



# Os Processos De Escolarização Em Diálogo Com As Relações Étnico-raciais: O Itinerário De Crianças Negras E Indígenas Xavante

Andréia Maria De Lima Assunção; e  
Daniela Francesca Malta Dos Santos  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2019

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>As experiências de escolarização de jovens negros no ensino médio: diálogos para as relações raciais</b>	<b>3</b>
2.0.1	Considerações iniciais . . . . .	3
2.0.2	Histórias de escolarização: experiências de dois jovens negros . . .	4
2.0.2.1	Primeira Entrevista Wilson . . . . .	4
2.0.2.2	Segunda entrevista Carmem . . . . .	7
<b>3</b>	<b>A escolarização indígena Xavante em Mato Grosso: nuances de uma história não contada</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>Bibliografia</b>	<b>26</b>



# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho inscreve-se enquanto um desdobramento mobilizado a partir do Curso de Atualização de Orientação à Queixa Escolar, organizado pela psicóloga Ma. Beatriz de Paula Souza e realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP).

Esta proposta objetiva apresentar duas experiências que pretendem colaborar para a análise dos elementos que compõem o processo de produção do fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnico-raciais, o qual se expressa, particularmente, a partir do fenômeno da queixa escolar e, ainda, de medicalização. Estes percursos têm sido historicamente sustentados pelas nomeadas dificuldades de aprendizagem e de desajustamento de comportamentos ao longo do percurso de escolarização.

A primeira experiência dedica-se à apresentação das experiências de dois jovens, enlaçadas aos desdobramentos engendrados nas trajetórias de escolarização suscitadas pela pertença racial negra.

A segunda, por sua vez, empenha-se em desvelar os percursos de escolarização de crianças e jovens indígenas Xavante situados nas regiões distritais e circunvizinhas da cidade de Canarana, região noroeste do estado de Mato Grosso. Este itinerário foi acessado por intermédio do acompanhamento acadêmico de quatro estudantes, pertencentes à etnia Xavante oriundos da Terra Indígena Pimentel Barbosa, propiciado pela vinculação destes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e regularmente matriculados no curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Complementarmente, considera-se para esta discussão a trajetória de atuação profissional do professor supervisor, responsável pelo desenvolvimento do programa PIBID *in loco*, cuja prática no referido município também abrange o desempenho da função de coordenador pedagógico das escolas indígenas do território mencionado.



## 2 AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS NO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

### 2.0.1 Considerações iniciais

No Brasil os temas relativos à etnia, diversidade, raça, mutações culturais, até as análises de conjuntura brasileira incorporam hoje o quesito cor e temas relativos à desigualdade racial. Refletir sobre os diferentes grupos que constituíram a história brasileira, índios, negros e brancos. Num contexto social em que as diferenças sociais significam desigualdades não podemos mais ignorar as constituições das subjetividades decorrente deste processo.

Importante destacar que o termo raça, muitos estudiosos consideram que os antecedentes históricos e acadêmicos deste termo o afeta, pois está ligado à ideia de dominação política-cultural e à antropologia física. Porém quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira raça é ainda o termo mais aproveitado o mais adotado pelos sujeitos sociais. “*É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo na sociedade brasileira*” (GOMES, 2001, p. 84).

A passagem pelas instituições de ensino pode transcorrer vivências de sofrimento e fracassos individuais que está intimamente ligada à relação do indivíduo e a instituição. No livro *Orientação à Queixa Escolar*, Souza (2015) traz inquietudes e lacunas do olhar para o atendimento à queixa escolar:

Era preciso, ainda ter um olhar para as pertencas sociais (camada socioeconômica, grupo étnico e religioso, por exemplo) dos envolvidos e os desdobramentos disto na vida e carreira escolares da criança ou adolescentes atendidos. A passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca. O estágio de conhecimento que a psicologia e outras ciências atingiram acerca da importância dos fatores sociais na constituição das subjetividades não nos permite mais ignorá-los num atendimento psicológico. (SOUZA, 2015, p. 99).



Na história da concepção da escola e a apropriação da classe trabalhadora, traz que a escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade pregada na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. (PATTO, 2015, p. 53-54).

Nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais. Refletir e analisar estes movimentos e os seus efeitos nas forças de pertencimento. Pensar num passado e sua reprodução da produção de fracassos ao longo da história e os efeitos na subjetividade dessas pessoas (PATTO, 2015).

## 2.0.2 Histórias de escolarização: experiências de dois jovens negros

Um relato de um jovem de 19 anos do ensino médio ele se encontra no seu último ano de uma escola pública tradicional realizando o quarto ano do ensino médio no curso de magistério da região sudeste do Brasil. Um estudante autodeclarado negro. Fazem 8 anos que ele estuda nesta escola.

Na metodologia foi realizada uma entrevista de participação voluntária e explicado os detalhes e foi entregue uma carta de consentimento. Explicando que em qualquer momento ele poderia não responder ou não participar da entrevista se assim desejar. Foi realizada uma explanação dos objetivos da pesquisa, e esclarecemos as dúvidas provenientes da situação.

### 2.0.2.1 Primeira Entrevista Wilson

**Pergunta: Como é sua relação na escola como você se avalia como aluno?**

*Na escola que estudo podemos dizer que sofro um pouco por que eu sinto que sou; não sei como dizer a palavra sou a pessoa que sofre e sinto que é por minha cor. Eu procuro a coordenação e não sou defendido na maioria das situações que estive envolvido. E às vezes eu sou a vítima e me colocam como culpado.*

No depoimento acima Wilson<sup>1</sup> percebe que existem uma trajetória de repetições decorrente da cor e o sofrimento. É importante ressaltar a fala que vem em um processo

<sup>1</sup>Os nomes, idades e regiões adotadas neste texto são fictícios.



do sofrimento e os silenciamentos no seu percurso de acontecimentos escolares, leva o adolescente represar suas emoções, conter suas falas para quem sabe aceitar um destino imposto num espaço cotidiano escolar.

Podemos citar em Carvalho (*apud* ARAUJO, 2004) Raça aqui concebida como um fato social, referida aos significados atribuídos pelas pessoas atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza.

**Pergunta: Você acha que as coisas que aconteceram na sua trajetória escolar tem uma relação com o fato de você ser negro?**

*Sim, por que muitas vezes os casos que aconteceram comigo já aconteceram com outras pessoas brancas e a coordenação ficou do lado delas. Senti um pouco privado daquilo, um pouco privado da defesa que eu necessitei e eu não tive. Alguém falando ao meu favor e eu não tivemos. E eu reparei que outras pessoas que sofreram o mesmo caso que eu. Tiveram esta defesa então pra mim tem relação sim com preconceito da cor.*

Em Sousa (2015, p. 232) é preciso atentar para o grau de humilhações que se suporta e os anos de escolarização vivenciando um vínculo com o pertencimento racial. A respeito da influência do mito de democracia racial e da crença na inferioridade de negros diante de pessoas brancas no âmbito das relações interpessoais as oportunidades dadas são distintas para os alunos se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes de atividades escolares.

**Pergunta: Você participa de alguma atividade ou movimento de questões étnicos raciais?**

*Aqui na escola eu participo do grupo de apoio pedagógico com alguns professores eu organizo palestras e eventos , ano passado eu fiz uma oficina de percussão foi difícil de trazer aqui pra dentro querendo ou não é uma coisa um pouco religiosa já que a escola é laica . A gente queria dar uma aula. Mas foi bom, foi gostoso. Fora este grupo. Eu participo do grupo da passeata da intolerância religiosa que é organizada pelos tambores da região.*

Wilson aqui menciona a participação em atividades como a representação do sujeito participativo de atividades com a cultura e tradições dos diferentes grupos étnicos e raciais que forma a escola. Cabe aqui reforçar que pensar e agir por práticas que objetivem a contenção positiva de crianças e jovens negros na estrutura educacional. Cavalleiro, 2003.

**Pergunta: Como você se sentiu participando destas atividades na escola?**

*Olha me senti livre pela primeira vez na escola deu uma liberação pra trazer algo da cultura negra aqui pra dentro. Em breve vamos trazer uma palestra sobre as religiões afro brasileiras. Isso foi uma boa sensação, uma forma de dizer o que estava dentro entalado. Que pode com a autorização da diretora sair. Isso foi importante. Mas pra gente é difícil trazer estes temas aqui pra dentro. Por que a diretora é exigente ela, não aceita qualquer coisa. Ano passado foi negada uma palestra sobre cotas raciais. Ela trouxe uma pessoa branca para falar, mas ela não deixou a gente falar. Tinha uma aluna que estava fazendo estágio que era de universidade pública. Ela não deixou falar, mas trouxe um cara branco então isso meio que ai a gente ficou um pouco revoltado. Este ano fizemos um movimento para conseguir fazer essas palestras, tanto por ser meu último ano e por ser uma palestra importantíssima para os alunos. Já tivemos casos de intolerância religiosa aqui e já teve casos aqui com uma menina. Então a gente se sentiu um pouco oprimido mesmo.*

Wilson neste momento fala com alegria e orgulho ter podido trazer e fazer algo no seu último ano de escola poder fazer algo que representa a complexidade da diversidade cultural e da sua própria sensação de ser compreendido. Um momento de catarse utilização do termo psicanalítico, algo libertador no sentido emocional de dizer algo que estava “entalado”. Conseguir realizar atividades que constrói positivamente a identidade, em uma atividade de expressão cultural na sua escola.

Entendo aqui como uma reparação de uma urgência já que este aluno está no seu último ano. Ou uma ocasião de oportunidade histórica no ambiente escolar.

Para os indivíduos que passam por intolerâncias por questões étnicos raciais que se sente oprimidos como menciona o aluno, podemos entender que a partir de experiências neste caso escolares com prejuízos nos acontecimentos o que muitas vezes dificulta a aquisição de uma identidade positiva. Ou que lhes confere o lugar daquele que não é bem-vindo e aceito no grupo (CAVALLEIRO, 2003).

**Pergunta: Daqui pra frente o que você diria para os outros alunos negros?**

*Diria pra eles não fiquem escondidos. Por que sinto que negro na sociedade hoje em dia. A gente vê um monte de gente branca endurecendo o cabelo dizendo ser negra. Porém os próprios negros se escondem. Então eu diria pra eles acordarem. Por que quem chegou primeiro no mundo foram os negros e eles são um povo guerreiro se hoje o Brasil existe é graças também ao negro e índios.*

Nesta fala nos remete ao pertencimento de um coletivo que vem atribuído de uma



história do passado, que denuncia um presente e encoraja comportamentos para um futuro. O aluno neste momento da entrevista falou com muita propriedade na voz e muito à-vontade e de riso calmo.

Importante aqui, Sousa (1983, p. 2-3) nos estudos do tornar-se negros sobre suas vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social, refletiram sobre a violência. Ser negro é ser violentado por uma dupla injunção; a de encarnar o corpo e as ideias de ego do sujeito branco e a recusar negar e anular a presença do corpo negro.

### 2.0.2.2 Segunda entrevista Carmem

Uma aluna do ensino médio fazem dois anos que estuda nesta escola, tem 18 anos. Está cursando o segundo ano do ensino médio. Numa escola da região sudeste.

Na metodologia foi realizada uma entrevista de participação voluntária e explicado os detalhes e entregue uma carta de consentimento. Explicando que em qualquer momento ela poderia não responder ou não participar da entrevista se assim desejar. Foi realizada uma explanação dos objetivos da pesquisa, e esclarecemos as dúvidas provenientes da situação.

#### **Pergunta: Como é sua relação na escola como você se avalia como aluno?**

*Dentro do ambiente escolar eu me vejo assim igual a qualquer outra pessoa que seja branca ou qualquer outra cor eu posso dizer que nunca tive dificuldade de aprendizado por ser negra. Nunca senti restrição de ensino com os professores. Ou dificuldade de amizade dentro do colégio por eu ser negra. Todo auxílio que eu precisei assim eu tive e nunca senti nenhuma diferença.*

Sua percepção num primeiro momento é de não vivenciar processos de marginalização das relações neste ambiente escolar. Chegou muito positiva para fazer a entrevista.

#### **Pergunta: Na sua vida você se percebeu com alguma dificuldade?**

*Eu acho que quando eu era mais nova na quinta ou sexta série, mas que eu lembre assim bem pouco. Depois disto eu não tive nenhuma dificuldade. Nada do que eu fiquei nossa ele me tratou diferente por eu ser negra. Não que eu lembre.*

Uma memória distante de algo que se passou, mas ficou ali guardado em algum lugar de proteção. Tentamos numa próxima pergunta falar sobre caso ela permita.





**Pergunta: Você lembra qual era a dificuldade na quinta ou sexta série?**

*Eu não lembro sei que alguma coisa me marcou, mas não busquei tão a fundo assim. Não lembro.*

Sua feição gestual fica séria denunciando algo de seu passado não tão agradável. Carmem foi generosa e confiante com o momento da entrevista. Não insisti mais a partir deste ponto da conversa.

**Pergunta: Você tem boa relação com a escola?**

*Tenho uma boa relação com a escola, com os professores com os pedagogos com o diretor eu sempre estou conversando direto com eles. Vejo que o tratamento não difere por eu ser negra.*

Carmem é uma menina que se sente bem com as relações estabelecidas na escola e entre amigos.

**Pergunta: Já ouviu falar de alguém que passou uma situação difícil na escola ou algo sobre isso?**

*Já ouvi falar de professores que recusaram tipo explicar. Digamos não conheço a pessoa, mas que fizeram desfeita do aluno tipo a depois eu te explico. e depois veio uma pessoa branca e tipo dar toda atenção assim.*

Falar do outro o outro aqui como exemplos de pessoas que viveram situações pelo qual Carmem nunca viveu. Mas buscou em suas vivências experiências que evidenciam as relações interpessoais em algum momento da escola na relação ensino – aprendizagem.

**Pergunta: Na sua opinião a cor da pele influencia?**

*Na minha opinião é assim a gente está num mundo que desde muito tempo atrás teve uma diferença. Digamos os negros eram os escravos e os brancos mais ricos algo assim.*

*Na minha opinião todo mundo é igual. Digamos por exemplo não é por que eu sou negra e você é branca você é mais inteligente do que eu. Não difere não tem diferença nenhuma.*

No seus relatos aqui ela denuncia os preconceitos negativos, desde a construção histórica de teorias raciais até uma manutenção da estrutura social desigual e injusta do capitalismo. Uma fala que revela a explicação de estereótipos negativos.

**Pergunta: O que você diria para outros alunos negros?**

*O que eu diria para outros alunos negros, se eles sofressem. Eu diria que, pois é aí onde está o problema o que eu diria pra eles...*

*Que não difere por ele ser negro é isso. O problema não está nele o problema está na pessoa que digamos fez determinados tratamentos com ele.*

*Igual falei não é por que ele é negro que é diferente de uma pessoa branca. Eu falaria que não tem diferença. Que ele é igual a todo mundo que ele não tem que se sentir menos. Mesmo a gente estando num mundo que é tão racista, que é tão preconceituoso. Que ele não tem que se sentir menos por conta disto.*

**Pergunta: O que seus pais acham sobre isto?**

*Então eu sou a única negra da minha família. A minha mãe é negra mais clara que eu e meu pai também. Meu vó que já morreu era também um pouco mais escurinho mais ou menos da minha cor mais. Eu sou a única negra.*

*Minha família todos me tratam super bem. Igual eu comentei eu nunca passei algo assim que eu lembre. Sempre fui muita segura, nunca precisei que minha família comentasse sobre este assunto nunca foi um assunto aberto dentro de casa. Nunca falamos sobre este assunto.*

**Pergunta: Você já falou sobre este assunto com alguém?**

*É inclusive na semana passada é por que é assim é tem um menino que conheci que ele não daqui se não me engano ele é do Haiti ele está no Brasil fazem 4 anos quando ele comentou que quando chegou aqui algumas pessoas trataram ele diferente. Ele é um pouco mais escuro que eu assim ele é bem tipo negro mesmo. Eu sou um pouco mais clara digamos.*

*Ele comentou que teve uma pessoa um menino não lembro bem a história mais que ele chegou pra sentar e o menino olhou pra ele com uma cara de nojo daí ele se sentiu mal e levantou e ficou em pé. Ele disse que já aconteceram várias outras coisas que ele se sentiu bem incomodado. Por que ele chegou aqui no Brasil e achou as pessoas tipo totalmente preconceituosa ele sentiu esse preconceito nas pessoas.*

As diferenças da cor e tonalidades os fenótipos e a origem pela existência de sinais que remetem a uma ancestralidade negra e africana. Desta forma a justificativa da discriminação de raça. “Ele é do Haiti ele é escuro eu sou clara”.



**Pergunta: De onde você acha que tirou esta forma de falar sobre esta situação?**

*Então muitas coisas eu vejo as redes sociais influenciam muito. Eu sigo pessoas no instagram no facebook, que lutam contra o racismo. Vendo essas pessoas falando. E eu também por ser negra acho que é algo que cresce dentro de mim é algo que está em mim por eu saber que existem pessoas que são racistas. Eu também aprendi muito com um menino que eu namorava antes ele também era assim.*

*A questão do cabelo do cabelo black é uma coisa que antigamente as pessoas via você com o cabelo solto com o cabelo armado olhavam você e diziam nossa que cabelo que horrível que estranho e tudo mais e hoje em dia o cabelo é uma coisa da raiz da gente. Esta é a mesma coisa que a diferença do liso para o enrolado, é mas não quer dizer que é feio. Faz parte da pessoa que é negra. Acho que eu já cresci um pouco com isso digamos.*

*Ao redor de um mundo tão preconceituoso, tão racista a gente tem que estar preparado se caso aconteça estar preparado para calar a boca da outra pessoa.*

No primeiro parágrafo fala das novas estratégias de sua geração na busca de informações e pertencimento pelas redes sociais, pessoas de referência na internet. Que lutam contra o racismo. Também menciona a importância de estar perto de pessoas conscientes das causas.

A questão do cabelo a explicação dos traços característicos referente ao cabelo e os binômios do feio preto e o branco bonito. A importância da comunicação e uma imagem nos meios de massas serem inclusivos e apresentarem construções positivas de identidades e auto estima da diversidade brasileira.

**Pergunta: Você acha que a maioria dos jovens tem esta atitude que você tem?**

*Não, eu particularmente sou positiva já passei por muitas coisas na vida e o que passei me fizeram ser assim tem pessoas que se calam e outras deixam acontecer. Tive que aprender a me proteger aprender a ter voz aprender a falar não para muitas coisas.*

Fala de superação de questões familiares marcantes no seu desenvolvimento deixando ai um relato de fortalecimento de potencialidades decorrente de uma situação traumática.

**Pergunta: Você pode citar algum exemplo de dificuldade que você teve que superar?**



*Uma das coisas foi com a minha mãe e também briguei com meu padrasto e ele tentou me enforcar e tive que sair de casa e fui morar com minha tia. Pensei sou eu contra ao mundo, tenho que aprender a me virar sozinha, não vou ter quem lute por mim se virar por mim.*

Neste ponto da fala a Carmem traz relatos de superação de situações que viveu em família e que justifica o porquê ela tenta ser autossuficiente demonstra uma postura positiva na fala do racismo.

**Pergunta: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar entre você e a escola?**

*Então eu acho que é assim a escola, a gente está numa era que as pessoas estão lutando contra o racismo e o que falta dentro das escolas é impor mais exemplos que tenham cartazes, por exemplo, na escola. Faltam mais atitudes na escola para os alunos não cometerem o racismo. Faltam palestras sobre o racismo na escola. A aqui eu nunca vi. Já estudei em quatro ou cinco colégios e nunca vi. A gente está no colégio desde pequeno e nunca vi uma palestra sobre racismo.*

*Acho que faltam os professores falarem sobre racismo na aula falarem que é errado que no mundo existem pessoas que sofrem preconceito e não é certo fazerem isso. Sinto muita falta disso no colégio acho que desde o pré- escola já devia ter este tema na escola. Você vê vários casos que as crianças pequenas sofrem racismo com os coleguinhas.*

Carmem na pergunta final traz a necessidade das escolas de se atentar para um cuidado uma intervenção com a questão do racismo. Uma preocupação com o tratamento que as escolas podem e tem dado com a problemática. Talvez aqui deixe demonstrar além da sugestão um pedido de ajuda no ambiente escolar. Falar sobre o tema trazer as discussões das questões raciais algo emergente e urgente em que vivemos nos ambientes escolares. Ela pensa no mundo e nos outros demonstrando um cuidado com o outro. Menciona as relações das crianças pequenas como sofrerem e uma necessidade de prevenção do processo de produção do fracasso escolar na dimensão étnico racial.

Para Cavalleiro (2003), a discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária, para a promoção de uma educação compromissada com o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

O preconceito como parte de uma tradição cultural que se transmite às crianças e adolescentes pelo contato com os seus professores, colegas, mestres religiosos, familiares.



Alguns nesta transmissão não querem que suas crianças tenham preconceitos outros inculcam nelas porque eles próprios foram educados nesta convicção. Mas na maior parte dos casos, os adultos não têm consciência de que inculcam preconceitos nas crianças (SOUSA *apud* ROSE, 2015).



### **3 A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA XAVANTE EM MATO GROSSO: NUANCES DE UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA**

Com o propósito de elucidar a complexa rede de elementos que concorre para a produção de itinerários escolares marcados pela ineficiência, pela incompetência e pela queixa que anuncia as chamadas dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem de crianças e jovens pertencentes à grupos étnico-raciais específicos, dedica-se à reconstrução de uma experiência com estudantes indígenas Xavante no ensino superior.

A presente discussão empenha-se em desvelar, a partir do trabalho realizado com quatro estudantes indígenas Xavantes no interior do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), as características de uma estrutura social, política e histórica que alicerça o delinear de percursos de escolarização vivenciados por tantas outras crianças e jovens da etnia Xavante de um espaço-tempo específicos.

O contexto cujas existências são tecidas situa-se na Terra Indígena Pimentel Barbosa, um território de 329 mil hectares de área demarcada, que perfaz dezesseis aldeias e situa-se parcialmente nos perímetros das cidades de Canarana e de Ribeirão Cascalheira, região noroeste de Mato Grosso (MT).

O processo de orientação e acompanhamento dos quatro estudantes Xavante mencionados respaldou-se pela inserção destes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vinculado ao curso de Pedagogia EaD/UFMT. Neste âmbito, ensejou-se a elaboração de um projeto de formação para a docência cuja atuação privilegiaria a sala anexa de uma escola indígena, existente na aldeia onde residiam dois dos acadêmicos Xavante participantes.

Com o propósito de anunciar os modos pelos quais as relações étnico-raciais têm historicamente sido abordadas no bojo das explicações sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, apresenta-se a seguir as considerações de Patto (2015).

Ao dedicar-se ao estudo das raízes históricas que concorreram para a elaboração de



concepções sobre o fracasso no interior do sistema educacional brasileiro, Patto (2015) identifica elementos que fornecem pistas para a desnaturalização dos discursos e das práticas que historicamente sustentaram a existência de uma suposta inferioridade e inaptidão de pessoas indígenas, negras e oriundas de classes populares para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

O quadro histórico e político do final do século XIX e XX subsidiou a análise das desigualdades sociais a partir de sua tradução enquanto desigualdades de natureza pessoais, biologicamente determinadas, alicerçadas, sobretudo, pelo “cientificismo ingênuo” e pelo “racismo militante” perpetrado pelas teorias inatistas, pelo chamado “darwinismo social”, bem como pelo discurso eugenista, que se exprimiam a partir de “[...] tentativas de comprovação empírica das teses de inferioridade racial de pobres e não brancos.” (PATTO, 2015, p. 56).

Neste campo, a pobreza foi esboçada como decorrente da suposição de uma inferioridade inata, empregada para justificar as diferenças no rendimento escolar, bem como para fortalecer o mito da igualdade de oportunidades e da democracia racial defendida pelo pensamento liberal. O liberalismo, intimamente conciliado às teses das hierarquias raciais, defendia que as desigualdades seriam originárias da inferioridade de certas raças, o que impossibilitaria esses indivíduos de alcançarem a ascensão social e econômica (PATTO, 2015). Assim,

[...] numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar em [...] acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado. (PATTO, 2015, p. 63).

No bojo histórico das explicações das dificuldades de aprendizagem escolar notabiliza-se a vertente biologicista do século XIX, arraigada de pressupostos racistas e elitistas; e, em complementariedade, emerge uma direção que considerava as influências ambientais, amplamente comprometida com os ideais da liberal democracia do século XX. Ambas as tendências coexistiram e produziram marcas que se atualizaram nas políticas educacionais e nas explicações sobre os problemas de aprendizagem (PATTO, 2015).

No interior desta segunda tendência, partidária da supremacia das influências ambientais, destaca-se a teoria da carência cultural, que passou a reivindicar, pela determinação cultural, as explicações para a formação de supostas deficiências e da inaptidão para a aprendizagem escolar das classes populares (PATTO, 2015).

O conceito de raça é, nesta perspectiva, obliterado pelo conceito de cultura, que passa



a ser o elemento explicativo privilegiado, onde ao invés de raças inferiores, haveriam culturas e grupos familiares inferiores e atrasados, os quais produziram crianças inaptas. As classes populares seriam, assim, comparadas ao padrão cultural burguês para serem consideradas depositárias da formação de defeitos e degenerescências humanas, cujos modos de vida representariam o limiar do enlace entre o [colonizador] civilizado e o [colonizado] selvagem. (PATTO, 2015).

Em atenção às raízes históricas no campo da Psicologia, explicitadas por Patto (1993), que colaboraram para o delineamento de uma ciência adaptacionista, corretiva, patologizante, individualizante e reprodutora de tais estruturas de pensamento anteriormente mencionadas, elabora-se, contemporaneamente, uma abordagem para o atendimento em psicologia das demandas relativas ao rendimento escolar e inadequações de comportamento, intitulada orientação à queixa escolar (SOUZA, 2006).

Entende-se que a queixa escolar refere-se aos modelos de enunciação sob os quais a constatação do fracasso escolar se expressa, frequentemente acompanhados de discursos que endereçam ao/à aprendiz – ou a sua extensão familiar – a responsabilidade pelo “não aprender”. Segundo Souza (2006), essa abordagem interventiva busca mobilizar a rede de relações que participam da emergência da queixa escolar, ensejando a superação das explicações e análises reducionistas fundadas pelas teorias racistas, pela teoria da carência cultural, pela patologização, pela medicalização e pelo pensamento liberal que identifica culpados isolados, as quais tem amplamente subsidiado a abordagem deste fenômeno.

Diante das contribuições apresentadas, dedica-se à discussão da estrutura que sustenta os processos de escolarização de crianças e jovens indígenas Xavante situados na Terra Indígena Pimentel Barbosa, região noroeste de Mato Grosso.

O direito à educação escolar indígena legitima-se pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cujos marcos constitucionais e legais asseguraram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por intermédio do Parecer 14 de 1999 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, o qual discute sobre a organização e a estrutura da educação escolar indígena.

A Constituição de 1988 assegurou às populações indígenas a transmutação da condição de tutelados à cidadania plena, instituindo como dever do Estado o papel de assegurá-la. Em contraposição a um paradigma integracionista, garantiu-se o direito à educação escolar específica, intercultural e bilíngue, que respeitasse as referências culturais e identitárias dos diferentes grupos étnicos indígenas existentes em território nacional





(BRASIL, 2016).

A educação escolar indígena perfaz a educação infantil, de caráter optativo, o ensino fundamental e o ensino médio, resguardada a utilização da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem. A partir destes contornos, a escola adquiriu o a legitimidade de possibilitar o acesso a conhecimentos gerais que respeitem as referências étnicas destes grupos por intermédio de projetos educacionais específicos fundados pelas ancoragens históricas, sociais, culturais e políticas destas populações. Complementarmente, alicerça-se segundo o propósito de propiciar às comunidades indígenas a recuperação de sua memória, história, identidade étnica, línguas e ciências próprias; assim como viabilizar o acesso aos conhecimentos das distintas sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação estabelece ainda que a União financiará e apoiará tecnicamente programas de educação intercultural indígenas com o propósito de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, sustentar programas de formação de pessoal dirigidos à educação nas comunidades indígenas, elaborar currículos específicos, bem a construção e publicação de materiais didáticos congruentes com os grupos étnicos indígenas. Adicionalmente, a educação superior também atenderá os povos indígenas por intermédio de universidades públicas e privadas, sob a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de fomento à pesquisa e o desenvolvimento de programas destinados às populações indígenas (BRASIL, 2017).

Com o propósito de contextualizar e regionalizar a presente discussão, elucida-se os contornos pelos quais a educação escolar indígena da Terra Indígena Pimentel Barbosa tem sido modulada. Neste sentido, enfatiza-se que existem duas escolas indígenas no município de Canarana – MT, a EMEB Tanguro e a EMEB Apowe, as quais abrigam o ensino em nível de Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. Frente à extensão e à quantidade de comunidades para cobertura neste território, salas anexas às instituições escolares mencionadas foram construídas no interior das aldeias.

As salas anexas existentes no interior das aldeias, geralmente, é composta por um/a profissional técnico/a em nutrição escolar e um/a professor/a. A educação opera a partir de classes multisseriadas que perfazem a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Neste cenário, o/a professor/a organiza suas práticas pedagógicas para até sete níveis de formação escolar. Adicionalmente, explicita-se que as referidas instituições escolares indígenas não dispõem de materiais didáticos na língua materna – ou de financiamento e oportunidades de formação para que sejam desenvolvidos –, que considere as



especificidades do grupo étnico Xavante. Os processos de ensino são elaborados a partir da organização do/a professor/a indígena, amparados por conteúdos variáveis segundo as condições de planejamento do docente, que alterna o emprego ora da língua materna, ora da língua portuguesa para a condução da prática pedagógica.

Com a conclusão do quinto ano do ensino fundamental, existem duas possibilidades de continuidade do percurso de educação escolar, em uma cosmovisão indígena Xavante, para estas crianças e jovens: deslocarem-se até a sala anexa da aldeia Caçula ou para a sala anexa da aldeia Santa Cruz, cuja oferta abrange os anos que constituem o ensino fundamental II (sexto ao nono ano). O deslocamento dos/as aprendizes entre aldeias, atualmente, tem sido executado sob a responsabilidade das próprias comunidades e dos recursos que dispõem.

Após, as crianças e jovens indígenas Xavante mantem-se ociosos à espera de oferta de uma escola e/ou classe em nível de ensino médio, uma vez que o município não oferece essa modalidade de ensino. O processo histórico e político produtor destes efeitos abrangem justificativas que perpassam dois principais fenômenos.

O primeiro deles origina-se da necessidade de professores/as indígenas habilitados nas áreas de licenciaturas específicas para ministrar as disciplinas correspondentes ao grau de ensino médio, em um contexto espaço-temporal cujo corpo docente indígena circunscreve três pessoas com ensino superior em áreas de Ciências da Natureza ou Ciências Humanas em toda a Terra Indígena Pimentel Barbosa. Desta maneira, os/as demais professores/as possuem o grau de escolaridade em nível de ensino médio, de caráter propedêutico, ou ensino médio técnico profissionalizante – nomeadamente de magistério, alcançado pela participação no Projeto Raiou, dirigido para a capacitação de professores indígenas, pontualmente desenvolvido no início dos anos 2000 e, atualmente, extinto –, e, ainda, atuam com o nível de escolaridade de ensino fundamental completo.

Diante da realidade anunciada, desvela-se um segundo fenômeno que concorre para a produção do efeito de não implantação do ensino médio indígena. Frente aos desafios encontrados, a secretaria municipal de educação do município de Canarana buscou mobilizar esforços para a contratação de professores não-índios para lecionar nas classes existentes no interior da Terra Indígena Pimentel Barbosa, porém, segundo este órgão público, relatou-se não ter encontrado profissionais dispostos a realizar o referido trabalho.

O acúmulo de crianças e jovens condicionados à oferta de ensino médio para a continuidade do processo de escolarização, bem como frente ao prolongamento do tempo



de espera da efetivação das condições para a implantação do ensino médio indígena, anualmente, uma pequena parcela de crianças e jovens Xavante matricula-se em uma escola rural não-indígena situada na Vila Serra Dourada, identificada como o local mais próximo do território demarcado que disponha de classes em nível de ensino médio.

O trajeto para a escola de ensino médio na Vila Serra Dourada abrange o deslocamento, realizado de modo independente e autônomo<sup>1</sup>, dessas crianças e jovens de suas respectivas aldeias – espalhadas em um território de 329 mil hectares de área demarcada – até a Vila Matinha – distrito mais próxima da rodovia que conduz até a escola. Ao chegarem na Vila Matinha, um ônibus escolar, responsável pelo transporte de todas os/as aprendizes residentes nos distritos circunvizinhos e que frequentam a referida escola rural de ensino médio, conduz os/as jovens indígenas Xavante por 26,6 km até a escola da Vila Serra Dourada, que opera no período matutino, das 7h30 às 11h30, quando retornam o trajeto com o ônibus escolar e, posteriormente, de moto no interior do território até as aldeias.

À título de exemplificação, no ano de 2019 um grupo de dez a doze estudantes com idades entre 16 e 22 anos de determinada aldeia deslocaram-se regularmente ao longo do período letivo de sua comunidade de origem – situada a 22 km da Vila Matinha, ponto de passagem do ônibus escolar – para dar continuidade ao processo de escolarização na escola não-indígena de ensino médio da Vila Serra Dourada.

Para proceder com a discussão do caso mencionado, é necessário explicar brevemente uma expressão cultural do tronco étnico Xavante. Com idades entre 7 e 10 anos de idade, os meninos são inseridos na Casa dos Solteiros (Hö), cuja introdução lhes atribui a designação de pré-iniciados (Wapté). Este refere-se ao local onde permanecem separados de suas famílias e são orientados, ao longo de um a cinco anos, para a aprendizagem de habilidades e informações ancoradas na cosmovisão Xavante por seus padrinhos ou homens mais velhos, quando alcançam o patamar de homens iniciados. Ao fim do período de moradia na referida casa, ocorre uma importante cerimônia de passagem que circunscreve um conjunto de rituais, que atinge seu ponto culminante no ritual de “perfuração das orelhas”, que materializa a alteração da posição social de pré-iniciados para adultos iniciados.

Em decorrência da centralidade da cerimônia de passagem anunciada, a maior parte

---

<sup>1</sup>Este percurso tem sido, usualmente, realizado por motos adquiridas pelas comunidades das aldeias. A secretaria de educação do município fornece a ajuda de custo de até 6 litros de gasolina por mês para o abastecimento dos veículos, o que corresponde a no máximo 6 dias de aula. O restante do valor é custeado com recursos próprios.



dos jovens não pôde frequentar a escola e, por este motivo, acumularam faltas que representariam a reprovação destes. Este percurso, atravessado por um paradigma não-indígena de organização curricular, desmobilizou os estudantes a permanecer na escola diante do anúncio de uma reprovação, de tal maneira que pararam de frequentar a escola a partir de então e não concluíram o ano letivo.

Neste sentido, é importante salientar que ao serem introduzidos em instituições escolares não-indígenas, os/as aprendizes se defrontam com um modelo de educação que não considera as especificidades que a cosmovisão Xavante encerra, na medida em que o calendário escolar não opera a partir do respeito aos rituais e aos seus contextos espaços-temporais de expressão, nem mesmo o incorpora ao projeto político pedagógico da escola.

A entrada dos estudantes Xavante na escola não-índia também anuncia desafios relativos ao acompanhamento das atividades e trabalhos ministrados em sala de aula, cujo desempenho dos/as aprendizes tem sido considerado legatário de certa externalidade que o nomeia como alguém às exigências que a escola regular demanda. Assim, preexistem as interpretações que enfatizam que a educação básica fornecida dentro das aldeias não propicia o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e lógico-matemáticas que a escola não-indígena carece que já tenham sido desenvolvidas. Por esta via, o/a estudante é eleito enquanto inadequado para o processo de escolarização e a escola indígena, sobretudo o/a professor indígena que a gere, é considerado incompetente em seu suposto ofício de preparar as crianças e jovens indígenas para o desenvolvimento das categorias e habilidades privilegiadas de modo massivo pelo sistema de ensino não-índio.

Acerca do exposto, para a composição desta discussão, apresenta-se dois importantes elementos que colaboram para a produção de inflexões diante da problemática elucidada. O primeiro componente tomará emprestado o relato do professor indígena Maximino Rodrigues que, apesar de atuar em uma escola da aldeia Guarani-Kaiowá, convoca reflexões acerca da complexidade forjada pela cosmovisão dos grupos étnicos aos modos de constituição do pensamento e de interpretação do mundo de seus integrantes.

Na matemática sempre temos muita dificuldade com as crianças com a adição. Quando perguntamos a elas “quantas folhas de manga têm aqui?” (neste momento, o professor Maximino desenhou três folhas na lousa, dizendo que deveríamos pensá-las iguais em tamanho e cor), eles diriam que tem uma. E, então, se juntamos as folhas, uma pedra e um pedaço de pau, quantos objetos temos ao todo? Temos três, não? É difícil explicar para as nossas crianças que os outros não pensam assim. Às vezes, quando tento explicar o modo de contar do não-indígena, alguma criança diz assim: você é bobo professor, não é assim. Assim também, por exemplo, quando uma família convida outra para almoçar,



se a mulher pergunta para o marido quantos virão para o almoço, ele pode responder que serão 4. Quatro quer dizer, o marido, a mulher, dois filhos homens e duas filhas mulheres. Se são filhos do mesmo sexo, então é um. Ele pode responder também à esposa: são 3, o que significa o marido, a mulher e os quatro filhos do mesmo sangue, como 1. Isso eu tive que entender, muito cedo na escola e no contato com os não-indígenas, que é diferente. Hoje eu procuro conversar muito com as nossas crianças, mas é difícil. (RODRIGUES; FERREIRA; DOMITE, 2009, p. 275).

O excerto apresentado demonstra a importância capilar de que os contextos escolares indígenas sejam organizados de modo que respeitem e considerem a cultura de cada etnia, tendo em vista que os modos de produção e organização dos conhecimentos sejam socialmente situados em termos das identidades dos pertencimentos étnicos e culturais de cada grupo.

A perspectiva educacional intercultural, neste âmbito, reconhece enquanto legítimos outros modelos de compreensão de mundo, valorizando o caráter não universal dos saberes humanos na medida em que considera a pluralidade e a coexistência de interpretações sobre a realidade, fundada por uma ética educativa destituída das práticas de produção de supremacia e domínio entre os sentidos e significados socialmente construídos nos diferentes grupos.

Neste âmbito, enfatiza-se importância de que sejam construídos projetos políticos pedagógicos alicerçados em uma perspectiva intercultural de educação escolar, a fim de que as diferenças étnicas não sejam enunciadas a partir da hierarquização de saberes e das práticas de imposições culturais.

O segundo elemento que a situação anteriormente narrada convoca, refere-se ao mito do molinguismo, em termos dos processos históricos que o produziu, bem como as implicações e silenciamentos linguísticos gerados por esta concepção. Segundo Maher (2006), a educação escolar indígena perpassou dois principais paradigmas. Até a década de 1970, o paradigma imperativo referiu-se ao *assimilacionista*, cujo trabalho pedagógico empenha-se em suprimir a língua materna, as crenças e seus padrões culturais, em nome da incorporação de valores e comportamentos, também de natureza linguística, da sociedade nacional. Este objetivo foi perseguido a partir de dois modelos: o *assimilacionista de submersão* e o *assimilacionista de transição*.

No primeiro, a escola atuaria segundo o propósito de retirar as crianças indígenas de suas famílias e aldeias para que fossem catequizados e ensinados a operar pela língua portuguesa e os valores não-índios, uma vez que os conhecimentos dos grupos étnicos



indígenas não eram considerados correspondentes aos ideários da modernidade. Para tanto, os programas de submersão cultural e linguística na sociedade dominante, sobretudo conduzida pelas missões religiosas (MAHER, 2006).

O segundo, *o modelo assimilacionista de transição*, não prescreveria a retirada da criança indígena de sua comunidade de pertença, mas pressupunha a construção de escolas dentro das aldeias. Nesta lógica, a língua de instrução nas séries iniciais seria o idioma materno, uma vez que a primeira experiência escancarou as dificuldades de alfabetizar as crianças indígenas por intermédio de um idioma que as mesmas não dominam. No modelo de *transição*, tão logo a criança fosse alfabetizada na língua materna, o português seria gradualmente introduzido até que o idioma materno fosse totalmente suprimido do currículo escolar. Assim, o idioma materno operaria como mero recurso facilitador para a aprendizagem do português, que se transmutaria na língua prioritária de instrução, de escrita, de leitura e de comunicação.

Há, imbuída nesta lógica, a proposição de um bilinguismo subtrativo, no qual a obliteração da língua materna do repertório do falante seria o principal fim a ser alcançado pela via do bilinguismo transitório, com vistas a propiciar uma escolarização monolíngue em idioma não-indígena em um futuro próximo (MAHER, 2006).

Diante das problemáticas ético, políticas e humanitárias que o paradigma assimilacionista engendra, persegue-se um outro paradigma, nomeado enquanto *emancipatório*, cujo nome carrega à espreita a conotação de uma emancipação regida pelo outro, sobretudo, aquele que ensina. Apesar da contradição da nomenclatura escolhida, funda-se sob *o modelo de enriquecimento cultural e linguístico*, cuja bilinguismo seria de caráter aditivo, no qual pretende-se que a língua portuguesa seja incluída ao seu repertório linguístico e, complementarmente, que o/a aprendiz em processo de escolarização se torne progressivamente mais proficiente na língua materna e de seu tronco linguístico ancestral. Por essa via, situa-se pela insistência de que, ao invés de destinada apenas às séries iniciais, que a língua de instrução seja a língua materna ao longo de todo o processo de escolarização (MAHER, 2006).

O processo de acompanhamento dos professores Xavante, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e ao Curso de Pedagogia EaD/UFMT, elucidam que os participantes têm em sua formação como principal referência a língua portuguesa e o modelo de uma pedagogia ocidentalizada, cujos mitos, ritos e valores fundantes baseiam-se na sociedade ocidental e na cultura não-índia. Estes percursos formativos, aliados à ausência de ofertas regulares e contínuas que tematizem a formação de



professores indígenas e a educação escolar indígena a partir da elaboração de referências de atuação segundo a cosmovisão que lhes são próprias, produzem desdobramentos que concorrem para a produção da condição de incompetência do/a professor/a indígena e da criança/ jovem indígena aprendiz.

Não raro, ao longo do acompanhamento dos professores indígenas participantes do PIBID, as aulas na sala anexa da aldeia eram ministradas a partir do bilinguismo oral e escrito, assim como também ocorria nas demais salas anexas existentes nas tantas aldeias presentes no território demarcado dos Xavante. Neste sentido, os próprios modelos de formação de professores organizados e ministrados por pessoas não-índias, a partir de referências linguísticas, étnicas e culturais não-índias, concorreram para a cronificação destes efeitos, que têm sido expressados a partir de enunciações de queixa escolar de crianças e jovens indígenas, associados principalmente às dificuldades de aprendizagem, sobretudo, aos/às aprendizes que se defrontam mais diretamente com as escolas de ensino médio não-índias, materializado pela reprovação escolar também endossada pelo desrespeito à pertença étnica Xavante de seus/suas estudantes.

À guisa de conclusão, apresenta-se um trecho, extraído das experiências de Camargo e Albuquerque (2003) de atuação no campo da formação de professores/as indígenas, que ampara o desvelar de caminhos possíveis a partir da discussão apresentada.

A visita dos monitores às escolas nas aldeias era uma prática recorrente no desenvolvimento do Projeto Tucum – Curso de Formação para Professores Indígenas do Mato Grosso – mas não se fazia sem dificuldades: longas distâncias, estradas ruins, falta de apoio logístico por parte das prefeituras, condições de estada nem sempre muito confortáveis para jovens professoras inexperientes e urbanas. E, acima de tudo, sempre o imprevisível.

A monitora havia se preparado bem para a visita à aldeia: dia e hora marcados para chegar, atividades previstas, longos contatos com o professor, via rádio. Dessa vez, pensava ela, eu não perco a minha viagem e consigo acompanhar as aulas do professor.

Mas não foi ainda dessa vez que ela viu sua programação dar certo. Ao chegar, a primeira surpresa: a aldeia estava vazia. Desolada, saiu procurando uma explicação. Não era possível, se não houvesse marcado tudo com tanto cuidado! De repente, surge alguém, meio que rindo do seu desespero:

- Tem ninguém, não, professora. Foi todo mundo pescar.
- Não acredito que o professor fez isso comigo. Marcamos tudo, combinamos tudo certinho...
- Se preocupe, não, professora. Eles levaram o quadro negro. (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 338).

O excerto elucida o caráter coletivo da ação educativa que organiza, fundamentalmente, a educação escolar indígena, sustentada pelas relações comunitárias engendradas



no interior dos grupos étnicos indígenas, que precisa ser legitimada ao perseguir um modelo de antirracista, que respeite a cosmovisão indígena dos distintos grupos étnicos. Neste âmbito, a especificidade que encerra o processo de formação de professores/as indígenas alicerça-se sob a construção de identidades docentes firmadas nas categorias de pertença e no compromisso pela afirmação cultural, possibilitando a construção de conhecimentos e instrumentos de atuação dirigidos para a desconstrução dos paradigmas formativos organizados a partir da hierarquização de saberes e das práticas de imposições culturais.





## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista de pesquisadora escrever este tema numa primeira aproximação me pareceu incômodo e árduo. E gostaria de acreditar em uma ideia ilusória que tudo isso era parte de um passado já vivido e elaborado por todos os envolvidos negros e brancos. Que com as revoluções políticas, econômicas e culturais, os movimentos das organizações civis, a população brasileira que já houve muitas lutas pra que tudo isso estivesse ultrapassado. Como se isso tudo fizesse parte de algo do passado.

Retomar as repetições da escuta das vozes que já denunciavam o preconceito e a impossibilidade de uma ascensão social das crianças negras e indígenas e trajetórias escolares e institucionais. Suas identidades sendo dilaceradas por padrões dominantes. Isso faz parte das minhas primeiras vivências em países latinos americanos, este repertório é um dos meus primeiros fantasmas de um passado pelo qual cheguei até aqui no curso e retomo essas memórias ao pensar na Orientação à queixa escolar e a produção do fracasso.

Na atualidade as duas entrevistas realizadas com os jovens revelam relatos de percursos de sofrimento e produção de fracassos. Trazem estratégias próprias de seu momento atual como buscar informações de lutas racistas em redes sociais o acesso às tecnologias como instrumento de construção de referenciais. Outro ponto importante o engajamento em atividades culturais religiosas como forma de identidades positivas. Porém, não escaparam à lógica de medicalização.

No que se refere à experiência com as crianças e jovens indígenas Xavante apresentada, a discussão dos itinerários de escolarização e a estrutura sob a qual se sustenta os processos de produção de discursos de fracasso e de queixa escolar de professores/as e aprendizes Xavante, convocou para o compromisso ético, político e social de formação de professores na perspectiva de uma educação intercultural e antirracista – em oposição às teorias racistas e da carência cultural explicitadas. Esse paradigma anuncia a construção de um exercício ético orientado para a autonomia e para a organização de oportunidades formativas fundadas pela afirmação da identidade e do fortalecimento do pertenci-



mento étnico Xavante, cujos acadêmicos do PIBID, constituídos pela referida pertença, encontravam-se em processo de formação docente para potencializar suas respectivas atuações nas escolas anexas às aldeias as quais compunham.



## 5 BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994, pelas Emendas Constitucionais n. 1/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n° 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conteúdo: Lei n° 9.394/1996 e Lei n° 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338- 336, dezembro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a06v2361.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CARVALHO, M.P. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulação entre gênero e raça/cor. Campinas, Cadernos Pagu, n. 22, 2004. [ p. 247 -290]. CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2ª Ed. São Paulo: Contexto 2003.

GOMES, N. P. Educação cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (Orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo : Summus, 2001. [p. 83-96].

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. [p. 11-37]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 nov 2019.



PATTO, M. H. S.: **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia . 4 Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios , 2015.

RODRIGUES, M.; FERREIRA, R.; DOMITE, M. C. S. A formação de professores e suas relações com cultura e sociedade: a educação escolar indígena no centro das atenções. **Rev. Bolema**, Rio Claro (SP), ano 22, n. 34, 2009, p. 263-282. Disponível em: [http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/14899/art\\_RODRIGUES\\_Teacher\\_Education\\_and\\_its\\_Relations\\_with\\_Culture\\_2009.pdf;jsessionid=E3A19A0620DA6643B522DAF2A88FF018?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/14899/art_RODRIGUES_Teacher_Education_and_its_Relations_with_Culture_2009.pdf;jsessionid=E3A19A0620DA6643B522DAF2A88FF018?sequence=1). Acesso em: 27 nov 2019.

SOUSA, E. F. Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar. In: Souza, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. [p. 223-240].

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidades do negro brasileiro em ascensão social. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.