito nenhum, era só as petecas que estou falando, que aprendemos só naquilo, não tinha mais outro. Brincávamos também lá no rio, era bom, não tinha nada de bichinho, não tinha a tal da arraia, agora tem. Coisa mais fácil era brincar e todo mundo brincava (João Jovio Soares, sexo masculino, 80 anos, Porto Esperidião, MT, 13/10/2016).

Nós fomos crescendo e brincávamos às vezes de garrafas, amarrava um paninho assim na garrafa. Daí tinha uma dona já de idade, ela gostava de fazer bonecas de pano, tinha pano e ela enchia tudo de pano, quando não tinha ela enchia de algodão, tinha muito algodão porque nós plantávamos. Aí ela fazia a boneca com os bracinhos, com dedinhos, era um sacrifício para encher aqueles buraquinhos para pôr os dedos, mas era bem feitinho. A garrafa era pra fazer a bonequinha e a outra fazia de sabugo, aí nós íamos à roça, tirava aquele cabelo do milho, bonito que sempre dá no milho verde. Depois nós colocávamos assim o paninho amarradinho no sabugo e amarrava também, aí ficavam os cabelinhos soltos, parecia até uma boneca mesmo, mas era com muito cuidado para fazer essa boneca, senão o cabelo caía. Mas eram bonitas as mesinhas e tudo mais. Brincávamos também de peteca, cavalo e à noite os meninos diziam que um deles virava cachorro para pegar lobete, diziam que um era bicho, o cachorro à noite corria atrás dele e pegava (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Sabe aquele pião? Brincávamos com ele, era feito do pau da goiabeira. E aquela bolinha (silêncio na tentativa de lembrar), a biroca, a gente também brincava. Ah, nós brincávamos de rato, a brincadeira era assim: tem o rato e o cachorro correndo atrás do rabo, nós ficávamos assim e o cachorro corria atrás do rato e passava por baixo de nossas pernas (muitas risadas ao narrar). Sim, com as pernas abertas, o rato vinha por aqui e o cachorro vinha por trás, latindo, latindo, latindo e o cachorro sempre corria atrás do rato, essa era nossa brincadeira (Francisco Massai Jovio, sexo masculino, 76 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Figura 8: Velho chiquitano Antonio Maconhã Poquiviqui jogando peteca



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Ao relatarem suas vivências lúdicas, notamos o entusiasmo, a alegria e a memória atuando ativamente no ato duplo de lembrar e narrar dos participantes. Esses momentos eram contados com ampla desenvoltura gestual, mesclada com altas gargalhadas durante seus discursos. Kishimoto (2011, p. 75) considera que “[...] dentro de uma mesma cultura, as crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representam as pessoas que integram sua cultura” e o ato do brincar de boneca de pano, milho ou de garrafa representa uma habilidade materna a ser desenvolvida nas meninas, reproduzindo o papel social da mãe. De acordo com Brougère (2010, p. 54), “[...] essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social”.

Huizinga (2014), por sua vez, considera o jogo um elemento da cultura humana: os códigos culturais de um povo são manifestados inconscientemente no brincar, ou seja, “[...] o jogo pode ser definido pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 2014, p. 16). Sobre o brincar de peteca, de lobete e de cachorro, o cachorro e o rato, birosca, pega-pega, os idosos em seus discursos demonstram que a competição direciona e ordena essas atividades como forma de “[...] ganhar estima e conquistar honrarias” (HUIZINGA, 2014, p. 58), como também valorizar a si mesmo como sujeito brincante e cultural.

Percebe-se então a importância do papel funcional dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para a incorporação dos códigos culturais de um grupo social, pois “[...] a essência do

brinquedo 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” (VYGOTSKY, 1998, p. 136-137).

Fica também evidente no repertório das atividades lúdicas dos(as) velhos(as) a relação estreita entre homem/cultura/natureza, tendo em vista que eles retiram do ambiente matéria-prima para a produção de seus brinquedos, como no caso do pião, que utiliza o pau da goiabeira, das bonecas produzidas a partir das espigas de milho e do algodão, do bodoque feito da imburana, da peteca feita da palha, da bola feita da seringa da mangava e até mesmo das brincadeiras no rio. Grando (2014, p. 107) destaca essa relação como as “[...] formas como cada criança faz a sua sociabilidade e as mediações que estabelece com as pessoas, os contextos, os objetos e os outros seres do mundo [que] expressam a forma como cada sociedade concebe a vida coletiva em sua cosmologia”.

Os saberes e as práticas dos chiquitanos é que dá sentido à vida coletiva, por meio do processo de produção desses brinquedos, diante da tecnologia utilizada pelos chiquitanos as crianças (velhos/as chiquitanos/as) aprendiam que os conhecimentos e as práticas ancestrais faziam parte da cultura de seu povo, ou seja, da cultura local. De acordo com os(as) entrevistados(as) a vida na fronteira era uma vida simples, na qual esse povo já utilizavam suas tecnologias para produzir seus brinquedos, vestimentas, alimentos, moradias e outros artefatos.

O curussé, como uma manifestação cultural dos chiquitanos, também se revela como uma prática da primeira infância e como uma forma de inserção dela na cosmologia do grupo. Constatamos esse fato na narrativa da idosa LS:

Na época do curussé nós brincávamos de primeiro com o meu pai que tocava, aí eles começavam a brincar de jogar água nos outros, aí sujava a cara dos outros. Sujava de urucum, eles macetavam e faziam tinta, colocavam na garrafa, garrafinha e quando passava eles jogavam em cima dos outros, na roupa (muitas risadas). Aí sujava todo mundo, essa era a brincadeira, ela começava sábado de meio dia até às 6 horas e não parava (LS, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

Dessa forma, consideramos importante enfatizar que as crianças interagem com os adultos nos momentos do curussé como uma estratégia grupal de transferência e de conservação cultural dos saberes tradicionais do grupo. Nessa perspectiva, Grando (2014, p. 103) afirma que “[...] durante o Curussé, observamos que havia uma relação entre o adulto e a criança que não se evidencia no cotidiano. Neste, a criança poderia jogar barro ou tinta sobre o adulto, numa brincadeira que coloca todos num mesmo nível hierárquico”.

Queiroz (2013), por seu turno, define a prática do curussé como um rico momento de transmissão cultural entre pais e filhos. A musicalidade rega essas relações parentais e a brincadeira

se manifesta como um ato de reciprocidade social. Silva (2015, p. 132) acrescenta que, “[...] durante o *karnavar* (carnaval), uma cerimônia festiva que tem como princípio ‘fazer alegria’ e as brincadeiras adjetivam comportamentos que se sobrepõem ao respeito, quando os termos de identificação de parentes e compadrio são dissolvidos” e Pacini (2012) complementa o pensamento observando que, quando são muitos os dançantes dessa prática cultural, as crianças dançam em um círculo menor no centro da roda do *curussé*.

Nesse contexto a prática desse ritual se revela como uma expressão da cultura infantil chiquitana, pois é vivenciada por meio da oralidade e da corporalidade, dos cantos e encantos dessa manifestação cultural que é ensinada e preservada assim que a criança nasce e se envolve com a musicalidade do *curussé*. Não é a repetição que dá sentido às brincadeiras chiquitanas, mas as múltiplas formas em que elas são reinventadas conforme o mundo imaginário, social e o código da cultura infantil.

Figura 9: Velhos chiquitanos tocando para as crianças da instituição escolar



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Questão norteadora 4: Existiam brincadeiras de meninos e meninas?

Brincávamos as mesmas brincadeiras, mas sempre separados. Pega-pega e esconde-esconde também, mas era separado. Eu brincava com as meninas no rio, ficávamos todos pelados meninas e meninos. E nem tinha malícia menina montava no lombo do menino, menino montava na menina maior, lá na água brincava todo mundo, brincando saía da água e vestia sua roupinha e ia embora (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Brincávamos todos juntos, meninas e meninos. Nós sabíamos fazer campo, o terreiro era cheio de areia e nós jogávamos peteca cada um fazia a sua peteca (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

Era tudo separadinho, mas se quisesse misturar, misturava também, não tinha problema. Tudo unido e naquele tempo não existia bola, ninguém tinha bola, não existia de jeito nenhum, eram só as petecas que estou falando, que aprendemos só naquilo, não tinha mais outro (João Jovio Soares, sexo masculino, 80 anos, Porto Esperidião, MT, 13/10/2016).

As meninas brincavam de bonecas feitas de sabugo de milho, de garrafa ou de pano e os meninos de peteca, cavalo e à noite diziam que um deles virava cachorro para pegar lobete, diziam que um era bicho, o lobete e o cachorro. Essa era a brincadeira deles e as meninas brincavam separadas dos meninos e era tudo separadinho. Mas às vezes misturavam todos (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Os meninos brincavam de carrinho de madeira, eles lutavam para conseguir fazer um carrinho e tantas coisas, era esse que eles faziam. E nós brincávamos de bonecas, fazíamos bonecas de pano (Luzia Sie, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

Elas brincavam de cobra-cega, aí tampava os olhos com um pano aqui e começava a correr atrás de um, atrás de outro, depois outro e outro até que pegava um, aí aquele que era pego iria também tampar a cara. E os meninos brincavam de birosca, pião e a brincadeira do rato (Francisco Massai Jovio, sexo masculino, 76 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Figura 10: Crianças posando com as petecas confeccionadas



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Para uma melhor organização e compreensão dos dados coletados, descrevemos as atividades lúdicas praticadas pelos(as) velhos(as) chiquitanos(as) em suas infâncias no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Atividades lúdicas vivenciadas pelos chiquitanos

Jogos/Brinquedos/Brincadeiras
Bailinho do curussé
Balanço feito de cipó
Banho no rio
Birosca (bolinha de gude)
Bodoque
Bola de mangava
Bonecas feitas de sabugo de milho, de garrafa e de pano
Brincadeira do lobete e cachorro
Brincadeira do rato e cachorro
Carrinho de madeira
Casinha e cobra-cega
Cavalo de pau
Esconde-esconde
Jogar tinta nas pessoas (carnaval)
Pega-pegas
Pescaria
Pião

Fonte: elaborado pela autora.

A infância se materializa em meninas e meninos, atores sociais que possuem identidades comuns em relação ao seu grupo, porém distintas quando consideramos suas subjetividades. De acordo com Henriquetta Moore (1997) em seu texto intitulado *Compreendendo sexo e gênero*, os debates em torno da distinção entre sexo e gênero nos definem como originários da biologia, desconsiderando as relações sociais que nos regem dentro de uma dinâmica cultural. Ainda segundo a autora, “[...] os sentidos dados aos corpos e às práticas nas quais estes se envolvem são altamente variáveis, cultural e historicamente” (MOORE, 1997, p. 815).

Conforme as narrativas descritas, podemos pontuar a existência de brincadeiras comuns às meninas e outras aos meninos, mas também brincadeiras que os congregam para interagirem e compartilharem seus saberes culturais. Cohn (2000), ao realizar estudos com crianças xikrins,

também identificou que elas formam grupos para brincar em atividades lúdicas comuns e que não existe classificação do brincar/brinquedos por gênero.

A brincadeira é uma linguagem que reproduz sentidos e revela o simbolismo de cada sociedade, e “[...] as crianças são consideradas sujeitos com autonomia e podem com liberdade brincar com instrumentos inclusive com as que para outras pessoas da mesma sociedade e gênero são proibidos ou somente acessados em momentos sagrados” (GRANDO, 2014, p. 108).

Há brincadeiras mais comuns a meninos e outras às meninas, porém não há a proibição quanto ao gênero ao serem praticadas. Podemos notar ainda que essa questão é bem resolvida no contexto chiquitano: meninos e meninas compartilham as mesmas diversões pelo simples prazer de interagir entre seus pares, considerando que essa distinção é mais comum nas sociedades não indígenas, como os estereótipos de gênero tais quais “a cor rosa e bonecas são para meninas, a cor azul e carrinhos são para meninos”.

Os relatos nos revelam também que algumas brincadeiras são praticadas com base nos papéis sociais exercidos pelos diferentes sujeitos, pelos mais experientes que são referências culturais para os mais jovens. Outras são vivenciadas em grupos de crianças que brincam com base na cultura e na diversão e não na identidade de gênero, oportunidades que contribuem assim para a constituição de suas identidades.

Questão norteadora 5: Os adultos brincavam? Se sim, de quê?

Os adultos faziam uma gracinha ali e conversavam, só que conversas eram muito difíceis os meninos ficarem escutando. Eles contavam histórias, eu fui, aprendi com o meu avô que ele era um guerreiro em 1930 na Guerra do Paraguai e Bolívia, então ele contava da juventude dele, também nos ensinava e falava dos velhos e nós escutávamos, contava as histórias dele de quando ele começou quando ele era jovem e ele dizia assim: não existe outra coisa boa a não ser o respeito. Era sua lição de vida, ele falava: roubar nunca, não “panha” nada que é dos outros, não seja ambicioso: se você quiser uma botina trabalhe e compre uma, se você quiser chinelo trabalhe e compre o seu chinelo (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Tinha vez que brincava, tinha vez que não. Às vezes brincava de correr assim, para ver quem corria mais e quem não corria, pertinho assim (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

Não, era só criança-criancinha e adulto era só eles entre mesmo (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Os adultos? Não. Aprendi a pular o curussé olhando os adultos, porque nós não dançávamos, só no último dia que dançavam as crianças, só que era assim separadas. Só as meninas assim separadas, uma rodinha. A outra segunda dos rapazinhos não misturavam com as meninas os rapazes novos, e a terceira só adultos, assim era a festa (Luzia Sie, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

Não, papai não brincava comigo e a mamãe piorou, também não brincava. Naquele tempo a criança não sabia o que era o curussé, mas eles dançavam o curussé, mas não era esse nome lá, era carnavalito. Porque antigamente não tinha criança no meio não (Francisco Massai Jovio, sexo masculino, 76 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Figura 11: Velho Antonio Maconhão Poquiviqui demonstrando a brincadeira do pião



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

A partir dessas experiências narradas pelos idosos, é possível verificar que os adultos pouco brincavam com seus filhos, interagindo dessa forma apenas em algumas situações como, por exemplo, o fato lembrado pelo idoso AMP em que ele relembra a habilidade de contar histórias que seu avô possuía e pela qual narrava seus feitos na época de sua mocidade, como os acontecimentos históricos da Guerra do Chaco, em que Bolívia e Paraguai travaram batalhas.

Nas comunidades indígenas, os velhos exercem um papel imprescindível para a transmissão e para a preservação dos saberes ancestrais e, nesse processo, “[...] as histórias transmitidas de geração em geração, carregadas de sentimentos, sensações e vivências permitem recriar um tempo, possibilitando envolvimento pessoal que facilitam a internalização ou aprendizagem do que está sendo transmitido” (LAGO, 2007, p. 26).

O curussé como prática dos adultos, pode ser compreendido como uma produção cultural ritualizada de extrema relevância social, religiosa e profana, e para vivenciá-lo deve-se observar quem quer participar e quando pode. Durante esse ritual festivo, a criança observa e aprende seus passos e ritmos e, nessa interação, ao imitar “os adultos, e tudo aquilo que a rodeia, ela está se apropriando desses comportamentos, conhecimentos e cria o seu modo de ser criança. Ela aprende

um jeito próprio de ser indígena de acordo com o que vivencia com seus pares” (BARROS, 2012, p. 140).

Segundo Carvalho (2007), os adultos são referências culturais para a elaboração do universo infantil, composto de múltiplos “[...] significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto” (CARVALHO, 2007, p. 36).

A interação entre criança, adulto e velho permite a circularidade de conhecimentos que transcendem aspectos do campo material, aflorando-se no campo do simbolismo com novos sentidos e significados. A história de um povo, sua tradição e suas manifestações culturais são elementos de um processo que se orienta por “[...] uma série de aspectos simbólicos de uma sociedade, como ritos, mitos, festas e jogos, que por sua vez, acabam, em determinado ponto, configurando-se como uma tradição daquela cultura” (SILVA, 2014, p. 55).

Alguns adultos brincavam com as crianças e reproduziam seus saberes culturais nas histórias “dos antigos”, nos diálogos cotidianos, nos atos ritualísticos e até mesmo no ensino das regras sociais como não roubar e sim trabalhar para obter o seu objeto de desejo, conforme citado pelo idoso AMP na narrativa descrita.

Diante dessa interação entre crianças/adultos/velhos ocorria a transferência de saberes ancestrais quanto às técnicas de produção dos brinquedos, como no caso da confecção da bola de mangava que ocorriam diversas aprendizagens quanto as técnicas de identificação da planta que é originária da região e a extração de sua seiva. Isso é um saber que está enraizado no saber da região, pois não foram os portugueses ou espanhóis que trouxeram a bola, os chiquitanos já dominavam outras técnicas de produção da bola e outros brinquedos. Essa habilidade remete à saberes ancestrais, provavelmente alguém mais experiente ensinava essas crianças reconhecer seus territórios, explorar e coletar matéria-prima para a produção dos brinquedos.

Questão norteadora 6: Você brincava na escola?

Nós brincávamos sim. Lá na escola nós chegávamos na base de 8 a 9 horas da manhã, lá quem já sabia escrever escrevia, ia fazendo a numeração, era só até a quarta série só. Então quando eu entrava lá tinha que falar: bom dia, professor! Depois nós rezávamos o Pai Nosso e às vezes cantava o Hino Nacional porque nem bandeira tinha lá, certo? Na hora do recreio o professor dizia: se vocês derem um peidinho fora, se cuspir fora, se quiser fazer o serviço vai lá no mato, e nem tinha banheiro como tem hoje. Aí depois do recreio retornávamos lá de novo (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Na escola eu nunca fui. A escola até tinha, mas tinha que pagar pra estudar lá, naquela época pagava e meu pai não podia pagar. E tinha que comprar tudo, material e pagar a escola, então nós não estudamos nem eu e nem meus irmãos (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

Nunca estudei nem um ano, vou falar pra senhora: lá não existia escola, não existia esses documentos que eu lembro até agora, não existia nada, eu lembro até hoje. Ninguém tinha, nem os velhos tinham documentos, depois que foi sair isso daí, aí que eu fui na escola, mas não tinha mais jeito porque eu já era velho, adulto e cavalo velho, né? (João Jovio Soares, sexo masculino, 80 anos, Porto Esperidião, MT, 13/10/2016).

Não, eu nunca fui. Até lembro que uma vez eu quase morri, aí eu falei para papai assim: papai, eu queria ir à escola. Ele me falou: minha filha, mas como que você vai se você não está aguentando nem andar? (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Eu nunca fui porque antigamente meu pai não nos colocou na escola, então por causa disso que eu nunca fui. Não tinha escola, era difícil e nós trabalhávamos só na roça (Luzia Sie, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

Sim, eu ficava na casa de um senhor lá perto da escola que se chamava Caetano, eu ficava lá toda semana, quando era no sábado papai ia lá buscar nós, eu e meu irmão e íamos de cavalo. Que eram meus irmãos maiores porque os menores ainda não estudavam. (Francisco Massai Jovio, sexo masculino, 76 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

De acordo com Santos (2015, p. 83), “[...] a educação assume importância estratégica na luta social, pois é através dela, mesmo ainda não sendo o modelo desejado, que se promove a emancipação política”. E, com a multiplicidade de saberes, a escola da contemporaneidade vai ganhando novos contornos políticos e ideológicos. Segundo Grupioni (2000, p. 282), na atualidade, estão abertos diálogos entre a escola indígena e a não indígena, nos quais “[...] a escola ganha um significado especial, porque é hoje uma reivindicação de muitas comunidades indígenas”.

Pelos dados coletados, constatamos que somente dois entrevistados frequentaram a escola, os demais sabem somente assinar seus nomes, o que possivelmente deve ter sido ensinado por um familiar. Diversos motivos os impediram de vivenciar a educação institucionalizada: muitos relataram falta de dinheiro, distância ou ausência de escola em suas comunidades. Conforme Bortoletto (2007, p. 180, grifos da autora), “[...] é frequente nos discursos sobre o *tempo de antigamente* que as grandes queixas do passado estivessem ligadas à falta da escola ou à distância da aldeia até elas”.

Pelo depoimento de AMP, evidencia-se ainda que na década de 1950 o civismo e a religião estavam presentes nas práticas pedagógicas pelos atos de rezar e cantar o Hino Nacional, e habilidades como ler, escrever e contar eram priorizadas. Como ficou claro pelo discurso desse participante, a tradição e a história de seu povo eram pouco valorizadas em contexto escolar.

Atualmente, essa situação tem mudado bastante nas instituições escolares indígenas chiquitanas, pois “[...] a escola na aldeia é importante para a valorização da cultura Chiquitano, para protegê-los das discriminações que vêm sofrendo e afastá-los das influências da sociedade não indígena” (QUEIROZ, 2013 p. 76).

O que nos possibilita refletir nesse processo é a versatilidade da escola, é necessário compreendermos que a escola daquela época vivenciada pelos(as) velhos(as) chiquitanos(as) não é a mesma da atualidade, a escola é viva. Ela é gerida por transformações históricas e sociais, atua em variados tempos e exerce funções diferentes. A escola de outros tempos estava fundamentada nos moldes integracionista, ou seja, preparar as crianças para serem “úteis” à nação. Nesse contexto não se reconhecia a identidade étnica das crianças nos currículos e muito menos nas práticas pedagógicas. A escola da atualidade pode caminhar na contramão da escola do passado e estabelecer novas formas de aprendizagens vinculadas aos saberes tradicionais da criança.

A escola indígena se destaca pelo seu dinamismo quanto à realidade cultural de cada povo e desponta como uma possibilidade de proteger e multiplicar os bens culturais. Bergamasch e Silva (2007, p. 147) nos esclarecem que “[...] os processos vivenciados em cada escola representam pequenas grandes mudanças construídas cotidianamente. É preciso estar atentos e sensíveis para enxergá-las e interpretá-las com toda sua força e significação”.

No contexto urbano de Porto Esperidião, a escola se apresenta como um espaço de fronteira, lugar de trocas culturais entre os atores envolvidos, sejam indígenas ou não indígenas. Sobre o assunto, Tassinari (2001) ressalta que é no convívio intercultural que floresce a emergência e a construção das diferenças étnicas.

A escola não pode ser concebida como único espaço de aprendizagem, mas como um território de encontro das diferenças culturais, ou seja, de fronteiras sociais. Tassinari (2012, p. 290) contribui com a discussão afirmando que “podemos reconhecer outras formas de definir a ‘educação’ para essas populações indígenas, além da marca da ausência que adquire quando comparada à instrução escolar ou, com vimos, quando associada a tudo aquilo que consideramos não escolar”. De acordo com as falas dos idosos a educação se realizava no dia a dia, na educação e preparo do corpo (ver/ouvir/imitar), condições indispensáveis para adentrar as esferas cosmológicas chiquitanas, considerando-se prioritariamente o modo de ser, de viver e de aprender dos chiquitanos.

Figura 12: Criança realizando a atividade sobre o povo chiquitano



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Questão norteadora 7: Descreva um momento que marcou sua infância.

Eu me lembro de tudo que eu falei agorinha, o que mais me coisou é que antes eu gostava muito da minha mãe e do meu pai, aquele carinho que meu pai comigo me suspendia, me abraçava e me beijava todo dia. Todo dia ele fazia as coisas pra mim, o carinho do pai que fazia aquelas brincadeiras e passava essas brincadeiras dos antigos pra nós, sabe a roça também eles ensinavam, o trabalho e a brincadeira (Antonio Maconhão Poquiviqui, sexo masculino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 11/10/2016).

Esse daí num sei, como será né? (Silêncio), o tempo vai passando e a gente não lembra mais nada, a gente pega uma coisa, um serviço. Isso já ficou de um lado porque a gente nem lembra mais. Aí está certo, eu quando criança, até hoje eu lembro, quando eu era novo dá saudade das muitas brincadeiras com as crianças, com as meninas e com os guris também, todos unidos. Então a gente fica alegre, contente com ele, tanto ele com nós também, porque tem amizade com todo mundo, nós não bagunça, não fala do outro, essa é a alegria nossa. É a unidade entre nós mesmo, se tem um que toca nós estamos dançando e para e tem alguma coisa pra beber, nós bebe (João Jovio Soares, sexo masculino, 80 anos, Porto Esperidião, MT, 13/10/2016).

Ah, são tantas lembranças que a gente nem lembra, né? (longo silêncio na tentativa de rememorar). Não lembro para falar de alguma coisa assim, o que será? É que antigamente os pequenos não iam na festa, não estou falando pra você que nós mesmos só fomos dançar depois dos 15 anos? Nós ficávamos em casa, todos festavam e nós ficávamos em casa, só os adultos dançavam. Aí depois, foi indo, foi indo que só na terça-feira eles reuniam todas as crianças para dançar, quando saísse o povo e fosse dançando, as criancinhas pequenininhas todas na frente, todas de vestidinhos enfeitados de fita, só esse dia que elas dançavam (Carmem Justiniano Leite, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 15/10/2016).

Ah, eu não me lembro... (silêncio). Que nós éramos mais apegados era com a minha vó, minha vó também nos levava na roça, nós ficávamos na roça, cascávamos a

mandioca e aí ela fazia a comida lá na roça para nós. Nós cascávamos as mandiocas e quando tinha milho verde nós ralávamos o milho para ela fazer pamonha e ela fazia tudo na roça. Aí já levava pronto pra casa, porque era longe e andava muito (Luzia Sie, sexo feminino, 63 anos, Porto Esperidião, MT, 18/10/2016).

De acordo com a discursividade dos(as) velhos(as), constatamos vários momentos marcantes na infância desses sujeitos: a saudade da família, as brincadeiras, o trabalho, as festas e até mesmo o sofrimento dos tempos passados em que as condições de vida não eram tão facilitadas como hoje. Conforme Neves (2009, p. 127), “[...] as memórias estão coladas a contextos que envolvem situações marcantes, temporalidades, lugares e pessoas”.

Confesso que essa questão norteadora foi um desafio para os sujeitos participantes e para mim como pesquisadora, pois, em muitas vezes, o entrevistado rememorava, porém não conseguia narrar o que era mais importante entre tantas memórias. Depois de muitas tentativas, fragmentos especiais de uma infância começaram a se revelar diante do meu gravador.

O passado apresenta-se como vidro estilhaçado de um vitral antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos é desafio possível de ser enfrentado (DELGADO, 2003, p. 13-14).

As narrativas dos(as) velhos(as) indígenas, contribuíram também para estabelecermos relações com as concepções de infância do povo chiquitano, e a imagem da família nos remete à tradição que é ensinada principalmente no seio familiar. Bergamaschi (2010), nesse sentido, discorre sobre o papel da tradição e da memória na mobilização de conhecimentos ancestrais e na produção de saberes escolares. Para a autora, os “velhos” são as bibliotecas das novas gerações porque “[...] são eles que têm a sabedoria” (BERGAMASCHI, 2010, p. 134).

Dessa forma, constatamos que a família é o espaço de aquisição histórica e tradicional do grupo, ela fornece elementos culturais para que as novas gerações aprendam e reproduzam sua cosmologia indígena como forma de preservação cultural.

[...] Os chiquitanos consideram [que] sua tradição nos dias atuais não é qualquer coisa do seu passado comum, mas são alguns elementos escolhidos e repetidos nas celebrações e festas, ou mesmo no cotidiano, para lembrar valores e comportamentos adequados e socialmente aceitos (PUHL, 2011, p. 22).

Ao citarem as brincadeiras e as festas (curussé), os participantes da pesquisa nos fazem pensar no papel da cultura para a formação do homem. Clifford Geertz (2008), acerca do tema, afirma que o homem está amarrado à cultura, a uma teia que ele mesmo teceu por meio de sentidos e significados que orientam seus modos de viver e de se portar no mundo social.

Leontiev (2004, p. 285), por outro lado, descreve a aquisição cultural ao argumentar que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. A incorporação cultural não é, pois, determinada biologicamente: existem processos de transferências culturais imprescindíveis para sua efetivação, e prova disso é a participação das crianças chiquitanas nos momentos do curussé no centro da roda ou simplesmente ouvindo e observando.

De acordo com Laraia (2001, p. 62), “[...] a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente. Esta amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer”. Nesse sentido, as brincadeiras e o curussé estão imersos na cosmovisão chiquitana, seja pelas influências históricas e culturais ou até mesmo pela sua estreita relação com a natureza, percebida em suas vivências infantis.

Outro fato narrado diz respeito ao trabalho, que se revela no contato do indígena chiquitano com a terra mãe. Nesse contexto o labor torna-se uma estratégia de formação do ser Chiquitano e de formação do corpo para adentrar nas esferas da cosmologia chiquitana, da estreita relação com a terra, a natureza e o cosmo. As distâncias da roça são extensões de um espaço que era um território maior, “sem dono” por ser indígena, cujos detentores viviam em relação dinâmica e respeitosa com o tempo e com o espaço em permanente movimento das águas e das secas no Pantanal, que não é brasileiro ou boliviano, mas chiquitano, ou simplesmente Pantanal. Ilustra essa afirmação o fato de que eles não plantavam e colhiam almejando fins lucrativos, mas para a sua subsistência e para a educação do corpo para ser uma pessoa específica – ser chiquitano.

A identidade camponesa que lhes foi imposta, ao longo da segunda metade do século XX, desde o início da década de 1980 foi, aos poucos, abandonada. Os chiquitanos retomaram uma identidade indígena, num contexto de avanço da organização étnica e de pressão política sobre o estado. Conquistaram um novo marco legal favorável, que reconhece as identidades originárias e nativas (PUHL, 2011, p. 31).

A resistência e a luta por territórios tradicionais trouxe aos indígenas uma ressignificação de seus saberes culturais, e a busca por suas raízes indígenas os libertou dessa identidade camponesa imposta pelos governos liberais. Nas aldeias chiquitanas, os indígenas trabalham para sua subsistência, mas consideram sua identidade primordial para o fortalecimento de sua autonomia política e social.

A identidade não é algo dado, que se possa verificar, mas uma condição forjada a partir de determinados elementos históricos e culturais, sua eficácia enquanto fator que instrumentaliza a ação é momentânea e será tanto maior quanto mais estiver associada a uma dimensão emocional na vida social (NOVAES, 1993, p. 25).

A identidade chiquitana está em constante dinamismo, pois a cada novo elemento histórico e cultural ela é ressignificada, e os redutos missionais, com certeza, influenciaram seus modos de vida e suas práticas culturais, mas suas vivências tradicionais eram mais fortes que as imposições reducionistas. Sobre o tema, Silva (2015, p. 29) nos afirma que os chiquitanos “[...] utilizam os mesmos símbolos do catolicismo, porém com redefinições na perspectiva indígena”.

Finalmente, outro dado interessante nos relatos dos(as) velhos(as) é a condição de sofrimento dos tempos passados em que viviam na zona fronteira Brasil-Bolívia. Nenhum depoimento faz referência à fome ou à miséria, mas principalmente à falta da escola e de qualidade de vida, já que a água era transportada em cabaças pelas mulheres e crianças por quilômetros até suas casas, como demonstra o discurso da idosa ASP ao lembrar esse período de sua infância:

Muita coisa tem, mas tem uma coisa: eu panhava água longe, panhava água na cabeça, lenha. Tudo ia no mato para pegar, tudo longe de casa. E hoje em dia tem água dentro de casa, lenha tem vez, agora tem gás aqui, tá tudo fácil. Era muito difícil buscar a água, era muito longe, nós andávamos para buscar a água mais ou menos a distância daqui a rio aproximadamente 4 quilômetros (Aladia Surubi Pachuri, sexo feminino, 68 anos, Porto Esperidião, MT, 14/10/2016).

Podemos compreender que até o acesso à água era difícil naquele tempo e espaço, atividades cotidianas que inseriam as crianças em sua realidade sociocultural. Seus dilemas sociais de alguma forma influenciaram as constantes migrações para as cidades brasileiras, no caso, Porto Esperidião, Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda e Cáceres, todas no estado de Mato Grosso.

Sobre as narrativas, Bosi (1994, p. 424) revela que “[...] ao contar histórias de nossa família tocamos sem querer na história, nos quadros sociais do passado: moradias, roupas, costumes, linguagem, sentimentos”. Ao rememorar e transformar essas memórias em linguagem, os(as) velhos(as) chiquitanos(as), por sua vez, revelaram um contexto social que afirma sua pertença étnica e sua cosmologia indígena, fragmentos de um passado que nos permitem montar o mosaico de suas vivências infantis, compreendendo que ser criança chiquitana é vivenciar a vida cultural de modo autônomo, com respeito aos mais velhos, reverenciando-os em sua sabedoria ancestral, pois eles são os depositários dos saberes tradicionais de um povo.

4.2 Apresentação das oficinas: uma proposta formativa para a educação intercultural

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão

importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação de professores tem sido um desafio na atualidade, uma vez que a formação docente não se finaliza na graduação. Ao contrário, esse é o ponto de partida para a busca de novos conhecimentos. O educador é parte de um coletivo institucional e são vários os saberes que devem ser valorizados nesse panorama, e tanto suas experiências educativas quanto sua práxis pedagógica devem ser envoltas no ofício de educar.

Assim, consideramos então de extrema importância fornecer subsídios teóricos à comunidade escolar do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva pelo motivo de que todos os funcionários da instituição têm contato com as crianças indígenas e não indígenas da zona urbana de Porto Esperidião-MT.

Anteriormente ao desenvolvimento do projeto de ensino “O povo chiquitano e sua cultura na escola”, realizamos 4 oficinas de formação com a finalidade de dialogar com a comunidade escolar sobre a presença desse povo na instituição escolar e a necessidade da adoção de práticas interculturais na unidade educativa. Essa ação corroborou para a implementação da Lei nº. 11.645/08 no espaço escolar, com vistas a contribuir com a valorização e com o respeito à diversidade indígena.

A intenção desta pesquisa não é discutir a temática formação de professores, entretanto, a oferta das oficinas de formação aos profissionais dessa instituição foi de suma importância para o desenvolvimento do projeto de ensino, bem como os resultados satisfatórios, tendo em vista que foi um momento de devolvermos, as professoras, os conhecimentos produzidos ao longo da reflexão no Programa de Mestrado em Educação da UEMS.

Os encontros foram divididos em quatro oficinas de formação, conforme descrição apresentada no Quadro 3:

Quadro 3: Etapas das oficinas de formação

Oficinas	Atividades desenvolvidas	Descrição das atividades
Primeira oficina	<p>Encontro realizado em 10/10/2015. Horário: das 16h30m às 18h15m na Creche Municipal “Pingo de Gente”, Porto Esperidião-MT.</p> <p>Foi apresentado um material elaborado sobre a etnogênese do povo chiquitano e estabeleci diálogos teóricos com Bortoletto (2007); Pacini (2012); Silva (2015); Puhl (2011); Cohn (2005);</p>	<p>Nessa etapa, foram dadas as devidas informações sobre a pesquisa, seus objetivos e suas contribuições para o campo da Educação.</p>

	Tassinari (2007); Bergamaschi (2010) e Queiroz (2013).	
Segunda Oficina	<p>Encontro realizado em 17/10/2015. Horário: das 16h30m às 18h15m na Creche Municipal “Pingo de Gente”, Porto Esperidião-MT.</p> <p>Apresentei o documentário Manoel Chiquitano brasileiro produzido em 2013 pela Etnodoc. A proposta retrata a saga de um indígena em busca de ter seu direito de cidadania reconhecido pelo Poder Público brasileiro.</p>	Esse momento corresponde à discussão coletiva sobre o dilema que está imposto ao povo chiquitano: ser reconhecido como boliviano ou como brasileiro? Ser ou não ser chiquitano?
Terceira Oficina	<p>Encontro realizado em 24/10/2015. Horário: das 16h30m às 18h15m na Creche Municipal “Pingo de Gente”, Porto Esperidião-MT.</p> <p>Ministração de uma aula expositiva sobre o livro Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos, organizado por Lopes da Silva e Nunes (2002) com a finalidade de apresentar as diferentes infâncias indígenas no Brasil.</p>	Promoveu-se nessa etapa uma reflexão com as professoras sobre a necessidade de se estabelecer um ensino que dialogue com as diferentes culturas existentes no espaço escolar, isto é, uma educação intercultural que contemple os diferentes saberes culturais em sala de aula.
Quarta Oficina	<p>Encontro realizado em 31/10/2015 Horário: das 16h30m às 18h15m no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, Porto Esperidião-MT.</p> <p>Debate coletivo.</p>	A quarta oficina corresponde a um espaço aberto ao diálogo e à reflexão das experiências formadoras das professoras, um momento de transpor os saberes teóricos para os práticos, problematizando a infância chiquitana na realidade sociocultural da escola. Nessa atividade foi apresentado um roteiro de discussões que conduziram esse processo reflexivo, levando-se em conta a formação identitária e profissional do professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as oficinas de formação, constatei que essa proposta formativa trouxe uma variedade de novas informações sobre o povo chiquitano aos participantes, uma vez que muitas professoras faziam questão de expor suas dúvidas ou contribuir com novos conhecimentos nas

discussões. Quando perguntados se na graduação ou em outros cursos os docentes receberam formação sobre a temática indígena, a maioria relatou que nunca conheceu nenhum estudo relacionado ao tema.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomada como mobilizadora de saberes profissionais, considerando, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (SANTOS, 2015, p. 71).

E a formação docente está em movimento, pois o processo de reflexividade é constante: todos os dias reelaboram-se nossos conhecimentos que outrora eram essenciais, mas que agora são considerados defasados para o aluno e para o momento de atuação. Dessa maneira, o processo de formação docente requer busca, compromisso e criticidade para compreender a complexidade da missão de educar.

Outro fato relevante para esta pesquisa é que, durante as discussões, notamos que a questão da identidade indígena é evidenciada e valorizada com mais ênfase em datas comemorativas, como no Dia do Índio. Refletimos então sobre a necessidade de vivenciarmos em nossas ações educativas que todos os dias o sujeito indígena está na sala de aula e merece um ensino que o valorize, pois as crianças chiquitanas estão presentes no cotidiano escolar sempre à espera de práticas pedagógicas que as considerem em suas diferenças étnicas.

Figura 13: Aula de campo na casa do velho Antonio Maconhão Poquiviqui



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

A educação com ênfase no diálogo entre as culturas é uma alternativa que tem a finalidade de atender as necessidades culturais dos sujeitos e privilegiar um ambiente de solidariedade, respeito mútuo e aceitação às diferenças culturais. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 50) salienta que “[...] quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e me construo o meu perfil”. Nesse sentido, a emergência de práticas docentes que respeitem a diversidade humana nos faz pensar em um novo projeto de escola para todos, inclusive para aqueles que vivenciaram os primeiros moldes educativos dos jesuítas no Brasil, a saber, os indígenas.

4.3 Desenvolvimento do projeto de ensino “O povo chiquitano e sua cultura na escola”

Figura 14: Professoras participantes da pesquisa (Ester Alves Barbosa Junqueira, Poliana Maria Lara, Aparecida Borges Alexandre e Joelma de Oliveira)



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2017.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 201), “[...] a elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com este eixo, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele oferece e também ao seu caráter interdisciplinar”. Segundo o RCNEI, essa metodologia de ensino se diferencia por sua interdisciplinaridade, a qual articula todas as áreas de ensino. Na Educação

Infantil, esse trabalho está fundamentado em seis pilares curriculares, quais sejam: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e artística, matemática e natureza e sociedade.

Cèlestin Freinet foi o idealizador do trabalho com projetos na educação. Para ele, o ensino deveria estar alinhado às necessidades e às vivências culturais das crianças. Esse processo resultaria “[...] em racionalidade humana de vida escolar, todas as conquistas que, para além dos formalismos ultrapassados, concorrem para a formação harmoniosa dos indivíduos na renovada estrutura social” (FREINET, 1979, p. 27-28).

Assim, desenvolvemos o projeto de ensino “O povo chiquitano e sua cultura na escola”, que teve a duração de dois meses e foi desenvolvido nas turmas com crianças de cinco anos da instituição escolar, tendo participado dele quatro professoras. Os encontros de planejamento eram semanais (às terças-feiras) e tinham duração de 1h30m, realizados na própria instituição escolar. Eles representaram momentos em que discutíamos as atividades da semana anterior e planejávamos novas ações para a semana seguinte. Nesse momento estabeleci amplo diálogo com as professoras regentes e assim pude recolher seus relatos com base em suas experiências pedagógicas. É importante ainda destacar que os saberes culturais do povo chiquitano trabalhados nessa ação foram coletados em entrevistas gravadas junto aos(as) velhos(as) integrantes do grupo de curussé Asa Branca.

Eu, como pesquisadora, coordenei e acompanhei pessoalmente o projeto de ensino durante seu desenvolvimento e tive contato com as crianças somente nos momentos das oficinas de brinquedos, em que confeccionamos alguns dos referentes à cultura chiquitana. Nesses momentos, exerci o papel de ajudante das professoras.

Apresentei-me às professoras no dia 19 de setembro de 2016 para realizar as atividades da pesquisa “Educação e histórias sobre as concepções de infância dos idosos chiquitanos: modos de aprender, de ser e de viver”, iniciando minhas atividades apresentando os objetivos do estudo, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e as contribuições da proposta investigativa para o campo da Educação.

Iniciamos as atividades com as crianças no dia 10 de outubro de 2016 (após a aprovação da pesquisa pelo CESH/CONEP). Primeiramente, as docentes organizaram uma roda de conversas para realizar a avaliação inicial sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao povo chiquitano. As respostas dadas pelas crianças foram registradas pelas docentes em seus cadernos de campo e nos surpreenderam pelas suas variações. Elegemos algumas consideradas mais relevantes, que foram: pessoas pobres, menino que usa roupa e não tem casa, índios que moram lá no mato, quadrilha, boliviano, bugre da terra, etc.

Notamos que esses discursos das crianças refletem equívocos veiculados no imaginário social sobre o índio, assim como as concepções errôneas que ao indígena atribuem um estado de

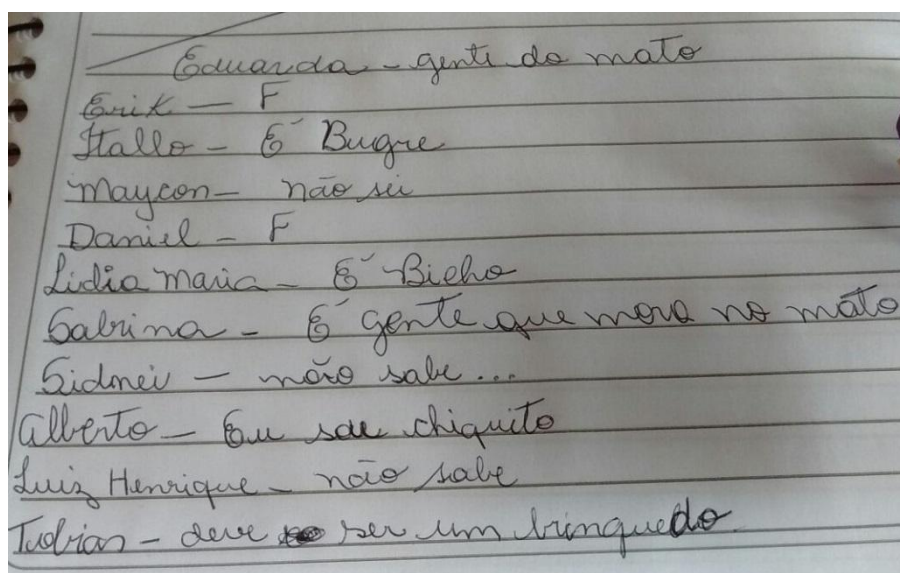
pobreza e de subordinação. A imagem do “índio exótico” ainda está muito presente no imaginário infantil, aquele que anda nu e que caça e pesca com arco e flecha para sobreviver.

[...] Existe um equívoco quanto ao congelamento das culturas indígenas, presentes na criação de estereótipos criados na sociedade e veiculados na escola, tais como “índio é índio e deve permanecer na mata, in natura”, sob pena de ser classificado como “ex-índio” (aqui concebido como aquele que perdeu sua identidade ao fazer uso de alguns elementos culturais da sociedade envolvente) (FREIRE, 2006, p. 35).

Diante dessas respostas, entendemos que há a necessidade de se desconstruir essa imagem do índio exótico por meio de práticas educativas que contemplem a interculturalidade como eixo desconstrutor de estereótipos e preconceitos disseminados na sociedade não indígena.

Quando outra criança cita a quadrilha, constatamos que ela se refere especificamente ao curussé, que, de acordo com Pacini (2012), é um dos sinais diacríticos da cultura chiquitana, que marca a pertença dos indígenas ao seu grupo étnico. A partir da resposta bugre da terra dada por outra criança, por outro lado, podemos notar que bugre é uma palavra do vocabulário popular da cidade, conforme Pacini (2012) já orientara, pela qual os indígenas da cidade preferem ser reconhecidos por estar mais próxima do civilizado do que chiquitano, que os remete ao primitivo e ao homem das matas.

Figura 15: Caderno de campo de uma professora– registro dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os chiquitanos



Fonte: Registro da professora participante.

Essas e outras questões foram redirecionando o projeto de ensino na busca constante de privilegiar momentos de aprendizagem significativos sobre os chiquitanos a partir de seus elementos

culturais e da reciprocidade cultural. Organizamos a ação em quatro módulos para um melhor direcionamento das tarefas e intervenções pedagógicas:

- ❖ 1º módulo: as histórias do povo chiquitano foram narradas às crianças, narrativas coletadas pela antropóloga Renata Bortoletto (2007, dos anexos 220-224) na Terra Indígena Portal do Encantado com os anciãos.
- ❖ 2º módulo: as crianças confeccionaram alguns brinquedos da cultura chiquitana e realizaram visita à casa de um velho chiquitano para a demonstração de outros artigos.
- ❖ 3º módulo: nesse momento, as crianças apreciaram a culinária chiquitana, conheceram e fizeram alguns pratos típicos dessa cultura.
- ❖ 4º módulo: nessa etapa, estimulamos para que as crianças reconheçam e valorizem a manifestação cultural curussé como uma forma de ser, de aprender e de viver do povo chiquitano.

Figura 16: Criança socando a carne seca para o preparo da paçoca e outra com o brinquedo bodoque



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Foi priorizado o trabalho interdisciplinar em todos os módulos, com vistas a estimular o desenvolvimento integral das crianças. Assim, foram propostas atividades orais, escritas, artísticas, motoras e musicais que abordavam questões culturais e sociais da realidade local.

Uma das atividades mais expressivas desse trabalho pedagógico foi a visita à casa de um velho chiquitano (participante da pesquisa), que mostrou alguns brinquedos (peteca de palha, pião feito da goiabeira, boneca de pano, arco e flecha e o bodoque). Após essa apresentação, as crianças brincaram e se divertiram muito. Em seguida, ocorreram as oficinas de brinquedos com a confecção da peteca, do cavalo-de-pau e da caixa do curussé.

No módulo seguinte a culinária foi problematizada, posteriormente preparada a paçoca de carne seca com o uso do pilão²⁵ de madeira. As crianças socaram a carne no pilão, colocaram a farinha de mandioca e depois degustaram a comida. Na atividade seguinte, prepararam o aluá e degustaram, porém a aceitação de parte das crianças não foi tão boa, segundo relatos das professoras.

Figura 17: Criança degustando o aluá (bebida chiquitana) e outra confeccionando o cavalo de pau



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

No módulo do curussé, por sua vez, os(as) velhos(as) do grupo Asa Branca foram convidados para apresentar os instrumentos da dança para as crianças, assim como para ensinar

²⁵Em um tempo em que não existia a geladeira, era comum a prática de socar no pilão a carne para que ela fosse conservada, a tecnologia utilizada no processo de produção da farinha de mandioca exigia saberes e práticas ancestrais chiquitanas. Se não houvesse o alimento jamais existiria a cidade, inclusive os militares que chegavam na fronteira com suas mochilas vazias e dependiam dos processos de produção dos alimentos desenvolvidos pelos chiquitanos.

como estes eram confeccionados e tocá-los, para que os pequenos pudessem apreciar a musicalidade. As velhas do grupo também foram convidadas para ensinar como se dançava o curussé: essa etapa representou um dos momentos mais interativos entre crianças e velhos(as).

A culminância do projeto se deu com sua apresentação na 3ª Festa Folclórica da instituição, evento anual em que as crianças apresentam números artísticos relacionados ao folclore local, regional e nacional. Nessa festividade, foi montada uma barraca intitulada “Barraca do chiquitano”, em que se expuseram materiais produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto de ensino (brinquedos, fotos, livros).

Figura 18: Professoras participantes do projeto de ensino apresentando a barraca do chiquitano (Ester Alves Barbosa Junqueira, Poliana Maria Lara, Aparecida Borges Alexandre e Joelma de Oliveira)



Fonte: Elidiane de Brito Pagliuca, 2016.

Para encerrar o evento, foi realizada uma apresentação cultural da dança do curussé, em que participavam as crianças, os velhos do Grupo Asa Branca e as velhas dançando os ritmos da dança. Durante essa apresentação, o sorriso nos lábios dos(as) velhas não se desfazia, expressão que revelava a alegria de contribuir e repassar seus saberes às novas gerações. As mãos dadas, os passos ritmados, a musicalidade, tudo emocionava a todos como uma forma de revitalização de nossa cultura local.

A proposta educativa de valorização dos saberes ancestrais chiquitanos no contexto urbano de Porto Esperidião-MT foi implantada com a finalidade de prolematizar a temática, provocar reflexões e novas possibilidades de ensino para o reconhecimento da diversidade dessa etnia. Sobre isso, Candau (2012, p. 237) nos afirma que “[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de

afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”.

A autora nos alerta ainda sobre a necessidade de se contemplarem os saberes culturais das crianças em nossas propostas pedagógicas, pois não produz sentido para o aluno ou para a construção de uma aprendizagem satisfatória aprender algo desvinculado da realidade. Fleuri (2003, p. 17) acrescenta que:

[...] O trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Ao apresentarmos os elementos da cultura chiquitana às crianças, promovemos também uma reflexão sobre o reconhecimento do outro e de auto-reconhecimento de suas raízes indígenas, pois, segundo os relatos das professoras nos momentos de planejamento das atividades semanais, muitas crianças são de origem indígena e não se sentem pertencentes ao grupo por estarem em contexto urbano. Talvez por medo ou por vergonha, elas negam sua identidade, embora tenham o fenótipo indígena ou sejam descendentes de chiquitanos.

Nessa seara, conforme Fleuri (2003), a educação intercultural visa estabelecer o intercâmbio cultural entre os sujeitos sem inferiorizar os diferentes saberes, mas os colocando em uma posição de igualdade e aceitação às diferenças.

A interculturalidade se expressa na ênfase ao conflito, no rompimento da naturalização de preconceito e discriminações e na dinamicidade que surge em consequência desse diálogo, levando à elaboração de estratégias adequadas para o enfrentamento das diferenças, como componente positivo à sobrevivência (FREIRE, 2006, p. 32).

Conforme a autora, na perspectiva da interculturalidade, o papel da educação é desconstruir estereótipos disseminados no imaginário social que consideram uma cultura superior à outra. Cabe à escola, como espaço de encontro de culturas, dirimir esses conflitos e promover diálogos entre os sujeitos com o fim de estimular o respeito mútuo, a solidariedade, a reciprocidade e a aceitação do outro. Nessa perspectiva educacional podemos reconhecer a escola como lugar de construção de saberes distintos e sentidos advindos de diálogos e de convivência entre indígenas e não indígenas, em que o espaço-tempo da criança é propício ao cultivo de sentimentos de respeito mútuo e de reciprocidade pela riqueza que esse convívio intercultural proporciona, como em Porto Esperidião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.

(BOSI, 1994, p. 73).

A partir dessa epígrafe, podemos compreender que enquanto as crianças e os(as) velhos(as) interagem, conhecimentos são construídos, tendo o passado como base de seus diálogos, assim como o vivido e o dito. Enquanto os adultos se ocupam com as tarefas do mundo capitalista, por outro lado, crianças e os(as) velhos(as) compartilham múltiplos saberes e o velho, nesse processo, conduz os pequenos nessa caminhada por ser o sujeito que esteve no passado e está no presente para narrar o que viu e ouviu em outros tempos vividos.

O(a) velho(a) indígena na cultura chiquitana representa o(a) maior depositário dos saberes ancestrais, quanto à cosmologia do grupo e suas variadas técnicas de cultivo, de produção de seus artefatos e de sobrevivência. Eles(as) não estão nas margens da sociedade portense, estão em ação e interação com os demais atores sociais, inclusive na organização das festas tradicionais na cidade, eles(as) preservam a cultura local, por meio de suas práticas e saberes, o que atrai novos olhares de pessoas de outras localidades. Eles(as) são os verdadeiros protagonistas das festas tradicionais na cidade, considerando que para esses eventos são destinadas verbas ao município e eles(as) contribuem dessa forma com seus modos de ser Chiquitano, o que atrai muitos turistas nessas festividades.

Na época do carnaval a presença chiquitana ganha uma maior visibilidade no espaço urbano de Porto Esperidião-MT, um dos momentos festivos em que eles afirmam sua etnicidade por meio de suas manifestações culturais e marcam seus espaços e territórios na sociedade não indígena. Os gritos, a flauta, o fífano, o tambor, a caixa, o apito, em suma, o toque do curussé nos barracões dos grupos ganham significado à medida que a musicalidade envolve os participantes que ritmam a ciranda chiquitana.

Os chiquitanos tem uma organização histórica e social diferenciada, eles não se organizam em grandes aldeias, mas em grupos pequenos familiares, eles necessitam de mobilidade, suas vivências estão pautadas nos saberes do pantanal. Esse grupo étnico apresenta outra dinâmica comparada aos outros povos, sua cosmologia está alinhada aos saberes e práticas da fronteira, do pantanal, ou seja, existe uma sensibilização comunitária em favor da proteção quanto aos recursos naturais para o sustento e preservação da vida coletiva desse grupo étnico.

As histórias de infância dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) revelam uma possibilidade de leitura de suas identidades e de vivências culturais como forma de preservação de raízes indígenas, considerando seus modos de ser, de aprender e de viver na sociedade não indígena, marcada por preconceito e discriminação. De acordo com Pacini (2012, p. 381), “[...] a sua maior ou menor identificação Chiquitana está associada a um processo de subordinação e exploração”.

No processo de reflexividade das memórias dos(as) velhos(as) indígenas sobre suas histórias, brincadeiras, musicalidade e gastronomia, tão interligadas à biodiversidade, inferimos que a vida chiquitana tem sua base na relação homem/cultura/natureza, e que a vida no campo, na roça ou na fronteira torna o chiquitano sujeito da terra, em harmoniosa sintonia com o tempo e o espaço.

Nesse sentido, Delgado (2003, p. 17) destaca que “[...] a memória ressignifica o passado, evitando que a humanidade perca suas raízes, lastros e identidades”. Comprovamos essa afirmação quando os idosos citaram brincadeiras típicas de sua cultura, tais como: peteca, cavalo-de-pau, bodoque, arco e flecha, boneca de pano/espiga de milho/garrafa, esconde-esconde, cachorro e o lobete, cachorro e o rato, cobra-cega, brincadeiras no rio, pião feito de goiabeira e bola feita do látex da mangaval como atividades lúdicas e momentos de aprendizagem e intercâmbio cultural entre crianças, adultos e idosos.

Assim, conforme as narrativas dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), compreendemos que, ao produzirem seus próprios brinquedos utilizando recursos naturais, as crianças estabelecem relações interdependentes com a natureza, pois precisam dela para sua sobrevivência tanto quanto à oferta de alimentos como para a produção do universo infantil. Assim, é estabelecido um convívio harmônico entre homem chiquitano, cultura e natureza, elo possível a partir do respeito ao território tradicional.

A partir de suas memórias de infâncias inferimos que por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras esses(as) velhos(as) quando crianças adentravam nos saberes e práticas dos mais experientes, pois eles já estavam na região da fronteira com suas práticas ancestrais. Nativos das terras pantaneiras eles utilizavam suas tecnologias e seus processos de produção dos brinquedos, alimentação para conservar seus modos de aprender, de ser e de viver.

Eles trazem a concepção de que já existia naquela época uma tecnologia para a produção de seus brinquedos, antes dos colonizadores chegarem em território chiquitano eles dispunham de seus processos próprios de produção dos brinquedos e outros artefatos.

Esse processo de produção dos brinquedos, nos revelam que eles já dominavam a natureza, plantavam e produziam seus próprios brinquedos, artefatos e alimentos, sendo assim, nunca foram “preguiçosos”, tendo em vista que, da produção da bola de mangava, eles precisavam conhecer e identificar essa planta na flora pantaneira e desenvolver técnicas para a extração do látex. Da mesma maneira ocorria na produção do balanço de cipó, das bonecas, dos piões, do bodoque, entre outros.

O curussé, quando citado, possibilita o entendimento de que representa nas memórias dos(as) velhos(as) muito mais que uma brincadeira, mas uma produção cultural originária da cultura chiquitana, um ato ritualístico que abrange diferentes sentidos cosmológicos, pois ao “pular” o curussé o indivíduo aprende e ensina colaborando para o processo de intercâmbio cultural. Constatei também que os sujeitos participantes demonstraram desejo e alegria em ensinar essa prática chiquitana às novas gerações.

Sendo assim, o curussé é uma produção cultural ritualizada de extrema relevância social, religiosa e profana, pois para participar desse momento o indivíduo deve ter imbuído em sua identidade o ser chiquitano. Grando (2014) nos esclarece que os(as) velhos(as) e as crianças são os protagonistas dessa manifestação cultural: os mais velhos pela sabedoria adquirida no percurso humano e os pequenos por estarem mais próximos do “divino” por sua pureza.

O curussé nos ajuda a compreender que ele representa um ato religioso, em que os chiquitanos conseguem dialogar com a cultura cristã. Os atos que orientam o curussé evidenciam o processo histórico vivido por eles dentro e fora de seus territórios tradicionais ao longo dos séculos. Muitos padres passavam por seus territórios e lhes ensinavam práticas alheias à sua cultura, por isso apresentam seus rituais marcados pela religião cristã. Como demarcadores de terras fronteiriças os padres passavam e ensinavam seus valores, nessa abertura solidária ao outro, foram dialogando com outras culturas e adaptando-se à novas vivências culturais.

A infância na concepção dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) entrevistados é lugar de trocas culturais, de aprendizados de sua história, seu território tradicional, sua tradição e seus códigos culturais. Essa fase representa um período para educar o corpo e vivenciar as cosmologias do povo chiquitano, seja pelas práticas das brincadeiras, por ouvir as histórias dos velhos, por degustar as comidas indígenas ou pelas vivências cotidianas na comunidade.

O Centro de Educação Infantil Wictor Hugo não se enquadra nos moldes da educação escolar indígena (específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária), tampouco da educação não indígena, mas da educação com ênfase na interculturalidade por atender crianças chiquitanas, não indígenas, afrodescendentes e de diferentes classes sociais por ser a única no espaço urbano na oferta dessa modalidade de educação. A luta pela educação escolar indígena chiquitana expressa um movimento histórico que se diferencia de outras demandas indígenas, o reconhecimento étnico diante da sociedade não indígena, ou seja, de sua indianidade e suas territorialidades. Prova disso, é que inicialmente os chiquitanos não participaram do processo de inclusão nas UES interculturais, na ocasião de ingresso no 3º grau indígena eles não puderam participar, pois “legalmente” ainda não eram reconhecidos como índios. Conforme Queiroz (2013) o primeiro professor chiquitano (José de Arruda) ingressou somente no ano de 2001

no Projeto Haiyô - programa de formação de professores indígenas para o Magistério Intercultural, pois já tinham em suas aldeias escolas indígenas reconhecidas pelo estado de Mato Grosso.

Quanto às discussões empreendidas durante a realização das oficinas de formação, por outro lado, notamos que mesmo em constante interação com as crianças chiquitanas, os professores ainda apresentam pouco conhecimento em relação à referida cultura, ou seja, reconhecem poucos elementos da etnia chiquitana. Durante a finalização das oficinas de formação a professora Ester Alves Barbosa Junqueira me disse que nunca tinha atentado para a questão indígena no contexto educativo do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo, essa declaração nos faz pensar o quanto somos treinados culturalmente para invisibilizar aquele que é diferente de nós. Mas para romper com isso devemos usar as lentes do relativismo cultural e debater mais essas questões em grupos de estudos direcionados ao corpo docente. Sair da zona de conforto, dos currículos engessados, das práticas padronizadas, isso tudo requer ousar com uma educação para todos: a educação intercultural.

A partir das oficinas de formação entendemos que há uma considerável demanda nesse contexto educativo de cursos de formação continuada direcionados às diversidades culturais, inclusive desse grupo étnico que transcende praticamente todos os espaços sociais de Porto Esperidião. Isso porque, para que a educação intercultural produza bons resultados nas vivências educativas das crianças indígenas e não indígenas, o professor deve conhecer as características culturais de cada aluno para conduzir o processo de diálogo cultural. Candau (2012, p. 247) nos assevera que a cultura escolar deve assim “[...] promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve”.

A autora prossegue evidenciando que o comprometimento do docente é fundamental a esta tarefa: a construção de uma escola verdadeiramente igualitária e na qual todas as diferenças sejam aceitas e respeitadas por todos os sujeitos participantes. Percebemos também que faltam estudos na área de formação intercultural de professores em relação aos diferentes saberes da escola da atualidade, que exige múltiplos olhares sobre diferentes realidades socioculturais. Fleuri (2003, p. 31) acrescenta que “[...] somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade”.

Também consideramos importante o início de estudos voltados às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas chiquitanas localizadas na aldeia Central e Vila Nova Barbeicho, especialmente no tocante a questões referentes ao currículo e à concepção de infância pela escola indígena chiquitana, como pode ser vivenciado nas ações educativas. Esses resultados serão apresentados à SEDUC-MT para que sejam considerados diretrizes na oferta de formação continuada aos professores indígenas das escolas.

Quanto ao projeto de ensino “O povo chiquitano e sua cultura na escola”, verificamos que os níveis de interação cultural foram muito acima do esperado: crianças que não se identificavam como pertencentes à referida etnia, ao finalizarem o projeto, assumiram sua pertença étnica ao grupo chiquitano a partir das constantes relações de sua identidade com elementos culturais que lhes foram apresentados no decorrer deste trabalho educativo. Pacini (2012, p. 264) nos esclarece que “[...] no contexto, os interesses culturais, políticos, econômicos fazem com que aflorem ou não as identidades étnicas”.

Esses aspectos nos possibilitam entender que a interação eu/outro produz novas elaborações e novos sentidos, ou seja, “[...] ela opera a partir de sinais culturais diacríticos” (NOVAES, 1993, p. 27). Os momentos em que as crianças interagiram com os(as) velhos(as) do grupo de curussé “Asa Branca” foram repletos de curiosidade, risos e enriquecimento cultural. Todas as vezes em que os(as) velhos(as) foram solicitados para realizar alguma atividade na escola, eles(as) sempre se mostravam dispostos(as) e felizes em compartilhar seus saberes tradicionais com as novas gerações. Quando estabeleci o primeiro contato com eles, uma interrogação sempre era repetida: daqui a uns tempos os velhos vão morrer, quem vai ensinar sobre nosso povo e o curussé aos mais jovens? Percebe-se que há assim uma preocupação social entre os chiquitanos no espaço urbano quanto ao silenciamento das vozes das novas gerações em Porto Esperidião-MT.

A escola deve ser a principal articuladora dos saberes e práticas chiquitanas, pois ela é considerada fronteira quando leva o saber de fora para dentro da sala de aula, pois ela é estrangeira para os povos indígenas, e o contexto é o local. Ela leva o conhecimento sistematizado, o letramento, os saberes da escola às crianças indígenas, considerando que a escola não nasce com elas, ela é originária da sociedade ocidental.

A escola é fronteira na questão de que os saberes da sociedade brasileira são obrigatórios, porém estes terão que dialogar com novos saberes, os saberes dos chiquitanos, ou seja, os saberes dos povos que habitam no pantanal. A compreensão de que é o saber que mantém a vida, o saber dos valores, essa dinâmica torna a escola lugar de fronteira.

Não se trata de contrapor os diferentes saberes, porém reconhecê-los como necessários e complementares no cotidiano educativo entre atores de diferentes culturas. Essa concepção de escola valoriza tanto os saberes formais quanto os do cotidiano do sujeito histórico. Januário (2004, p. 69) descreve a situação a que os chiquitanos se submetem nas escolas:

[...] No cenário das escolas de fronteira, as crianças e os professores são os atores principais, representando papéis, muitas vezes, marcados pela discriminação e o preconceito da diferença, pelo trabalho exaustivo e sem as mínimas condições, pelo sonho que nunca transforma em realidade, pela esperança de dias melhores, pela inocência sacrificada na labuta cotidiana, enfim pelas necessidades que impulsionam as pessoas a trilharem os caminhos da vida nessa região da fronteira.

Para tanto, a proposta de educação intercultural de fronteira pode se efetivar como uma iniciativa em favor da diversidade humana nas cidades fronteiriças, o que também atende a Lei nº. 11.645/2008 e a partir da qual as narrativas dos(as) velhos(as) contribuíram com as atividades lúdicas e de aprendizagem nas práticas pedagógicas oferecidas às crianças dessa etnia, considerando-se os aspectos culturais, sociais, étnicos e históricos desse povo. Essa proposta busca a partir da escola conhecer e reconhecer a história e cultura das crianças indígenas e não indígenas que convivem nela, de modo a promover o reconhecimento de seus saberes e identidades como possibilidade de uma educação intercultural que pressuponha a efetivação do direito de ser criança brasileira.

Para Fernandes Silva (2008, p. 126), “a fronteira, além dessa linha que separa dois países, que os limita geopoliticamente, da perspectiva da dinâmica das relações entre as populações locais, é um espaço de sociabilidade diferenciada, de comércio, de situações lingüísticas compartilhadas e etc”. Nesse sentido, ações educativas condizentes com o contexto sociocultural só serão desenvolvidas se os professores passarem por um profundo processo de formação continuada conforme prevê a legislação.

Além disso a preservação e a valorização dos elementos culturais chiquitanos devem ser desenvolvidas em diferentes contextos educativos como estratégia para evidenciar o protagonismo social desse povo diante de seus saberes tradicionais no cotidiano urbano de Porto Esperidião, já que este se evidencia um espaço de fronteira e convívio interétnico e intercultural. A educação chiquitana nos remete a uma educação de valorização do outro e não de consumo, pois não se consome as pessoas para ser feliz. Formamos pessoas para serem felizes na escola e na vida, porque é com elas que nós professores nos constituímos e podemos também ser felizes no exercício do nosso ofício.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **História da Educação**. SPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ACERVO DA DIRETORIA GERAL DOS ÍNDIOS 1860-1873. **Ofício do Secretário do governo da Província de Mato Grosso capitão José Dinis Villas Boas enviado ao Diretor Geral dos Índios Antonio Luis Brandão informando sobre a presença de Chiquitano próximo ao do governo da Vale do Guaporé e de suas atividades de subsistência**. Arquivo Público de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 13/03/1872.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi *et al* (Orgs.). **Fontes Históricas**. 3ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 155-202.

ANZAI, Leny Caselli. Missões de Chiquitos e Moxos e a capitania de Mato Grosso. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões – ANO VII**, 2008, n. 13/14, p. 253-262.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, 1º sem. 2011.

BARROS, João Luiz da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso da etnia Sateré-Mawé**. 2012. 167 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

BERGAMASCH, Maria Aparecida. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan/jun 2010, p. 133-146.

_____; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da Escola para Índios às Escolas Indígenas. **Revista Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, jan./jun. 2007, p. 124-150.

_____; MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 2, 2016, p. 741-764.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORTOLLETO, Renata Silva. **Os chiquitano de Mato Grosso**. Estudo das classificações em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia. 226 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais (FFLCH), USP, 2007.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANCO, Cintia Lopes; ZATTONI, Andreia Marcia. Guerreiros da Caneta: trajetória histórica do PROIND - Programa de Inclusão Indígena na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). In: **XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. 27 a 31 de julho de 2015, Anais eletrônicos, Florianópolis-SC. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434400292_ARQUIVO_Branco;Zattoni,GuerreirosdaCanta_artigoanpuh.pdf. Acesso em: 06 nov 2016.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Portaria nº. 540/2015**. Manual de Redação Oficial da Funai. Organizado pela Comissão Especial de Elaboração do Manual. Brasília: Funai, 2016.

_____. **Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910**. Dispõe sobre a criação e regulamento do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 12 ago 2016.

_____. **Lei n. 5.371 de 05 de dezembro de 1967**. Sobre a autorização institucional da "Fundação Nacional do Índio", sua finalidade e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 10 ago 2016.

_____. **Lei n. 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 10 ago 2016.

_____. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 ago 2016.

_____. **Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 20 set 2016.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 set 2016.

_____. **Estatuto do idoso**: Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. **Lei n. 11.645 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". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 ago 2016.

_____. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 ago 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão e tradução Gisela Wajskop. 8a. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALONGA, Maurilio Dantielly. A Marcha para Oeste e os intelectuais em Mato Grosso: política e identidade. **Revista Espaço Acadêmico**, nº. 168. Maio/2015 - mensal, p. 126-132.

CAMÕES, Luís de. **Poesia Lírica**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Sociedade, Educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas – SP. V. 33, n. 118, 2012, p. 235-250.

_____. Interculturalidade e Educação Escolar. Disponível em: www.gecec.pro.br/artig2.htm. Acesso em: 26 ago 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2a. ed. Brasília: Paralelo 15, 2000.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância:** brincadeira, brinquedo e cultura. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL “WICTOR HUGO SERQUEIRA RIBEIRO DA SILVA”. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Wictor Hugo Serqueira Ribeiro da Silva”**. Porto Esperidião: Impresso por Ana Adelina de Arruda Fialho 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODONHO, Camila Guedes. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In: TASSINARI, Antonella Maria; GRANDO, Beleni Saléte, ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 53-75.

COHN, Clarice. **A criança indígena:** a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 187 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000.

_____. **A experiência da infância e o aprendizado entre os XiKrin**. In: Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

D’ANGELIS, Wilmar Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas: ALB, 2001.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**, 6, 2003, p. 9-25.

DOMINGUES, Adriana Rodrigues. O Envelhecimento, a Experiência Narrativa e a História Oral: um encontro e algumas experiências. **Psicologia Política**. Vol. 14. nº 31. Set/Dez. 2014. p. 551-568.

DUARTE, Adriana Nezeir de Almeida. **O Chiquitano de Cáceres-MT**: contribuições para a constituição da escola como fronteira interétnica e intercultural. 167 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso. Cáceres/MT, 2014.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CHIQUITANO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Chiquitano**. Porto Esperidião: Impresso por Marinely Corrêa Cebalho. 2008.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Buriti, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, maio, p. 16-47, 2003.

FREINET, Elise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. 118 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 29ª ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Encarte da distribuição espacial da população indígena**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/encarte_censo_indigena_02%20B.pdf. Acesso em: 30 out 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História oral e processos de inserção na cultura escrita. **Revista Educação em Questão**. v. 25, n.11, jan. /abr.2006, p. 206-223.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOVERNO ESTADUAL DE MATO GROSSO. **ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO**, Secretaria de Estado de Educação; novos tempos e espaços para ensinar-sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001.

_____. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

GUSSI, Alcides Fernando. Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. In: **26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008 (Comunicação Oral), Porto Seguro, Bahia, Brasil.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e Educação**: As Relações Interculturais nas Práticas Corporais Bororo em Meruri-MT. Tese de Doutorado. 347 p. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. **RevistAleph**, n. 22, ano XI, dezembro, p. 97-113, 2014. Dossiê Temático.

_____; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Convite às reflexões sobre educação indígena e infância. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012, p. 07-14.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, maio/ago 2000, p. 273-283.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999, p. 41-78.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 8a. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Caminhos da fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres/MT)**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.

JOSÉ DA SILVA, Geovani. **A presença Camba-Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia (1938-1987): identidades, migrações e práticas culturais**. 291 p. Tese (Doutorado em História) – UFG (Universidade Federal de Goiás), Goiânia, 2009.

KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 163-189.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14a ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-48.

LAGO, Diane Maria Scherer Kuhn. **O índio idoso Kaiwá - memórias e histórias de vida**. 113 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **1932 - Cultura: uni conceito antropológico**. 14a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios. In: TASSINARI, Antonella Maria; GRANDO, Beleni Saléte, ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 25-51.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento no psiquismo**. 2a. ed. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília-DF: MEC/MARI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002103.pdf>. Acesso em: 29 set 2016.

_____; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 15-25.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 22 jun 2016.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v.16, n. 30, p.139-160, jan.abr. 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2a. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____, José Carlos Sebe Bom. **Os novos rumos da História Oral: o caso brasileiro**. Revista de História 155. São Paulo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Henriqueta. Compreendendo Sexo e Gênero. Do original em inglês: "Understanding sex and gender". In: INGOLD, Tim (Ed.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. Tradução de Júlio Assis Simões, exclusivamente para uso didático. Londres: Routledge, 1997, p. 813-830.

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo Fernandes. **A coroa do mundo: religião, território e territorialidade Chiquitano**. Cuiabá: Editora Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (Orgs.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

NEVES, Josélia Gomes. **A cultura escrita em contextos indígenas**. 369 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos: imagens da representação através dos Outros**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos sobre as sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. P. 236-276.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. Práticas educativas e narrativas (auto) biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, maio/ago 2011, p. 171-185. Ética, Saberes & Escola.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2001.

PACINI, Aloir. **Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira (Brasil – Bolívia)**. 634 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSOS, Luiz Augusto. O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 21-40.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ESPERIDIÃO. **Lei Municipal n. 072 de 09 de março de 1992**. Declara a criação da Creche Municipal Pingo de Gente e sua utilidade pública no município de Porto Esperidião- MT e dá outras providências. Porto Esperidião: Prefeitura Municipal, 1992.

_____. **Lei Municipal n. 325 de 25 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a criação e denominação do Centro de Educação Infantil na sede do município de porto Esperidião-MT. Porto Esperidião: Prefeitura Municipal, 2002.

PUHL, João Ivo. Converter índios, *animalia Dei*, em homens, cristãos e súditos civilizados. In: ANZAI, Leny Caselli; MARTINS, Maria Cristina Bohn (Orgs.). **Histórias coloniais em áreas de fronteiras: índios, jesuítas e colonos**. São Leopoldo: Oikos; Unisinos; Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

_____. **Territorialidades Chiquitanas em comunidades rurais da província de Velasco – Bolívia – 1953-2006**. 288 p. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

QUEIROZ, Leticia Antonia de. **Educação da Criança Chiquitano: o Curussé como expressão das práticas corporais sociais educativas**. 117 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

ROCHA, Mariete Felix; ALMEIDA, Ordália Alves; SILVA, Tanea Maria Mariano da. **A garantia do direito à Educação Infantil nas políticas educacionais**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Pesquisa em Língua Indígena: uma experiência com os chiquitano do Brasil.** Áurea Cavalcante Santana; Ema Marta Duck-Cintra. Cuiabá (MT) Edufimt, 2009.

_____. **Estudos da língua Chiquitano do Brasil:** trajetória e perspectivas. Polifonia. Cuiabá: EDUFMT, n° 17, p. 91-109, 2009.

SANTOS, Jonildo Viana dos. **Identidade docente e formação de professores Macuxi:** do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade. 201 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SECCHI, Darci. **Professores Indígenas em Mato Grosso:** Cenários e Perspectivas. v. 4. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

_____. A formação de professores indígenas para a diversidade. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/411/377>. Acesso em: 12 set 2016.

SILVA, Adriane Cristine; ESPÍNDOLA, Carmém Rozélia de Amorim; SANTOS, Sandra Ferreira dos. Curussé: uma festa da comunidade. In: GRANDO, Beleni Saléte (Coord.). **Cultura e dança em Mato Grosso.** Cuiabá: Central de texto, 2002. p. 52-60.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. Identidades e conflitos na fronteira: poderes locais e os Chiquitano. In: **Memória Americana, Buenos Aires**, v. 16, n. 2, p. 119-148, 2008.

SILVA, Jeniffer Caroline da. **Bolas, brinquedos e jogos:** práticas de lazer e futebol na tradição dos Kaingáng da terra indígena Xaçecó/SC. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Verone Cristina. **Carnaval:** alegria dos imortais - Ritual, pessoa e cosmologia entre os Chiquitano no Brasil. 296 p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso:** Seleção de conteúdo para o concurso público do Governo de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. O Novo Mundo Entre Deus e o Diabo. In: _____. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz:** Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 21-85.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola.** 2. Ed. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

_____. A escola contra a sociedade. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012, p. 275-294.

_____. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**, Revista do PPGAS da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC/PPGAS, v. 129, 2011. Disponível em: <http://apm.ufsc.br/files/2011/05/129.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

THOMPSON, Paul. *A Voz do passado: história oral*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOMICHA, Roberto Charupa. **La Primeira Evangelización en Las Reducciones de Chiquitos, Bolívia (1691-1767)**. Cochabamba: Verbo Divino, 2002.

VILHENA, Maria Ângela. **Ritos expressões e propriedades**. São Paulo: Paulinas, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os(as) velhos(as) chiquitanos(as)

- Data e Local:
- Iniciais dos Nomes:
- Data de nascimento:
- Profissão:
 1. Eu gostaria que o senhor me contasse como foi sua infância:
 - 1.1 Como era a vida naquela época?
 - 1.2 Vocês eram em quantas crianças na casa?
 - 1.3 Como foi a educação recebida de seus pais?
 2. Que brincadeiras as crianças brincavam?
 - 2.1 Existiam brincadeiras de meninos e meninas?
 - 2.2 Onde você brincava?
 - 2.3 Os adultos brincavam? Se sim, de quê?
 - 2.4 Você brincava na escola? Se sim, de quê?
 3. Descreva um momento que marcou sua infância.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (velho/a)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Educação e histórias sobre as concepções de infância de velho(as) chiquitanos(as): modos de aprender, de ser e de viver* voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Elidiane de Brito Pagliuca, a qual pretende descrever e analisar a concepção de infância de velhos(as) chiquitanos(as) com a finalidade de contribuir para com as práticas pedagógicas oferecidas às crianças dessa etnia do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, atores sociais que podem contribuir para o fortalecimento do processo educativo e, sobretudo, histórico e cultural desse grupo étnico em um futuro breve.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada em áudio, que em seguida será transcrita, categorizada e analisada a partir das contribuições dos estudiosos do campo da Educação, da História e da Antropologia da Infância. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a compreensão da concepção de infância entre os chiquitanos por suas histórias de vida, com ênfase em sua infância por meio de suas memórias, que registraram jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciadas no passado e que nos fornecerão elementos para compreender como esse período da vida é concebido entre esse povo indígena.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): será entrevistado (a) e esse momento será gravado em áudio, no qual irá relatar suas vivências em sua infância e as atividades lúdicas com que brincava naquela época. A entrevista será orientada por um roteiro com ênfase em suas memórias do passado sobre suas vivências, no entanto, o (a) senhor (a) será comunicado com antecedência sobre a finalidade do estudo para auxiliar no processo de rememoração de sua infância. As entrevistas serão realizadas em sua própria residência para poupá-lo (a) de possíveis desconfortos decorrentes do deslocamento. Durante essa etapa, o (a) senhor (a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar sua história de vida.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4608. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolletti, pelo telefone (67)

3503-1006.

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética desse estudo são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH-UEMS) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O CESH-UEMS tem a finalidade de defender os interesses dos envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão em sua integridade e dignidade, contribuindo para seu desenvolvimento de acordo com padrões éticos e com a observância aos atos normativos dos conselhos competentes, além de regulamentar, analisar e fiscalizar a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da UEMS e de outras instituições do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Ele está localizado na Cidade Universitária de Dourados - Caixa Postal 351, CEP: 79804-970 - Dourados MS, Brasil, telefone 3902-2699 e e-mail cesh@uems.br. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por outro lado, tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP - organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP está situada à SEPN 510 Norte, Bloco A, 3º Andar Edifício Ex-INAN – Unidade II- Ministério da Saúde, Bairro Asa Norte, CEP: 70750-521 – Brasília- DF, telefone (61) 3315 5878, e-mail conep@saude.gov.br.

- 1. Garantia de liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 2. Garantia de confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

4. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento do estudo.

5. Garantia científica relativa ao trabalho com os dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho: após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Esperidião, MT.

7. Riscos: o risco é a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente (item II. 22 da Resolução CNS nº 466 de 2012). Ao utilizar o método biográfico, o qual abordará as histórias de infância dos(as) velhas(as) chiquitanos(as), essa etapa provocará no sujeito participante o processo de reflexão e rememoração de suas vivências do passado. Sendo assim, identificamos como riscos durante a aplicação dos instrumentos para coleta de dados o fato de o entrevistado se sentir constrangido e incomodado ao se lembrar de possíveis fatos ocorridos em sua infância ou até mesmo se sentir cansado física ou psicologicamente durante seu tempo de envolvimento com a pesquisa. Entretanto, essas situações serão amplamente esclarecidas pela pesquisadora aos(as) velhos(as) na medida de sua compreensão sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o possível incômodo dela resultante, respeitando-os em suas singularidades.

8. Benefícios: a pesquisa poderá oportunizar ao(a) velho(a) chiquitano(a) evidenciar a sua maneira de ser, de aprender e de viver por meio de suas histórias de infância e identidade étnico-cultural, uma vez que os resultados poderão no futuro ampliar o diálogo entre os(as) velhos(as) indígenas, as crianças indígenas/não indígenas e os profissionais que atuam na instituição escolar.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Valorizar as fontes orais produzidas junto aos participantes e transpô-las para o âmbito escolar torna-se uma proposta de reconhecimento da diversidade étnico-cultural do povo chiquitano na sociedade. Quando o estudo for finalizado será realizada uma reunião na instituição escolar com a comunidade escolar e com outros convidados para a divulgação dos resultados obtidos, como também com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa.

9. Critérios de inclusão: são 06 (seis) os sujeitos participantes desta pesquisa (três do sexo feminino e três do sexo masculino), com faixa etária superior a 63 anos, de origem indígena chiquitano, integrantes do Grupo de curussé Asa Branca e moradores da zona urbana de Porto Esperidião no Estado de Mato Grosso. Os(as) velhos(as) convidados e participantes da pesquisa deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido termo será elaborado em duas vias, ficando uma retida com a pesquisadora responsável e outra com o(a)

velho(a) participante de pesquisa, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012 itens IV. 3.f e IV.5.d.

10. Critérios de exclusão: como critério de exclusão adotou-se que não serão aceitos na pesquisa os sujeitos (velhos/as chiquitanos/as) que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a sua participação na referida pesquisa. Enfatizamos que a assinatura nesse documento atende a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, será excluído da pesquisa o sujeito que não autorizar sua participação por meio do TCLE. Se, depois de consentir sua participação, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa “Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as): modos de aprender, de ser e de viver”, sendo que a pesquisadora Elidiane de Brito Pagliuca me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Porto Esperidião-MT, ____ de outubro de 2016.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Elidiane de Brito Pagliuca

Telefone para contato: (067) 98175 6879

E-mail: elimarbri2008@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professor)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as): modos de aprender, de ser e de viver* voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Elidiane de Brito Pagliuca, a qual pretende descrever e analisar a concepção de infância dos(as) velhos(as) dessa etnia com a finalidade de contribuir com as práticas pedagógicas oferecidas às crianças desse povo indígena matriculadas no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, atores sociais que podem contribuir para o fortalecimento do processo educativo e sobretudo histórico e cultural desse grupo étnico em um futuro breve.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da sua presença nas oficinas de formação, elaboração e execução de um projeto de ensino que abordará os elementos culturais do povo chiquitano, como: dança curussé, culinária, atividades lúdicas coletadas nas entrevistas com os(as) velhos(as) e histórias que esse povo conta, como: história da abelha, guerra da onça e do grilo, história do caçador, Nossa Senhora da Cotoca e Mito de Lázaro (BORTOLETTO²⁶, 2007, dos anexos 220-224). Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá para a valorização dos saberes históricos e culturais do povo chiquitano residente no município de Porto Esperidião, em Mato Grosso.

Para integrar a pesquisa, o (a) senhor (a): participará das oficinas de formação nas quais serão abordadas diversas questões, como: origem do povo chiquitano, sua situação territorial, econômica, social e cultural nas comunidades Acorizal, Fazendinha, Vila Nova Barbeicho e Central, seu reconhecimento étnico, sua nacionalidade e as diferentes infâncias que compõem a cultura indígena brasileira e a interculturalidade como proposta pedagógica para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas existentes na escola.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

O contato com as professoras será no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, local em que serão realizadas as oficinas de formação com toda a comunidade escolar, agendadas com antecedência junto à equipe gestora. Posteriormente será elaborado e desenvolvido um projeto de ensino que contemplará os elementos culturais chiquitanos junto às crianças do

²⁶BORTOLETTO, Renata Silva. **Os chiquitano de Mato Grosso**. Estudo das classificações em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia. 226 p. Tese (Doutorado). São Paulo: Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais (FFLCH), USP, 2007.

Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva. Esse projeto terá a duração de 01 (um) bimestre e será acompanhado pela pesquisadora responsável nos momentos de planejamento semanal junto às professoras regentes das salas que atendem as crianças de 05 (cinco) anos.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4608.

Se porventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti pelo telefone (67) 3503-1006.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética desse estudo são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH-UEMS) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O CESH-UEMS tem a finalidade de defender os interesses dos envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão em sua integridade e dignidade, contribuindo para seu desenvolvimento dentro de padrões éticos e com a observância aos atos normativos dos conselhos competentes, além de regulamentar, analisar e fiscalizar a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da UEMS e de outras instituições do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Ele está localizado na Cidade Universitária de Dourados - Caixa Postal 351, CEP: 79804-970 - Dourados MS, Brasil, telefone 3902-2699 e e-mail cesh@uems.br. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por outro lado, tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas pelo conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP está situada à SEPN 510 Norte, Bloco A, 3º Andar Edifício Ex-INAN – Unidade II - Ministério da Saúde, Bairro Asa Norte, CEP: 70750-521 – Brasília- DF, telefone (61) 3315-5878, e-mail conep@saude.gov.br.

1. Garantia de liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos encontros semanais para a realização do planejamento e das oficinas de formação oportunizarão refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre educadores e a pesquisadora. Nessa etapa os depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento do estudo.

5. Garantia científica relativa ao trabalho com os dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica no manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho: Após a finalização da pesquisa e sua apresentação à Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Esperidião, MT.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

7. Riscos: O risco é a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente (item II. 22 da Resolução CNS nº 466 de 2012). Promover debates e reflexões na comunidade escolar sobre a diversidade étnico-cultural e sobre o povo chiquitano poderá provocar desconforto entre os sujeitos participantes por desconhecerem a temática abordada. Sendo assim, identificamos que os riscos colocados pelo presente projeto limitam-se a debater questões que podem causar constrangimento a alguns professores. Entretanto, essas situações serão amplamente esclarecidas pela pesquisadora aos docentes na perspectiva de sua compreensão sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o possível incômodo dela resultante, respeitando a etapa de suas formações e atuação profissional.

8. Benefícios: Como benefício desta pesquisa destaca-se o desenvolvimento do projeto de ensino que oportunizará à criança indígena e não indígena a construção de conhecimentos históricos e culturais do povo chiquitano, com a finalidade de favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações interpessoais com ênfase no respeito mútuo e na aceitação de si e do outro. Além disso, os

saberes tradicionais dessa etnia contribuirão para a afirmação da identidade pessoal da criança em suas relações sociais no âmbito familiar e escolar, como também se pretende valorizar os conhecimentos dos idosos chiquitanos com a finalidade de contribuir com as atividades lúdicas e para a aprendizagem nas práticas pedagógicas oferecidas às crianças desse grupo étnico, considerando os aspectos culturais, sociais, étnicos e históricos desse povo. Quanto aos benefícios das oficinas de formação, identificamos que essas atividades podem contribuir para o reconhecimento da cultura chiquitana nas práticas da escola, proporcionando um espaço dialógico entre pesquisador e comunidade escolar. Elenca-se ainda como benefício deste estudo promover uma reflexão entre os professores sobre a necessidade de se estabelecer um ensino que dialogue com as diferentes culturas presentes no espaço escolar, isto é, uma educação intercultural que contemple os diferentes saberes presentes em sala de aula. Quando a pesquisa for finalizada será realizada uma reunião na instituição escolar com a comunidade e com os(as) velhos(as) para a divulgação dos resultados obtidos, como também com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa.

9. Critérios de inclusão: são 04 (quatro) os sujeitos participantes desta pesquisa, professoras lotadas no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, moradoras do município de Porto Esperidião no Estado de Mato Grosso e regentes das turmas que atendem crianças de 05 (cinco) anos. As professoras convidadas e participantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido termo será elaborado em duas vias, ficando uma retida com a pesquisadora responsável e outra com a docente participante do estudo, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012 itens IV. 3.f e IV.5.d.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

10. Critérios de exclusão: como critério de exclusão adotou-se que não serão aceitos na pesquisa os sujeitos (professoras) que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a sua participação. Enfatizamos que a assinatura atende a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, será excluído da pesquisa o sujeito que não autorizar sua participação por meio da assinatura do TCLE.

Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as): modos de aprender, de ser e de viver, e a pesquisadora Elidiane de Brito Pagliuca me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Porto Esperidião-MT, ____de outubro de 2016.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Elidiane de Brito Pagliuca

Telefone para contato: (067) 98175 6879

E-mail: elimarbri2008@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE D - Declaração institucional

Eu, _____, diretor desta instituição educativa, autorizo a realização da pesquisa intitulada *Educação e histórias sobre as concepções de infância entre os velhos(as) chiquitanos(as): modos de aprender, de ser e de viver*, que tem como pesquisadora principal Elidiane de Brito Pagliuca, responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva e terá duração de 2 meses.

Autorizo a realização das oficinas de formação junto à comunidade escolar sobre a temática: Educação e Infância Indígena, bem como a coleta de dados nos arquivos da instituição e o desenvolvimento do projeto de ensino que busca compreender em conjunto com a comunidade escolar os saberes históricos e culturais da cultura chiquitana, tendo em vista que a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas interculturais oferecidas às crianças do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, em Porto Esperidião, Mato Grosso. O objetivo desta investigação é analisar a concepção de infância do povo chiquitano a partir do registro de jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados pelos(as) velhos(s) indígenas no passado e conseqüentemente transposto para as ações educativas junto às crianças no tempo presente.

Porto Esperidião, Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva.

Diretor

ANEXOS

ANEXO A – Portaria de declaração de posse permanente da Terra Indígena Portal do Encantado

76 ISSN 1677-7042

SEÇÃO 01

Nº 251, sexta-feira, 31 de dezembro de 2010

PORTARIA DO MINISTRO DA JUSTIÇA GABINETE DO MINISTRO PORTARIA No- 2.219, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010

O MINISTRO DE ESTADO DA JUSTIÇA, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, e diante da proposta apresentada pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, objetivando a definição de limites da Terra Indígena PORTAL DO ENCANTADO, constante do processo 08620.1561/2005,

CONSIDERANDO que a Terra Indígena localizada nos municípios de Pontes e Lacerda, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade no Estado de Mato Grosso, ficou identificada nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal e do inciso I do art. 17 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, como sendo tradicionalmente ocupada pelo grupo indígena Chiquitano;

CONSIDERANDO os termos do Despacho nº 73/PRES, de 01 de setembro de 2005, do Presidente da FUNAI, publicado no Diário Oficial da União, de 02 de setembro de 2005, e Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, de 05 de outubro de 2005;

CONSIDERANDO os termos dos pareceres da FUNAI, julgando improcedentes as contestações opostas à identificação e delimitação da terra indígena, conforme Processos/FUNAI/BSB/nº08620.2241/2005, 08620.2275/2005, 08620.0843/2006, 08620.0335/2009 e 08620.1397/2009,

Resolve:

Art. 1º Declarar de posse permanente do grupo indígena Chiquitano a Terra Indígena PORTAL DO ENCANTADO com superfície aproximada de 43.057 ha (quarenta e três mil e cinquenta e sete hectares) e perímetro também aproximado de 121 km (cento e vinte e um quilômetros), assim delimitada: NORTE: partindo do Ponto P-01, de coordenadas geográficas aproximadas 16°01'35,1"S e 59°31'46,00"WGr., localizado na confluência de um córrego sem denominação com o Córrego Monte Cristo, segue pelo referido córrego, a montante, até o Ponto P-02, de coordenadas geográficas aproximadas 16°03'22,1"S e 59°27'15,2"WGr., localizado em sua cabeceira; daí, segue pela Borda da Serra da Santa Bárbara até o Ponto P-03, de coordenadas geográficas aproximadas 16°03'53,9"S e 59°23'47,9" WGr., localizado na cabeceira do Córrego Retiro. LESTE: do ponto antes descrito, segue pela margem direita do Córrego Retiro, a jusante, até o Ponto P-04, de coordenadas geográficas aproximadas 16°04'46,8"S e 59°23'34,3"WGr., localizado na margem do citado córrego; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-05, de coordenadas geográficas aproximadas 16°05'03,4"S e 59°23'50,6"WGr., localizado na cabeceira de um córrego sem denominação, afluente do Córrego Azul; daí segue pela margem direita do referido córrego sem denominação, a jusante, até o Ponto P-06 de coordenadas geográficas aproximadas 16°06'59,6"S e 59°25'20,7"WGr., localizado na confluência com o Córrego Azul; daí, segue por este, a jusante, até o Ponto P-07, de coordenadas geográficas aproximadas 16°07'40,5"S e 59°24'53,5"WGr., localizado na confluência com um córrego sem denominação; daí, segue por este, a montante, até o Ponto P-08, de coordenadas geográficas aproximadas 16°07'42,7"S e 59°23'27,8"WGr., localizado na sua cabeceira; daí, segue pela Borda Serra do Baú, até a o Ponto P-09, de coordenadas geográficas aproximadas 16°10'44,4"S e 59°22'02,9"WGr., localizado na Serra do Baú; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-10, de coordenadas geográficas aproximadas 16°11'15,5"S e 59°21'38,8"WGr., localizado na margem direita de um córrego sem denominação, afluente do Córrego Tarumã; daí, segue pela margem direita deste, a jusante, até o Ponto P-11, de coordenadas geográficas aproximadas 16°12'45,4"S e 59°21'41,0"WGr., localizado na confluência com o Córrego Tarumã; daí, segue pela margem esquerda deste, a montante, até o Ponto P-12, de coordenadas geográficas aproximadas 16°13'17,4"S e 59°22'44,8"WGr., localizado na margem esquerda do citado córrego; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-13, de coordenadas geográficas aproximadas 16°13'52,9"S e 59°22'45,00"WGr.; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-14, de coordenadas geográficas aproximadas 16°13'48,1"S e 59°24'45,3"WGr.; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-15, de coordenadas geográficas aproximadas 16°14'35,2"S e 59°24'46,2"WGr.; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-16, de coordenadas geográficas aproximadas 16°16'18,1"S e 59°25'11,6"WGr.; localizado na margem de servidão da rodovia MT-265. SUL: do ponto antes descrito segue pela margem de servidão da rodovia MT-265, até o Ponto P-17, de coordenadas geográficas aproximadas 16°15'45,2"S e 59°27'58,1"WGr., localizado na margem da referida

rodovia; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-18, de coordenadas geográficas aproximadas 16°15'44,1"S e 59°29'16,6"WGr., localizado na confluência do Córrego São Miguel com o Córrego Fortuna; daí, segue por este, a montante, até o Ponto P-19, de coordenadas geográficas aproximadas 16°14'39,8"S e 59°29'36,4"WGr., localizado na margem esquerda do Córrego São Miguel; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-20, de coordenadas geográficas aproximadas 16°14'39,2"S e 59°30'19,3"WGr.; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-21, de coordenadas geográficas aproximadas 16°15'41,8"S e 59°30'15,8" WGr., localizado na margem de servidão da rodovia MT-265; daí, segue pela faixa de servidão da referida rodovia até o Ponto P-22, de coordenadas geográficas aproximadas 16°16'14,9"S e 59°29'37,1"WGr.; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-23, de coordenadas geográficas aproximadas 16°16'28,2"S e 59°29'38,1"WGr.; daí, segue por uma linha reta até o Ponto P-24, de coordenadas geográficas aproximadas 16°16'27,4"S e 59°30'45,8" WGr. OESTE: do ponto antes descrito, segue por linha reta até o Ponto P-25, de coordenadas geográficas aproximadas 16°15'25,7"S e 59°30'35,9"WGr., localizado no cruzamento do Córrego Tarumazinho com a rodovia MT-265; daí, segue pela margem de servidão da referida rodovia até o Ponto P-26, de coordenadas geográficas aproximadas 16°14'50,3"S e 59°31'22,7"WGr., localizado na margem da citada rodovia; daí, segue por linha reta até o Ponto P-27, de coordenadas geográficas aproximadas 16°14'43,6"S e 59°31'18,1"WGr.; daí, segue por linha reta até o Ponto P-28 de coordenadas geográficas aproximadas 16°14'23,3"S e 59°31'10,9"WGr., localizado na margem esquerda do Córrego Tarumazinho; daí, segue pela margem esquerda do referido córrego, a montante, até o Ponto P-29, de coordenadas geográficas aproximadas 16°13'13,9"S e 59°31'35,8"WGr., localizado na cabeceira do citado córrego, junto ao pé da Serra do Aguapeí; daí, segue pelo pé da referida serra até o Ponto P-30, de coordenadas geográficas aproximadas 16°13'08,9"S e 59°32'01,2"WGr., localizado na margem de uma estrada vicinal; daí, segue limitando com a referida estrada até o Ponto P-31, de coordenadas geográficas aproximadas 16°12'23,2"S e 59°32'01,4"WGr., localizado no cruzamento com o Córrego Água Branca; daí, segue por este, a jusante, até o Ponto P- 32, de coordenadas geográficas aproximadas 16°12'28,2"S e 59°32'27,9"WGr., localizado na confluência com um córrego sem denominação; daí, segue por linha reta até o Ponto P-33, de coordenadas geográficas aproximadas 16°11'59,1"S e 59°32'46,0"WGr., localizado na Borda da Serra Aguapeí; daí, segue pela borda da referida serra até o Ponto P-34, de coordenadas geográficas aproximadas 16°11'35,9"S e 59°33'12,5"WGr.; daí, segue por linha reta até o Ponto P-35, de coordenadas geográficas aproximadas 16°11'21,2"S e 59°34'00,1"WGr., localizado na borda da Serra de Monte Cristo; daí, segue pela borda da referida serra até o Ponto P- 36, de coordenadas geográficas aproximadas 16°07'28,9"S e 59°35'27,5"WGr., localizado na borda da citada serra; daí, segue por linha reta até o Ponto P-37, de coordenadas geográficas aproximadas 16°07'01,6"S e 59°34'58,1"WGr., localizado na confluência de um córrego sem denominação com o Rio do Meio; daí, segue por linha reta até o Ponto P-38, de coordenadas geográficas aproximadas 16°06'33,8"S e 59°34'52,9"WGr., localizado na borda da Serra de Monte Cristo; daí, segue acompanhando a borda da referida serra até o Ponto P-39, de coordenadas geográficas aproximadas 16°01'48,2"S e 59°31'56,3"WGr.; daí, segue por linha reta até o Ponto P-01, início da descrição deste perímetro. A - Base Cartográfica utilizada é a seguinte: SC.21-Y-CIV, SC.21-Y-CV, SC.21-Y-AI, SC.21-Y-AII - DSG/IBGE - 1974 - Escala 1:100.000. E as coordenadas geográficas são referenciadas ao Datum horizontal SAD-69.

Art. 2º Declarar que a terra indígena de que trata esta Portaria, situada na faixa de fronteira, submete-se ao disposto § 2º do art. 20 da Constituição Federal.

Art. 3º A FUNAI promoverá a demarcação administrativa da Terra Indígena ora declarada, para posterior homologação pelo Presidente da República, nos termos do art. 19, § 1º, da Lei nº 6.001/73 e do art. 5º do Decreto nº 1.775/96.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ PAULO BARRETO

ANEXO B - Parecer consubstanciado do CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA ENTRE OS IDOSOS CHIQUITANO: MODOS DE APRENDER, SER E VIVER

Pesquisador: Elidiane de Brito Pagliuca

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 56504816.9.0000.8030

Instituição Proponente: UEMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.766.454

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa será desenvolvida na Creche Municipal Pingo de Gente, localizada no município de Porto Esperidião no Estado de Mato Grosso (fronteira Brasil/Bolívia), que atende aproximadamente 310 crianças de faixa etária entre 02 (dois) e 06 (seis) anos de idade, em período parcial e integral. A cidade frequentemente recebe nativos do povo Chiquitano que se deslocam das aldeias para a região urbana em busca de trabalho e melhores condições de vida. Este estudo visa descrever as histórias de infância vividas por 06 (seis) idosos de origem chiquitano, que atualmente residem na sede de Porto Esperidião. Suas vivências infantis e experiências com os jogos, brinquedos e brincadeiras nos permitirão estabelecer um diálogo sobre a concepção da infância que circulava no passado e se registra no presente dessa etnia. O presente trabalho será fundamentado a partir das contribuições dos teóricos do campo da educação, da antropologia indígena e da história oral, que nos possibilitarão compreender as histórias de vida dos idosos Chiquitano e como teciam seu cotidiano nos diferentes espaços sociais em suas fases de infância. Para isso, é preciso aguçar nossos olhos e ouvidos para compreendê-los em seu contexto sociocultural, pois é necessário considerar os códigos culturais e as tradições dos chiquitano, os quais trataremos na proposta investigativa. O Programa dos povos indígenas no Brasil considera que a Bolívia é a região mais

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750-521

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5878

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

populosa habitada pelos Chiquitano: eles se concentram no Departamento de Santa Cruz, nas províncias Nuflo de Chaves, Velasco, Chiquitos e Sandoval. Em "[...] Corumbá, no Estado de Mato Grosso do Sul eles são identificados pelo etnônimo Kamba Chiquitano". Nesses espaços, eles vivem em condições de vida precária, sendo discriminados e socialmente excluídos pela população dos não indígenas. Em Mato Grosso (divisa Brasil/Bolívia), estão distribuídos em pequenas aldeias pela zona fronteiriça, sendo que alguns migram para os municípios vizinhos na tentativa de melhorar suas condições de vida. A Portaria nº 2.219 de 30 de dezembro de 2010, assinada pelo ministro da justiça Luiz Paulo Barreto, concedeu à etnia indígena Chiquitano em Mato Grosso o direito de posse permanente da Terra Indígena Portal do Encantado, que está situada nos municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião, na unidade federativa de Mato Grosso. A demarcação de sua superfície é de 43.057,00 hectares, que se revelam em rios, campos, matas e cerrados. As terras apresentam o perímetro de 121 km e estão localizadas próximas à fronteira com a República da Bolívia. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população da terra indígena Portal do Encantado é de 1.046 pessoas que estão distribuídas nas comunidades reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tais como: Acorizal, Central, Fazendinha e Vila Nova Barbecho (em processo de demarcação territorial). As atividades econômicas desenvolvidas pelos Chiquitano centram-se no artesanato com cerâmicas/cestarias, nas pequenas plantações de grãos, frutas e verduras e na criação de animais de pequeno porte, produções essas que subsidiam o sustento de suas famílias. É também bastante comum a mão de obra indígena ser contratada nas grandes fazendas vizinhas ou nas atividades na pecuária, quando vendem sua força de trabalho por baixos salários ou por diárias pagas em valor bem abaixo do mercado, prática que se enquadra em trabalho escravo humano. Nesse cenário, atuam como "retireiros" exercendo tarefas como ordenhar o rebanho leiteiro ou cuidar do gado para corte. Ao realizarem suas pesquisas no interior das aldeias Chiquitano evidenciaram que esse grupo étnico se relaciona de forma harmônica com os não indígenas, com exceção dos fazendeiros e dos políticos ruralistas, que ainda hoje fazem guerra por discordarem da decisão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que atribuiu legalmente a posse permanente da terra indígena Portal do Encantado aos índios. "Muitos Chiquitanos falam que sua vida piorou depois que a FUNAI os reconheceu como indígenas, mas isso tem a ver com os conflitos fundiários que afloraram neste primeiro momento e permanecem até que haja regularização de seus territórios tradicionais". Podemos perceber o quanto as pressões por parte dos fazendeiros exercem influências sobre os indígenas: muitos concordam que esses embates colaboram com o fortalecimento de suas lutas territoriais e políticas. Nesse

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**

Continuação do Parecer: 1.766.454

cenário, uns preferem se calar diante dos conflitos existentes e outros negam suas raízes chiquitano. Além do território, a língua também é um marcador étnico dessa cultura, pesquisas linguísticas entre os Chiquitano pontuaram que a “[...] análise dos resultados das entrevistas permitiu observar que somente 5 pessoas acima de 60 anos sabiam essa língua, mas não a utilizavam em interação social”. Foi possível diagnosticar, pelos seus estudos, que a língua Chiquitano estava presente somente na memória de alguns velhos da comunidade. A língua chiquitano ou vesüro é falada por uma parcela muito pequena no interior das aldeias, o que foi resultado do processo histórico das expedições jesuítas a partir do século XVII, quando vários indígenas falantes conviveram dentro de um mesmo espaço pluriétnico. Conforme Santana (2009, p. 30), pouco se sabe sobre a origem da língua Chiquitano, uma vez que poucas pesquisas foram realizadas sobre o tema e, dentre elas, as bibliografias produzidas referem-se ao Chiquitano como língua oficial nas reduções missionárias na Bolívia no século XVI. A autora prossegue afirmando que “[...] apesar dos avanços nos estudos históricos e comparativos dessa língua apontar para uma possível inclusão no Macro Jê, ainda é considerada uma língua isolada”. Existe no Chiquitano uma variação linguística quanto ao gênero, homens e mulheres falam a língua com variações distintas, “[...] existem nos substantivos formas próprias do falar masculino e do falar feminino que somente podem ser utilizadas pelo homem e pela mulher”. Na cidade de Porto Esperidião, a presença dos Chiquitano é numerosa: eles estão distribuídos nos diferentes espaços urbanos e muitos preferem ser identificados como “bugres” do que chiquitano por conta da discriminação e do preconceito. O município de Porto Esperidião é composto em sua maioria de Chiquitano”, uns se identificam como bugres e outros como Chiquitano, e é perceptível o marcador étnico na sociedade portense através dos traços indígenas que se revelam desde o fenótipo até o jeito de ser, viver e reproduzir seus saberes históricos e culturais. O autor chama a atenção para o evento que desencadeou essa migração para a zona urbana: A ocupação da região da fronteira brasileira por não indígenas se deu historicamente. Um momento forte foi a Marcha para o Oeste, iniciada no governo de Getúlio Vargas, em 1938, quando o Governo do Mato Grosso “convocou” os “verdadeiros” brasileiros para colonizar as terras selvagens (indígenas) com baixa densidade demográfica. As chamadas novas fronteiras agrícolas ou pecuaristas foram se expandindo com expulsões conflituosas dos Chiquitanos do seu território tradicional e atualmente existem na fronteira relações complexas de alianças e pressões entre os Chiquitanos que trabalham para os fazendeiros. Grande parte da população chiquitana não conseguiu se manter nos territórios tradicionais no lado do Brasil e está vivendo hoje nas periferias das cidades da região ou migraram para a Bolívia. Observa-se como esse acontecimento histórico que agrega aspectos sociais e econômicos interferiu na organização

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

social e étnica do povo Chiquitano. Podemos perceber a intrínseca relação entre estrutura macrossocial e microssocial claramente manifesta: da forma, por exemplo, como a indústria agropastoril chegou à fronteira mato-grossense e impulsionou a saída dos indígenas de seus territórios tradicionais, colocando-os em uma posição de subordinação. Dessa forma, muitos migraram para as cidades vizinhas na esperança de conquistar um bom futuro, e muitos, no espaço urbano, negam suas origens, como uma forma de serem aceitos pela sociedade não indígena, haja vista que, para eles, é melhor ser bugre, o que já está diluído no imaginário social, do que ser índio e ser visto com exótico, visto que, segundo as narrativas locais, o índio destina-se a povoar as matas. A etnicidade chiquitana está sendo construída a partir de uma identidade cultural em tensões com os estados nacionais. Em geral, escondem a origem étnica indígena. Aceitam mais facilmente serem chamados pela categoria genérica de bugres do que de índios porque negam sua pertença atual ao estereótipo de índio da mata (selvagem) como os Nambikwaras ou os Ayoreos. Como bugres já estariam a meio caminho para serem "civilizados", assim os cristãos Chiquitanos aceitam melhor este estereótipo de bugre, algo semelhante ao caboclo na região amazônica. Podemos observar que a identidade dos Chiquitano opera a partir de um movimento dinâmico, por meio dos conflitos, preconceitos e discriminações sofridas nas relações sociais. Assim, ela é ressignificada e caminha para a constituição do "nós" coletivo. refere-se à identidade como "algo que não é dado, que se possa verificar, mas uma condição forjada a partir de determinados elementos históricos e culturais [...]". Nesse processo, os chiquitano vão construindo uma imagem de si (coletivo chiquitano) e do outro, imagens essas (re)organizadas o tempo todo conforme suas trocas culturais. Com o intuito de marcar seu pertencimento ao grupo, os Chiquitano, nas cidades, buscam no Curussé uma forma de revitalizar sua identidade étnica. O Curussé é uma manifestação cultural que se apresenta como um elemento de sua cultura e, atualmente, existem os grupos do Curussé Asa Branca e os Nativos na cidade, que se unem para festejar e fortalecer a cultura indígena na cidade. Afirma que "[...] a associação cultural Asa Branca pretende ser um espaço para a preservação da cultura chiquitano. Constitui-se em uma tentativa, ao nosso ver, de manter uma identidade étnica que os diferencie dos não indígenas na cidade [...]". Diante do contato interétnico presente nas interações na cidade de Porto Esperidião, os indígenas veem a necessidade de marcar seu espaço étnico por meio de seus códigos e manifestações culturais, como é o caso do Curussé. Os desafios diários desse povo são vividos diante dos conflitos com os fazendeiros e com o poder público que "[...] negam sua indianidade e nacionalidade" afirmando que eles são meros bolivianos que avançaram as fronteiras territoriais impostas pela coroa portuguesa e espanhola e se instalaram ilegalmente na divisa

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

brasileira, ou seja, uma negação do reconhecimento jurídico, territorial e étnico dos chiquitano, o que demonstra que ainda há uma nítida resistência da sociedade não indígena em aceitar essa etnicidade. Importante também esclarecer que a Chiquitania é uma zona contínua que não se restringe a fronteiras geográficas: para os Chiquitano, tanto faz estar do lado brasileiro ou boliviano, já que estabelecem relações parentais, culturais e religiosas em ambos os lados das fronteiras. Diante dessa problemática local, é importante abordar a infância Chiquitano considerada urbanizada no município de Porto Esperidião (Mato Grosso) por ser um povo que está em processo de (re) afirmação identitária, pois, durante um longo período, foi negado a esse povo o direito de ser reconhecido como indígena, considerando-se os frequentes conflitos estabelecidos com os proprietários das grandes fazendas, que encurralavam as comunidades, e também a demora nas decisões jurídicas expedidas pelo poder público. Se a comunidade enfrenta a invisibilidade social frente à sociedade dos não indígenas e ao Poder Público, em maior grau isso acontece com suas crianças, sujeitos em processo de formação. Diante do exposto, abrimos, nesta pesquisa, uma escuta sensível aos idosos Chiquitano moradores de Porto Esperidião-MT no intuito de compreender a concepção de infância entre eles. E, diante da situação apresentada, consideramos pertinente para o campo científico construir a escala de observação em uma análise minuciosa da realidade desse povo, tendo em vista sua dimensão macrossocial. Esse processo nos conduzirá a localizarmos a infância Chiquitano dentro de uma esfera macrossocial dinâmica e conhecermos a história da infância dos idosos, o que nos remeterá ao estudo do seu modo de ser, aprender e viver, a fim de compreender dinamicamente as concepções sobre a criança indígena e, sobretudo, evidenciar o lugar que ela ocupa nessa sociedade. Com o objetivo de entender essa dinâmica na esfera sociocultural do povo Chiquitano, elencamos como questões norteadoras para a investigação: quais os jogos, brinquedos e brincadeiras que orientaram o brincar dos Chiquitano no passado? De que forma o encontro de saberes culturais entre duas gerações pode contribuir para a educação intercultural? A escola dos não indígenas foi reivindicada pelos munícipes ou oferecida pelas autoridades como cumprimento de políticas em prol da criança? Esta pesquisa partirá da hipótese de que as crianças Chiquitano de Porto Esperidião precisam aprender seus códigos culturais dentro e fora do espaço escolar e, para isso, a formação continuada dos professores pode ser uma proposta de apropriação dos saberes históricos e culturais dos chiquitano. Outra possibilidade é a abertura da escola em relação a essa comunidade, que poderá contribuir com seus conhecimentos tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem da criança. Essa hipótese será confirmada ou refutada à medida que os dados forem sendo analisados, a temática sendo aprofundada e esclarecidos os conceitos a ela relacionados. “[...] a

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

mirada da Antropologia para as crianças indígenas no Brasil é muito recente e podemos dizer que, embora as crianças sejam aquelas que mais pacientemente nos acolhem nas aldeias, temos nos dedicado muito pouco à interlocução com elas". O reconhecimento do protagonismo infantil nas pesquisas passa a conceber a infância como uma categoria social demarcada pela organização social das comunidades indígenas: ela não pode ser considerada genérica nas diferentes etnias, cada povo deve ser estudado de acordo com seus códigos culturais, considerando suas práticas e manifestações. [...] os estudos sobre infância indígena têm um impacto importante para os trabalhos que vêm se desenvolvendo desde os anos 1990 na Antropologia da Infância, fazendo-os "sair do próprio umbigo", ou seja, da tendência em girar em torno do problema urbano e do contexto escolar. Esses estudos nos dão subsídios para compreender que as crianças podem expressar muito de seu povo, muitas vezes elementos pouco visíveis, já que agem de forma descompromissada de padrões morais. Além disso, no cotidiano indígena, percebemos que os conhecimentos dos pequenos são manifestos pelas brincadeiras, pela oralidade, por suas criações individuais/coletivas e principalmente por suas experiências humanas. No espaço urbano de Porto Esperidião, a maioria das crianças indígenas residem nos bairros Aeroporto e COHAB Velha, que agregam uma parcela considerável da classe trabalhadora do município. O cotidiano dessas crianças é compartilhado com os não indígenas por diferentes tempos e espaços do dia que se resumem a ir à escola, participar de projetos sociais oferecidos pela Secretaria de Assistência Social, cuidar dos afazeres domésticos (quando necessário), brincar e jogar futebol em frente à igreja Católica Velha e, finalmente, o tão esperado banho no rio Jauru no fim das tardes. É notável a imagem do rio Jauru nas vivências e nas crenças da população. Prova disso é o mito popular que afirma "que quem bebe água do rio Jauru nunca mais vai embora da cidade, pode até ir, mas um dia volta". Conta a lenda também que os nativos da cidade não morrem afogados no rio, somente as crianças e os adultos que vêm de fora: "bugre nada como praga", segundo os relatos dos mais antigos. Podemos perceber como está presente a figura da criança no imaginário social, ela representa a continuidade dos saberes tradicionais e da geração. A imagem da criança indígena já está de alguma forma introjetada na sociedade não indígena, todos sabem que elas estão espalhadas pela cidade e são reconhecidas pelo etnônimo "bugre", o que revela um preconceito silenciado que nega a identidade étnica dos Chiquitano. Os primeiros estudos antropológicos sobre a criança indígena a viam como "reprodutoras do mundo adulto, os antropólogos não perceberiam que os pequenos são atores sociais ativos e produtores de cultura". A autora continua afirmando: É importante notar que a antropologia tem-se voltado cada vez mais ao tema da infância, de modo que possibilita tratar a criança como objeto de análise, com base na construção

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

de um universo que lhe é próprio e que é qualitativa, e não qualitativamente, diferenciado do mundo adulto. Isso significa que o universo infantil não é mais visto como experiência parcial do mundo social, no sentido de conter conhecimentos menos completos; ele é visto como capaz de construir uma apreensão que é diferenciada e relevante. Sendo assim, a criança Chiquitano pode ser considerada uma parte constitutiva do universo social indígena, não isolada, mas uma categoria social que integra e complementa a dinâmica grupal. Diante do exposto, lançar um olhar científico sobre as crianças como atores sociais dentro da dinâmica indígena nos permite dar-lhes visibilidade social, assim como também romper com narrativas equivocadas como as que apregoam que as crianças são meramente reprodutoras do que veem e ouvem ao seu redor. As crianças Chiquitano, mesmo estando em outro território (urbano) que não lhe é próprio, apresentam significados culturais difundidos pelos seus ancestrais e possuem uma identidade a ser valorizada e revitalizada no dia-a-dia escolar.

HIPÓTESE

Esta pesquisa partirá da hipótese de que as crianças Chiquitano de Porto Esperidião precisam aprender seus códigos culturais dentro e fora do espaço escolar e, para isso, a formação continuada dos professores pode ser uma proposta de apropriação dos saberes históricos e culturais dos chiquitano. Outra possibilidade é a abertura da escola em relação a essa comunidade, que poderá contribuir com seus conhecimentos tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem da criança. Essa hipótese será confirmada ou refutada à medida que os dados forem sendo analisados, a temática sendo aprofundada e esclarecidos os conceitos a ela relacionados.

METODOLOGIA

A pesquisa será realizada na Creche Municipal "Pingo de gente", localizada no município de Porto Esperidião (342 km de Cuiabá), Mato Grosso. Atualmente, a instituição atende 310 crianças de dois a seis anos de idade e oriundas de diferentes classes sociais. A cidade é considerada a capital dos Chiquitano, pois 50% de sua população são dessa origem. O intercâmbio cultural nesse espaço é rico, pois agrega crianças de diferentes traços culturais, sendo a grande maioria composta por crianças dessa etnia. Para descrever as tramas históricas da implantação da escola para a população infantil no município, apresentaremos informações para a compreensão da historiografia da Educação Infantil em Porto Esperidião, descrevendo ações institucionais desenvolvidas junto à criança chiquitano. A pesquisa será direcionada pelo cruzamento de fontes

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

documentais, orais e imagéticas, que se revelarão em conhecimentos históricos. Para esta etapa, serão coletados relatos orais, narrativas, registros fotográficos, documentos escolares, atas, ofícios, o Projeto Político Pedagógico da instituição estudada, documentos escritos e outros registros. A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. A pesquisa bibliográfica é a busca pelas informações disponibilizadas em trabalhos já realizados, capazes de fornecer dados relevantes e atuais relacionados ao tema da pesquisa. pesquisas como as bibliográficas variam, fornecendo ao pesquisador diversos dados e exigindo manipulação e procedimentos diferentes". O procedimento bibliográfico dará suporte científico para problematizar os dados coletados à luz das contribuições teóricas. Será utilizada, neste estudo, a pesquisa qualitativa, direcionada a partir do aprofundamento da compreensão sobre a concepção da infância Chiquitano em seu espaço cultural, evitando julgamentos e juízos de valor. a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", o que nos revela que a realidade não pode ser quantificada. Portanto, a infância deve ser compreendida no interior de sua própria dinâmica social. Essa categoria social será abordada pelas produções bibliográficas referentes à temática, pelos documentos escritos e pelas histórias de infância dos idosos, que revelarão quais os jogos, brinquedos e brincadeiras que eram vivenciadas no cotidiano do povo indígena. O método utilizado será o autobiográfico, que buscará transcender ao que é aparente, produzir fontes orais e o registro das atividades lúdicas vivenciadas pelos idosos na fase de suas infâncias. Serão utilizadas as histórias de infância de seis idosos (três do sexo feminino e três do sexo masculino) de origem Chiquitano que residem na zona urbana de Porto Esperidião, sujeitos que vivenciaram experiências e práticas na cultura. Através das narrativas, contemplaremos os aspectos significativos que contribuíram para a compreensão da infância entre os chiquitano.

DESFECHO PRIMÁRIO

Busca-se a compreensão de como jogos, brinquedos e brincadeiras estabelecem relações com os jeitos de ser, aprender e viver das crianças chiquitano, revelando de que forma essas atividades lúdicas rememoradas pelos idosos contribuem para a valorização dos significados históricos, suas

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

inter-relações e processos de aprendizagem

DESFECHO SECUNDÁRIO

Evidenciar reflexões sobre a interculturalidade, pois a aceitação do outro é essencial para vivermos em um país multicultural e isso nos exige uma abertura ao "diferente" e um reconhecimento das relações existentes entre as culturas, classes sociais, sexo, língua, etnias e religiões. Pensar a escola a partir do diálogo entre as culturas é essencial, pois nos desdobramos ao relativismo cultural com a finalidade de convivemos com o outro como possibilidade de novos conhecimentos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de infância dos idosos Chiquitano, com a finalidade de contribuir com as práticas pedagógicas oferecidas às crianças Chiquitano da Creche Municipal Pingo de Gente, pois são atores sociais que têm muito a contribuir com as suas visões de mundo para o fortalecimento histórico e cultural dessa etnia.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Visa também apresentar a organização social do povo Chiquitano no Estado de Mato Grosso; demonstrar como as memórias dos idosos podem ser consideradas fonte de conhecimentos para a constituição da identidade cultural das crianças Chiquitano no tempo presente, contemplando o papel da pesquisa autobiográfica neste processo; descrever a caracterização da Creche Municipal Pingo de Gente, considerando sua organização didático -pedagógico; problematizar no âmbito escolar como a infância Chiquitano tem sido concebida pelos professores; coletar memórias dos jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados pelos idosos no passado e desenvolver um projeto de ensino em conjunto com os professores que contribua com a valorização os saberes históricos e culturais da cultura Chiquitano, considerando as fontes orais produzidas pelos idosos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Nenhum.

BENEFÍCIOS

A partir dos conhecimentos produzidos por meio das fontes orais junto aos idosos Chiquitano,

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

busca-se contribuir para o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto ao documento "PROJETO.docx": a Norma Operacional 001/2013 CNS prevê que o "projeto de pesquisa é o documento fundamental para que o Sistema CEP-CONEP possa proceder a análise ética da proposta, devendo ser formulado pelo pesquisador" e todos os protocolos devem conter obrigatoriamente: "Método a ser utilizado: descrição detalhada dos métodos e procedimentos justificados com base em fundamentação científica; a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes, os métodos que afetem diretamente ou indiretamente os participantes da pesquisa, e que possam, de fato, ser significativos para a análise ética". Solicita-se adequação, tendo em conta os critérios elencados acima.

RESPOSTA: Destacamos que o método utilizado na presente pesquisa será o autobiográfico, que buscará compreender as diferentes subjetividades dentro de um mesmo grupo étnico, o Chiquitano, como também produzir fontes orais e o registro das atividades lúdicas vivenciadas pelos idosos na fase de suas infâncias. Consideramos esse método mais adequado à nossa proposta de pesquisa, pelo motivo dele estar na área da história oral, que revela-se em um importante instrumento científico pela sua dimensão humana, pois, nesse processo, há a possibilidade de constituir interações entre o pesquisador e o pesquisado, tendo em vista que a história oral não é simplesmente fazer um roteiro da vida do "outro", mas produzir fontes orais, ou seja, conhecimentos históricos e culturais para o campo científico. Essa concepção está embasada nos estudos de Alberti (2011, p. 156) que afirma que esse tipo de história "é uma metodologia interdisciplinar por excelência, pois ela se beneficia de ferramentas teóricas das diferentes disciplinas para ampliar o conhecimento sobre a trajetória e vida cotidiana de determinados sujeitos".

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

No que diz respeito ao método de trabalho com histórias de vida Gussi (2008) evidencia três aspectos dessa abordagem: o primeiro, em que ela fornece informações do contexto social no qual o biografado está inserido ao evocar suas memórias; no segundo, ela revela subjetividades distintas que compõem a identidade humana e, no terceiro, ela desvela a dimensão intersubjetiva entre o biografado e o pesquisador. Por meio dessa metodologia pretendemos analisar as histórias de vida de 06 idosos (03 do sexo feminino e 03 do sexo masculino) vinculadas aos seus saberes tradicionais referentes aos jogos, brinquedos e brincadeiras praticados no passado.

Chizzotti (2006, p.101) define o uso a história de vida nas pesquisas acadêmicas como "um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida". Esse trabalho pode revelar muitas possibilidades de compreensão do sujeito participante enquanto ator social, possuidor de identidade cultural diferenciada, bem como contribuir significativamente com a valorização dos seus códigos culturais.

Na etapa de coletas das memórias dos (as) idosos (as) Chiquitano utilizaremos a técnica de entrevistas semiestruturadas e orientadas por um roteiro de conversa, que serão gravadas em formato de áudio, evidenciando as histórias e os sentimentos vivenciados pelos (as) idosos (as). Na sequência, as narrativas serão transcritas e analisadas por meio das contribuições dos teóricos do campo da antropologia indígena, educação e história oral. De acordo com Neto (1994, p. 54), "[...] a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, ela proporciona obter informações contidas nos atores sociais, que, muitas vezes, ficam submersas na memória dos sujeitos à espera de um momento para virem à tona, necessitando, ser estimuladas".

Dessa maneira, consideramos relevante nessa pesquisa descrever as tramas históricas da implantação da escola para a população infantil no município, apresentaremos informações para a compreensão da historiografia da Educação Infantil em Porto Esperidião, descrevendo ações institucionais desenvolvidas junto à criança Chiquitano. Para esta etapa, serão coletados relatos orais, registros fotográficos, documentos escolares, atas, ofícios, o Projeto Político Pedagógico da instituição estudada, documentos escritos e outros registros.

De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias,

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Utilizaremos também nesse estudo a pesquisa bibliográfica que se revela na busca pelas informações disponibilizadas em trabalhos já realizados, por diferentes pesquisadores, vinculados aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do país, capazes de fornecer dados relevantes e atuais relacionados ao tema dessa pesquisa. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que “pesquisas como as bibliográficas variam, fornecendo ao pesquisador diversos dados e exigindo manipulação e procedimentos diferentes”. O procedimento bibliográfico dará suporte científico para problematizar os dados coletados à luz das contribuições teóricas.

Será utilizada, neste estudo, a abordagem qualitativa, direcionada a partir do aprofundamento da compreensão sobre a concepção da infância Chiquitano em seu espaço cultural, evitando julgamentos e juízos de valor. Conforme Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que nos revela que a realidade não pode ser quantificada. Portanto, a infância deve ser compreendida no interior de sua própria dinâmica social. Essa categoria social será abordada pelas produções bibliográficas referentes à temática, pelos documentos escritos e pelas histórias de infância dos idosos, que revelarão quais os jogos, brinquedos e brincadeiras que eram vivenciadas no cotidiano do povo indígena.

Os objetivos e as finalidades do Projeto de Pesquisa Educação e histórias sobre as concepções de infância entre idosos Chiquitano: modos de aprender, ser e viver serão apresentadas à comunidade escolar da instituição pesquisada. Posteriormente, serão desenvolvidas quatro oficinas de formação com a comunidade escolar no Projeto Sala do Educador na própria instituição escolar, agendadas com antecedência junto à equipe gestora e que terão o intuito de fortalecer as raízes indígenas que orientam a cultura infantil Chiquitano.

As análises sobre a cultura em educação possibilitam uma ressignificação do campo pedagógico em que questões como identidade, diferença, discurso e representação são convertidos em foco preferencial, proporcionando uma abordagem mais ampla, complexa e plurifacetada da educação, dos processos pedagógicos, dos sujeitos, das fronteiras constituídas pelas ordens discursivas dominantes e formação dos docentes na diversidade (SANTOS, 2015, p.79-80).

Durante essa etapa a comunidade escolar será provocada a refletir sobre as diferentes identidades presentes na escola, inclusive do povo Chiquitano, como também construir novos conhecimentos sobre esse povo. Esse momento formativo proporcionará a adoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-cultural e a educação intercultural.

Também será realizado, junto aos professores das turmas de 05 anos, um projeto de ensino que

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

abordará os elementos culturais desse povo, tais como: dança Curussé, Culinária Chiquitano e as atividades lúdicas conhecidas a partir das entrevistas com os idosos. E por fim as histórias desse povo registradas pela antropóloga Renata Bortoletto (2007) que versam sobre história da abelha, guerra da onça e do grilo, história do caçador, Nossa Senhora da Cotoca e Mito de Lázaro. Dessa maneira, este projeto busca também contribuir com a valorização dos saberes históricos e culturais do povo Chiquitano, especialmente o residente no município de Porto Esperidião, em Mato Grosso.

No que se refere ao questionamento sobre a descrição da forma de abordagem informamos que os (as) idosos (as) integrantes do Grupo de Curussé Asa Branca serão convidados a participar da pesquisa e terão plena liberdade em aderir ou não à pesquisa. Sobre o plano de seleção dos possíveis indivíduos participantes, ressaltamos que esse processo se orientará pelo seguinte critério de seleção: ser de origem Chiquitano, residente na zona urbana de Porto Esperidião, ter idade superior a 65 anos, assinar o TCLE e ser integrante do grupo de Curussé Asa Branca, segmento que representa os marcos culturais dessa etnia no espaço urbano de Porto Esperidião (MT).

Para tanto, as entrevistas serão realizadas nas residências dos participantes e terão caráter individual, sendo agendadas pela pesquisadora com antecedência e não serão condicionadas a um mero roteiro, levando em conta também gestos, entonações e hesitações dos pesquisados. Durante a escuta sensível juntos aos idosos poderá ocorrer desconforto e constrangimento ao relembrem situações que marcaram negativamente suas vidas. Entretanto, essas situações serão amplamente esclarecidas pela pesquisadora a eles: sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o possível incômodo dela resultante respeitando as suas cosmovisões de mundo e suas identidades étnicas. O plano de seleção das professoras participantes se orientará pelo seguinte critério de seleção: assinar o TCLE, ser lotada na Creche Municipal Pingo de Gente, ministrar aulas em turma de faixa etária correspondente a 05 (cinco) anos, por considerar essa idade o último ano da Educação Infantil e tendo em vista que as crianças já manifestam atitudes de autonomia, percepção de si e do outro, noções de senso crítico e regras morais mais desenvolvidas em sala de aula.

Durante as oficinas de formações, serão realizados diferentes debates e reflexões sobre a diversidade étnico-cultural sobre os povos indígenas e notadamente sobre povo Chiquitano, esses momentos poderão provocar desconforto entre os sujeitos participantes por desconhecerem a temática abordada. Sendo assim, identificamos que os riscos colocados pelo presente projeto limitam-se ao debate de questões que podem causar constrangimento aos professores. Entretanto

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conepe@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

esse desconforto será amplamente dirimido pela pesquisadora, por meio de um diálogo, destacando e valorizando as contribuições do legado cultural dos povos indígenas para a formação do povo brasileiro. O projeto de pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram reelaborados e reanexados à Plataforma Brasil considerando as pendências solicitadas pelo parecerista-CONEP. Os trechos reelaborados nos referidos documentos estão destacados em negrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. No documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_718972", item riscos, lê-se: "Nenhum". Salienta-se que o risco da pesquisa é a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente (item II.22 da Resolução CNS nº 466 de 2012). Portanto, em atendimento ao Art. 19 da Resolução CNS 510 de 2016, o pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos. Solicita-se a explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação da pesquisa, e a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b).

RESPOSTA: A alteração foi realizada na Plataforma conforme a pendência solicitada. Durante as entrevistas os (as) idosos (as) ao relatarem suas histórias de vida e lembrar possíveis vivências do passado que lhes tragam sentimentos de tristeza, poderão se sentir constrangidos, possíveis desconfortos ou cansados durante seu envolvimento nessa pesquisa.

Assim, consideramos que nos momentos de reflexões e debates realizados nas oficinas de formação sobre a dinâmica da cultura indígena Chiquitano as professoras poderão sentir-se incomodadas e/ou constrangidas por desconhecerem essa cultura e a maneira de ser e viver dos Chiquitano em sua particularidade.

Para evitar e/ou reduzir esses efeitos a pesquisadora realizará diálogos prévios com os participantes, assegurando-lhes seu anonimato na divulgação dos resultados obtidos, como também o estabelecimento do sentimento de confiança e respeito entre pesquisadora e sujeitos participantes.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

3. Quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido referentes aos arquivos "TERMO.doc" e "TERMOS.doc".

3.1. Solicita-se que os procedimentos adotados estejam explicitados de forma menos sintética no TCLE (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, item I).

RESPOSTA: Conforme as solicitações feitas, os respectivos documentos foram reelaborados com a finalidade de fornecer maiores informações aos sujeitos participantes. No TCLE do professor especificamos que as oficinas de formação serão agendadas com antecedência junto à equipe gestora e como serão desenvolvidas as oficinas de formação, por meio de estudos e reflexões de diversas questões, como: a origem do povo Chiquitano, sua situação territorial, econômica, social e cultural em que vive nas comunidades Acorizal, Fazendinha, Vila Nova Barbecho e Central, seu reconhecimento étnico, sua nacionalidade, as diferentes infâncias que compõem a cultura indígena brasileira e a interculturalidade como proposta pedagógica para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas existentes na escola.

No que diz respeito ao projeto de ensino destacamos que duração será de 01 (um) bimestre e as atividades serão acompanhadas pela pesquisadora responsável, nos momentos de planejamento semanal, junto às professoras regentes das crianças matriculadas nas turmas de 05 (cinco) anos.

No TCLE do (a) idoso (a) adicionamos o local da realização das entrevistas que serão realizadas em sua própria residência, no propósito de poupá-lo (a) de possíveis desconfortos decorrentes do deslocamento. Durante essa etapa, o (a) senhor (a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar sua história de vida. Em ambos os termos foram acrescentados os riscos, benefícios, critérios de inclusão e exclusão conforme solicitações do CONEP.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. Solicita-se que sejam informados os benefícios esperados e como se pretende divulgá-los para a comunidade, de forma a garantir o retorno social para os participantes da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.1.I e III.1.n).

RESPOSTA: Ao desenvolvermos essa pesquisa almejamos por benefícios tanto para os sujeitos participantes quanto para o sistema educacional em âmbito regional e nacional, pois consideramos que o desenvolvimento do projeto de ensino oportunizará à criança indígena e não indígena a construção de conhecimentos históricos e culturais do povo Chiquitano. Assim essa atividade no interior da pesquisa tem por finalidade favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

interpessoais com ênfase no respeito mútuo e na aceitação de si e do outro.

Além disso, os saberes tradicionais dessa etnia contribuirão para a afirmação da identidade pessoal da criança em suas relações sociais no âmbito familiar e escolar, como também pretende-se valorizar os conhecimentos dos idosos Chiquitano com a finalidade de contribuir com as atividades lúdicas e de aprendizagem nas práticas pedagógicas oferecidas às crianças desse grupo étnico, considerando os aspectos culturais, sociais, étnicos e históricos desse povo.

Quanto aos benefícios das oficinas de formação, identificamos que essas atividades podem contribuir para o reconhecimento da cultura Chiquitano nas práticas da escola, proporcionando um espaço dialógico entre pesquisador e comunidade escolar. Elenca-se ainda como benefício desse estudo promover uma reflexão entre os professores sobre a necessidade de se estabelecer um ensino que dialogue com as diferentes culturas presentes no espaço escolar, isto é, uma educação intercultural que contemple os diferentes saberes presentes em sala de aula.

Pretende-se com o desenvolvimento desta pesquisa oportunizar ao idoso Chiquitano evidenciar a sua maneira de ser, aprender e viver por meio de suas histórias de infância e identidade étnico-cultural, uma vez que os resultados poderão no futuro ampliar o diálogo entre os idosos indígenas, as crianças indígenas/não indígenas e os profissionais que atuam na instituição escolar. Valorizar as fontes orais produzidas junto aos participantes e transpô-las para o âmbito escolar torna-se uma proposta de reconhecimento da diversidade étnico-cultural do povo Chiquitano na sociedade. Quando o estudo for finalizado será realizada uma reunião na instituição escolar com a comunidade escolar e participantes para a divulgação dos resultados obtidos, como também com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa.

Quanto à divulgação dos resultados obtidos da pesquisa, pretendemos após a finalização da pesquisa realizar uma reunião na instituição escolar com a comunidade e os (as) idosos (as) participantes para apresentar os resultados obtidos, bem como assegurar o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.3. Nos documentos apresentados não consta breve explicação sobre o CEP, órgão responsável pelo acompanhamento do estudo. A Resolução CNS nº 510 de 2016, em seu Artigo 17, item 9, prevê que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido deve conter "breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP". Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Queremos também neste item nos retratar diante do lamentável equívoco ao não

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.750-521
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

referenciarmos no TCLE/Projeto de pesquisa o CESH-UEMS e o CONEP, aos órgãos responsáveis pelo acompanhamento desse estudo, entidades fundamentais para o direcionamento ético e qualidade dessa pesquisa.

Desse modo, adequamos os TCLEs e projeto de pesquisa com a adição do seguinte trecho: Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética desse estudo são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH-UEMS) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O CESH-UEMS tem a finalidade de defender os interesses dos envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos, dentro de padrões éticos, com observância aos atos normativos dos Conselhos competentes, além de regulamentar, analisar e fiscalizar a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da UEMS e de outras instituições do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), está localizado na Cidade Universitária de Dourados - Caixa Postal 351, CEP: 79804-970 - Dourados MS, Brasil, telefone 3902-2699 e e-mail cesh@uems.br. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. A CONEP está situada à SEPN 510 Norte, Bloco A, 3º Andar Edifício Ex-INAN – Unidade II- Ministério da Saúde, Bairro Asa Norte, CEP: 70750-521 – Brasília- DF, telefone (61) 3315 5878, email conep@saude.gov.br.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.4. Deve ser informado que o termo será elaborado em duas vias, sendo uma retida com o pesquisador responsável e outra com o participante de pesquisa, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012 itens IV. 3.f e IV.5.d.

RESPOSTA: Esclarecemos que essa solicitação foi atendida nos TCLEs (item 9 sobre os critérios de inclusão), ao reter uma via desse documento consigo, os sujeitos participantes poderão esclarecer eventuais dúvidas surgidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.5. Se por questões de configuração a integralidade do documento TCLE constituir mais de uma folha, se faz necessário assegurar e obter a rubrica do participante de pesquisa e do(a) pesquisador(a) nas demais folhas.

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

RESPOSTA: Os espaços para as devidas assinaturas do participante da pesquisa e da pesquisadora foram inseridas em todas as páginas dos TCLEs conforme orientação apresentada no parecer nº 1.652.020. Quanto à questão da formatação das páginas, também inserimos a numeração da página atual e o total de páginas presentes no documento. Exemplo: 1 de 5, 2 de 5, 3 de 5, 4 de 5 e 5 de 5.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.6. Ressalta-se que quando, por questões de formatação, o TCLE for composto por mais de uma página, as páginas deverão ser numeradas, apresentando também o número total de páginas do documento. Assim, de forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas apresentado página atual e totalidade que compõe o documento, por exemplo: 1 de 2; 2 de 2.

RESPOSTA: Os espaços para as devidas assinaturas do participante da pesquisa e da pesquisadora foram inseridas em todas as páginas dos TCLEs conforme orientação apresentada no parecer nº 1.652.020. Quanto à questão da formatação das páginas, também inserimos a numeração da página atual e o total de páginas presentes no documento. Exemplo: 1 de 5, 2 de 5, 3 de 5, 4 de 5 e 5 de 5.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.7. A Resolução CNS nº 510 de 2016, em seu Art. 6º, prevê que "o pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa". Assim, solicita-se adequação do TCLE, a fim de explicitar o local específico onde ocorrerá a abordagem do participante.

RESPOSTA: E finalmente, informamos que as atividades de pesquisa junto às professoras serão desenvolvidas na Creche Municipal "Pingo de Gente, o mesmo local em que serão realizadas as oficinas de formação com toda a comunidade escolar, também agendadas com antecedência, junto à equipe gestora. Quanto aos (às) idosos (as), as entrevistas serão em suas residências, momento em que a pesquisadora lhes fará o convite de participação, como também prestará informações sobre a pesquisa, seus objetivos, finalidades, benefícios e riscos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.750-521
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_718972.pdf	15/08/2016 13:23:49		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTARESPOSTA.docx	15/08/2016 13:21:05	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	15/08/2016 13:19:45	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOPROFESSOR.docx	15/08/2016 13:19:02	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOIDOSO.docx	15/08/2016 13:18:46	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
Outros	ROTEIRO2.docx	08/08/2016 18:11:15	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	08/08/2016 18:06:25	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
Outros	Institucional.pdf	23/05/2016 14:01:39	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
Outros	ROTEIRO1.docx	23/05/2016 13:54:42	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	17/05/2016 10:31:06	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IMAGEM.docx	14/05/2016 18:26:33	Elidiane de Brito Pagliuca	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.766.454

BRASILIA, 09 de Outubro de 2016

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br