

EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS CURUMINS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR CURUMINS

Dagmar de Mello e Silva¹
Leiliane Domingues da Silva²

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo discutir as interfaces entre a educação infantil e a educação infantil indígena, a fim de que possamos contribuir para ampliar os debates a respeito da pertinência ou não dessa modalidade da educação, voltada para as crianças indígenas. Trata-se de um estudo teórico que se utilizou de fontes documentais de legislações e artigos de autores que se debruçam sobre questões relacionadas à educação indígena, mas também, da compilação de algumas visões de representações de diferentes etnias, retiradas de eventos acadêmicos voltados para essa temática e de entrevistas com representações indígenas que vem lutando pelos direitos dos povos originais brasileiros. A partir do cruzamento dessas fontes, procuramos analisar os diferentes argumentos a respeito da Educação Infantil Indígena para tecermos reflexões que pudessem construir pontes que contribuam para esse debate que, ainda nos coloca em aporia, frente aos dilemas que a complexidade do tema nos desafia. Pontes sobre as quais pudéssemos olhar para o outro com a devida atenção para escutas de alteridades que nos guiassem na condução dessa escrita.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Infantil; Educação Indígena.

Abstract: The main objective of this study is to discuss the interfaces between early childhood education and indigenous early childhood education, so that we can contribute to broadening debates about the relevance or not of this type of education, aimed at indigenous children. This is a theoretical study that used documentary sources of legislation and articles by authors who focus on issues related to indigenous education, but also the compilation of some views of representations of different ethnicities, taken from academic events focused on this theme and interviews with indigenous representations that have been fighting for the rights of the original Brazilian peoples. From the intersection of these sources, we seek to analyze the different arguments about Indigenous Early Childhood Education in order to weave reflections that could build bridges that contribute to this debate that still puts us in an aporia, facing the dilemmas that the complexity of the subject challenges us. Bridges over which we could look at the other with due attention to listening to otherness that would guide us in conducting this writing.

Keyword: Diversity; Child education; Indigenous Education.

INTRODUÇÃO

Os Referenciais Nacionais da Educação Infantil (1998, p. 04), nos apontam que:

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. O ingresso na instituição de educação infantil pode

¹ Universidade Federal Fluminense. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

² Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Professora Tutora Acadêmica do Curso de Pedagogia da Fundação CECIERJ/UERJ. E-mail: leilianedomingues@globomail.com

alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. Dependendo da maneira como é tratada a questão.

Em princípio, os argumentos assim postos nos Referenciais Nacionais da Educação Infantil, tornam-se convincentes para justificar a iniciação do processo de escolarização de crianças indígenas na etapa da educação infantil. Porém, se analisarmos os contextos culturais das diferentes nações indígenas vamos entender que a questão não se encerra sob esse argumento.

A criança indígena está inserida em contextos socioculturais cuja complexidade se torna ainda mais relevante, na medida em que propomos sua inserção há um tempo/espço totalmente diferente das temporalidades e espacialidades a que estas experimentam em seus cotidianos.

Certamente, pensar em uma escolarização na educação infantil para crianças indígenas, implica pensar em outra escola, diferente daquela que temos nos meios citadinos. Uma escola que desconstrua seus próprios espaços/tempos para recriar relações de alteridade a partir das especificidades das crianças em seus diferentes contextos sociais. Espaços/Tempos que reconheçam e contemplem os modos singulares das crianças serem e estarem no mundo. Consideramos ser este, o grande desafio para uma educação infantil indígena. O que nos leva a pensar se vale à pena seguir uma tendência que visa antecipar a escolarização formal de crianças pequenas, cujos territórios existenciais estão muito distantes dos valores daqueles que vivem nas grandes cidades, assim como nos sinaliza Daniel Munduruku:

– Nós, indígenas, não temos esse conceito de propriedade privada, somos parte da natureza e não nos colocamos acima dos outros seres vivos. Quando o indígena luta pela terra, está lutando por um conjunto de vidas. Talvez essa mensagem de pertencimento seja a grande contribuição dos indígenas³.

Os estudos específicos sobre educação infantil para povos indígenas são ainda muito poucos no meio acadêmico. Mas, mediante os dados apresentados pelo Censo Escolar INEP/MEC 2019, que apontam para 3.345 escolas indígenas no país, com 255.888 matrículas, sendo 27.053 da pré-escola; consideramos relevante problematizar essa modalidade da

³ Entrevista realizada com Daniel Munduruku, intitulada Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”, concedida ao jornal cultural independente – Nonada. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>

educação, contextualizando-a com a realidade e as especificidades das infâncias das crianças indígenas residentes em comunidades indígenas ou mesmo em centros urbanos, posto que:

– A gente entende que nossos territórios indígenas estão com a gente também quando estamos na cidade, na universidade. Nossos conhecimentos ancestrais e tradicionais são tão valiosos quanto os não indígenas. Já ouvi muitas vezes que “lugar de índio” é no mato. Mas que mato está sobrando pra nós?⁴

Dessa forma, Angélica Kaingang da etnia Kaingang, nos aponta para a importância da preservação de conhecimentos ancestrais e tradicionais que são transmitidos intergeracionalmente e nos leva a interrogar a respeito da oferta da educação escolar infantil indígena, com o objetivo de promover reflexões sobre o tema, mesmo que tenhamos consciência de que se trata de um assunto bastante complexo, com múltiplas possibilidades de olhares e de que o debate está apenas começando.

Trata-se de um estudo teórico que se pautou em fontes documentais de legislações e artigos de autores que se debruçam sobre questões relacionadas a educação indígena, mais também da compilação de algumas visões de representações de diferentes etnias, retiradas de um relevante Seminário sobre Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena e de entrevistas com representações indígenas que vem lutando pelos direitos dos povos originais brasileiros. Apesar de alguns depoimentos não serem muito atuais, ao comparará-los com registros mais recentes, verificamos que não avançamos muito nas discussões sobre o tema proposto, portanto, consideramos relevante trazermos essas diferentes narrativas para mostrar a pertinência acadêmica e científica desse tema para a área da Educação. Outrossim, optamos por colocar as referências e o acesso aos depoimentos em nota de rodapé. Por fim, com esses cruzamentos entre os estudos sociológicos da infância, as legislações vigentes, as visualidades de representantes de diferentes etnias e o suporte teórico de alguns pesquisadores do tema, pretendemos contribuir para a promoção de diálogos que se desdobrem em discussões mais amplas a respeito das vantagens e desvantagens da implantação da educação escolar infantil nas sociedades indígenas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

⁴ Depoimento de Angélica Kaingang, pertencente à etnia Kaingang e moradora do Rio grande do Sul. Na mesma entrevista acima.

A educação escolar indígena é um direito conquistado por lei. Entretanto, o oferecimento da educação infantil tem instigado grandes discussões entre pais, lideranças e comunidades indígenas, professores, especialistas em educação infantil e em educação indígena e também da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC.

O foco dessa discussão é que muitos afirmam que a educação infantil vai contra as tradições das nações indígenas ao mesmo tempo em que algumas comunidades indígenas vêm se engajando na reivindicação de espaços educativos para os seus curumins.

A educação escolar específica e diferenciada vem sendo constituída com maior intensidade pelos povos indígenas como forma de estabelecer uma relação entre o mundo contemporâneo e o universo indígena, ainda que, preocupada com o caráter de preservar a função produtora e mantenedora de saberes locais. Mesmo assim, a educação infantil indígena ainda conta com uma indefinição de projetos, de práticas pedagógicas, de infraestrutura adequada e de falta de formação de professores específicos para as crianças pequenas.

Algumas etnias são contra ao ingresso das crianças pequenas à escola devido à socialização primária⁵. Para essas etnias, a responsabilidade da primeira infância é dos patriarcas e das matriarcas que possuem o papel de repassar oralmente a sabedoria do povo no processo de aprendizado da criança desde o seu nascimento.

Os povos indígenas têm seus próprios mecanismos pedagógicos de socialização e transmissão da tradição e dos conhecimentos. Processos educacionais escolarizados na faixa etária de 0 a 5 anos para crianças indígenas, rompe, questiona, põe em xeque este princípio (MELIÁ, 1979, p. 43).

Todavia, no âmbito do debate, outras etnias defendem ações integracionistas na conquista da educação infantil, como lugar privilegiado para que suas crianças possam crescer, desenvolvendo as suas potencialidades, contudo, preservando a sua cultura, sendo esse senso de preservação da aldeia, que daria sentido à ação educativa.

A Resolução Nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação fixou diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, garantindo aos povos, a oferta de escolas nas aldeias, respeitando as estruturas sociais das etnias e práticas socioculturais e religiosas.

⁵ A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e, em virtude da qual, torna-se membro da sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1987, p. 175).

Fica, portanto, este impasse teórico-prático a respeito da educação infantil escolar indígena. Por isso, se faz necessário analisar aspectos próprios da infância indígena, suas aspirações, visão do mundo e desejo de autonomia.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR

Freire (2004), nos aponta três valores que norteiam a educação comunitária dos povos indígenas brasileiros:

- valor da tradição oral: que são os saberes da sociedade, que orientam as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância;
- valor da ação: é quando pessoas adultas da comunidade envolvem crianças e adolescentes em seus afazeres tornando o aprender fazendo;
- valor do exemplo: são pessoas adultas e, sobretudo as anciãs, modelando o comportamento com o intuito de refletir o conteúdo prático das tradições.

Essa educação acontece coletivamente e é responsabilidade da comunidade repassar e perpetuar a herança cultural de geração para geração.

A comunidade possui um espaço garantido e conhecimentos que necessitam ser socializados, pois a comunidade diferentemente de outros espaços reguladores como o Estado, as leis de mercado, a escola, ainda mantém como princípios de relação a participação e a solidariedade que estão mais próximos dos princípios da emancipação (TAUKANE, 1997, p. 12).

Nesse contexto, a aprendizagem possui sua forma específica e singular de acontecer, onde a educação contribui para a construção da identidade dos seus membros, bem como os valores e juízos, que são pautados nos exemplos dos mais velhos e na oralidade como principal meio de transmissão de conhecimento, “deslocando” a escola, para um lugar onde a educação assume uma função diferenciada do papel que “costuma assumir” em outros espaços. Aqui, a escola se torna “instrumento extra aldeia e que pode oferecer o domínio de novos conhecimentos e tecnologias específicas de auxílio” (SILVA, 2002, p. 57).

Diante dessas colocações, retomamos aqui, a proposta de se diferenciar a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. A educação indígena se refere ao modo próprio que cada comunidade indígena tem de transmitir à criança, seus conhecimentos e saberes tradicionais, não tendo um grupo específico ou uma instituição responsável para isso, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção de

conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da instituição escolar (LUCIANO, 2006, p. 129).

Sabemos que historicamente, a educação escolar indígena aconteceu concomitantemente ao processo de colonização do país e foi imposta sem respeitar as diferenças culturais e o jeito próprio como os povos indígenas apreendem e compreendem o mundo em que vivem. Primeiro, a escola foi o instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra, e finalmente, para incorporar os índios aos “moldes” da nação, como trabalhadores nacionais sem respeitar as características étnicas e culturais que lhes são próprias.

A partir da Constituição de 1988, a legislação assegurou às populações indígenas em seus artigos 210, 215 e 242, o direito à cidadania plena, o reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua preservação, rompendo com o processo integracionista anterior. Dessa forma, coube ao Estado, o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas, assim como, o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Ao serem incluídos, nas formulações gerais de suas legislações, artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas, esses povos, passaram a vislumbrar uma educação escolar que pudesse atender as demandas e esperanças dos seus direitos e lutas.

- [...] Hoje nós precisamos de escola porque muitas vezes as coisas dos brancos são decididas no papel escrito. Muitos de nós não sabemos ler e escrever. Talvez por isso a escola seja um caminho que possa manejar todos esses conhecimentos além da escrita e, também, para buscar os nossos direitos. [...] Hoje eu preciso de escola porque eu penso para o futuro dos meus filhos. Quando eles crescerem não quero que eles fiquem que nem eu, sem saber falar e sem entender. Isso eu não quero para eles. Por isso, quero que tenha uma escola dentro da aldeia, para ensinar a ler e escrever e para defender os direitos da comunidade e defender os mais velhos⁶.

Para Brand (1997), a educação que os povos indígenas buscam não é aquela que lhes foi historicamente imposta, com objetivos integracionistas, mas a decorrente do texto constitucional de 1988. Uma educação diferenciada e de qualidade, construída e planejada a partir das demandas de cada comunidade indígena. Seu objetivo não pode se restringir em preparar as crianças para viverem num mundo estranho, onde seus conhecimentos e valores não têm lugar, mas contribuir para que essas mesmas crianças adquiram os conhecimentos

⁶ Alexandre Acosta, 60 anos. Depoimento gravado na aldeia Cantagalo, no dia 28 na. 2004. Tradução Marcos Moreira – citado por Bergamaschi (2007). Disponível em: <https://bitly.com/U2giC5>

necessários para uma maior autonomia e inserção em igualdade de condições, no seu entorno regional.

No entanto, é preciso que se entenda que o direito à diferença, não garante uma escola diferenciada para as crianças indígenas, por isso, é importante reivindicar uma escola indígena que não se distinga pela “diferença da diferença”, mas pela possibilidade de relações de alteridade onde o outro seja legitimado na sua condição existencial.

Logo, segundo Moreira (2002), não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas e culturas, para permitir um entendimento recíproco, de tal forma, que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um.

Consideramos duas maneiras de sustentar a posição sobre o tema. A primeira é de que a educação infantil em pré-escolas para as crianças indígenas, sem dúvida, representa um avanço em relação aos direitos da criança pequena à educação. A segunda é de que essa etapa da educação sugere cautela ao considerar se essa implantação virá a beneficiar a qualidade de vida das crianças pequenas indígenas.

Por isso, para essa discussão, abordamos a oferta da educação infantil para crianças indígenas residentes em terras indígenas e em comunidades indígenas em áreas urbanas, utilizando como referência alguns relatos a respeito dos processos como a mesma está ocorrendo nas populações Guarani/Kaiowá e Terena, nos municípios de Dourados e Aquidauana/MS.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ALDEIA GUARANI/KAIOWÁ EM DOURADOS

Abordando particularmente o caso da criança indígena Guarani/Kaiowá é preciso levar em consideração, as mudanças ocorridas no contexto social dessa comunidade, decorrente da perda territorial. Dessa forma, pensar na possibilidade de uma educação infantil para as crianças Guarani/Kaiowá significa ter que, forçosamente, levar em consideração alguns aspectos que vêm afetando profundamente, e de modo particular, a transmissão das tradições culturais desse povo.

Assim, para subsidiar essa questão, vamos nos ater ao relato que segue:

“- Nós temos a certeza de que alguma coisa que seja ou foi implantado dentro de uma área indígena tem que ser de acordo com a necessidade de cada povo. Devemos tomar muito cuidado com isto, em relação a tirar a criança de perto da mãe porque a criança aprende de 0 a 5 anos através da observação. As crianças na nossa área indígena, como

moramos no meio de duas cidades, se integram em outro tipo de conhecimento, tudo isso prejudica a educação da criança de 0 até os 5 e de 6 em diante.

Tudo isso, nós como professores temos nos preocupado muito em relação às crianças, mesmo porque, muitas vezes as nossas crianças vão para a escola só por causa da alimentação e isso é muito dolorido pra nós que somos professores. Época de frio, de calor, do frio, vão sem blusa ou muitos vão descalços, a necessidade, cada professor tem que se responsabilizar de fazer alguma coisa, é assim que funciona a nossa realidade dentro da aldeia de Dourados. E durante todas essas experiências que eu tive com essas crianças, deu pra se observar que trabalhar o momento deles, de dentro da casa para a sala de aula é um processo que deve ser contínuo sempre. E que através disso nós conseguimos mostrar para as crianças um pouco também do resgate em relação aos mitos que muitas já esqueceram, mas que como nós professores temos que resgatar isso desde o primeiro momento na pré-escola.

É um sonho meu, é um sonho dos professores da educação diferenciada indígena daquela região, de acolher as mães que passam necessidade e que muitas vezes, por necessidade, acabam fazendo coisas que não devem fazer, se matando, tomando veneno. Tudo isso interfere na vida da criança, principalmente, na educação infantil. A gente tem vários problemas, violência dentro da aldeia, as crianças observam, desenham, então isso é muito preocupante para o nosso povo. Mas, durante dois anos atrás, juntamente com as lideranças, nós organizamos para que esses problemas que vêm acontecendo dentro da área indígena venham a alcançar algum resultado positivo para que essas crianças tenham um futuro melhor em relação ao estudo mesmo porque nós vemos que a única maneira de mostrar a criança um futuro melhor é através da educação.

Adquiri muito conhecimento, muita experiência durante todos esses anos que fiquei com aquelas crianças em sala de aula na pré-escola. O valor que nós temos que dar para aquelas crianças dentro da sua realidade, respeitar os seus momentos, as suas brincadeiras. Muitas vezes eu fico observando na sala do branco o modo da educação que os brancos dão para as pessoas dessa idade. São desmembradas as aulas em educação artística, educação física, né. Lá nós trabalhamos assim quando estamos fazendo artesanato com as crianças, confeccionando artefatos indígenas, muitos pensam assim eles estão fazendo somente a arte em movimento. Na realidade, quando nós fazemos a arte, estamos estudando a história, quando estamos fazendo educação física, nós estamos fazendo a arte, tudo é relacionado com a realidade da nossa tribo. Mas isso ainda é um processo muito lento e ainda precisa ser conversado com mais professores para que cada dia que passa nós possamos superar esses problemas que estão acontecendo dentro da aldeia.

As lideranças estão muito preocupadas com isso. O que vão ser das crianças daqui a 25 anos se continuar da maneira que está lá? Mãe que passa problema com seus filhos na casa, que passa fome, mães que abandonam seus filhos. Isso é preocupante. (...) A preocupação nossa mesmo é acolher aquela criança que está esquecida e que, muitas vezes, a própria mãe não dá afeto, a mãe não dá carinho para o seu filho, devido a esses problemas a mãe acaba fazendo isso com o próprio filho. É dessa forma que eu penso. Ainda precisa ser conversado com algumas lideranças em relação a criança, de como nós queremos que realmente seja. É isso que eu queria passar para vocês”⁷

Podemos observar através do relato, que dentro do contexto vivenciado pela aldeia indígena em questão, a educação infantil se sobrepõe como forma de suprir as necessidades não só alimentícias, como também, de acolhimento e de resgate a uma cultura já esquecida, onde os inúmeros problemas existentes fazem com que a educação se torne a única e tão somente esperança, para um futuro melhor.

⁷ Relato de um professor da escola Indígena [s.d.]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/livrocolegao.pdf>

Provavelmente, haveria outra forma de suprir as necessidades, de resolver os problemas e de lutar pela manutenção da cultura daquela comunidade sem ter sido pela introdução da escola na aldeia. Entretanto, a alternativa dada, foi a de delegar para escola a responsabilidade de educar, principalmente, as crianças pequenas dentro do seu espaço institucionalizado. Se a escola era a única alternativa, não sabemos. O que sabemos, é que nesse caso, a inserção da pré-escola tem uma real necessidade social, que é de acolher as crianças cujas mães estão desprovidas de condições de estabelecer relações mais afetivas com seus filhos e de lutar pelo resgate e sobrevivência de uma cultura não mais vivenciada em seus cotidianos.

A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ALDEIA TERENA EM AQUIDAUANA

A situação de contato com a sociedade urbana resultou em sucessivas transformações em todas as dimensões na vida dos Terena. Além da diminuição de suas terras e segmentações das aldeias, a introdução de novos artefatos, tecnologias, símbolos e crenças passaram a ser essenciais a subsistência do imaginário Terena. Dessa forma, muitas questões foram e ainda continuam sendo colocadas/vivenciadas através de um processo de naturalização, como é o caso da introdução da escola de educação infantil na comunidade indígena.

Localizada no Distrito de Tauany, a 70 Km da sede do município de Aquidauana/MS, a Aldeia Bananal, como a maioria do distrito, apresenta características urbanas: ruas bem traçadas, água encanada, casas de alvenaria, escola, posto médico, energia elétrica, igrejas, campo de futebol, televisão e celulares.

Segundo observações feitas por Souza e Pio (2004), numa sala de aula de pré-escola (Pré-II), nos deparamos com a seguinte situação:

As aulas iniciam às 7:30h e terminam às 10:30h, com intervalo de 30 minutos. Às sextas feiras, as aulas terminam às 9h e 30 minutos. Durante as aulas, as crianças se “espremem” em uma sala de, aproximadamente 3,5m de largura por 4m de comprimento.

Não há materiais didáticos-pedagógicos disponíveis e poucos são as oportunidades de cursos para os professores. A professora da sala possui formação, apenas, no ensino médio: Magistério; tem em média 30 anos de idade e atua na educação escolar indígena há quatro anos. Embora seja índia e residente na aldeia possui pouco conhecimento sobre a língua Terena, não usa a língua materna fluentemente na modalidade oral, conhece algumas palavras na modalidade escrita, mas compreende o uso da língua na modalidade oral e interage com as crianças em sala de aula.

Há no currículo da Pré-Escola a disciplina Língua Terena que é oferecida em duas horas aulas, uma vez por semana, na sexta-feira. As aulas de Língua Portuguesa ocorrem nas segundas e quintas-feiras, totalizando quatro horas aula semanais. Em todas as áreas de estimulação, predomina o português. Até mesmo nas aulas de Língua Terena, se concentram a apresentação de palavras escritas na lousa, seguida da imagem representativa das palavras e, logo após solicita-se que a criança escreva de

132

três a quatro vezes a palavra; a professora informa a tradução para o português. Como “tarefa”, ainda observa-se a utilização da cópia em caderno de caligrafia, em média seis vezes⁸.

Como podemos constatar, o ensino é mecânico, centrado na memorização e descontextualizado de significados para as crianças Terena. O que se percebe é o uso restrito de metodologias que “amarram” a escrita a substantivos que nomeiam seres, objetos e “coisas” na “língua do branco”, como por exemplo, árvore, copo, poço, goiaba, chuva, entre outros. Signos linguísticos que são determinantes de significantes, desprezando os diferentes sentidos e significados que a linguagem pode assumir para os diferentes sujeitos que as experimentam.

Dessa forma, se a escola insiste em circunscrever seus “saberes/fazer” através da “naturalização” de modelos educacionais hegemônicos, teremos também, “naturalizadas” a perda de tradições que constituem as singularidades do povo Terena através da educação escolar indígena corroborada pelo ensino de uma leitura e escrita⁹ destituída de letramento para a criança Terena.

Assim, quando ressaltamos a importância da problematização sobre a questão, chamamos atenção para o fato de que as comunidades não estão tendo a opção de pensarem se realmente necessitam de escola de educação infantil dentro de suas aldeias.

Por isso, a urgência em levantarmos questões como: Por que algumas lideranças indígenas reivindicam uma educação infantil? O que esperam da escola? Quais necessidades esta viria a responder?

Entendemos que, mesmo sem respostas palpáveis, ainda sim, essas são questões que devem estar presentes ao longo do processo de escolarização de crianças indígenas para que deixemos de presenciar, como no relato descrito, discursos “supostamente engajados” em “redimir a população indígena da ignorância”, do analfabetismo, de quem não sabe ler, de quem não domina o código escrito, como se a oralidade tivesse que ser destituída de suas culturas e só o registro escrito, sob “significantes¹⁰ da língua dos brancos”, seria a “salvação” para que estas crianças se constituam cidadãos dignos de estarem no seio de nossa sociedade grafocêntrica.

⁸ Informações obtidas através dos estudos de Souza e Pio, 2004.

⁹ É importante destacar que a escrita é o produto cultural que as comunidades indígenas têm que incorporar até mesmo para manter a sua cultura, entretanto, não podemos nos esquecer de que as comunidades têm 500 anos de contato e vêm se reproduzindo, interculturalmente sem a escrita.

¹⁰ Significante é toda coisa que possa transmitir um significado: um símbolo, uma imagem, uma palavra.

A colonização, trouxe aos povos colonizados uma outra experiência: a de terem seus modos de vida considerados inadequados aos olhos dos colonizadores. Dessa forma, os primeiros contatos com os povos da América, os colonizadores propuseram quebrar a cadeia de transmissão cultural, retirando as crianças de sua comunidade para “educá-las” em internatos, longe das “más” influências dos adultos e sua gente (VEIGA, 2000, p. 60).

Devemos ressaltar, que a introdução de uma educação escolar infantil indígena não pode ocorrer por um processo naturalizador de uma cultura de referência, em sua oferta, mas sim, de problematização e de discussão a respeito da necessidade social que esta viria a atender, pois estamos tratando de crianças concretas, que tem interesses concretos e necessidades concretas.

Dáí a necessidade de problematizar a oferta, pois caso contrário, esta continuará ocorrendo por um processo naturalizador de referências descontextualizadas das culturas dos diversos povos indígenas, sem levar em conta realmente a criança, como um ser histórico, social, étnico, cultural, político e, portanto, detentor de uma trajetória que precisa ser respeitada pelos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora saibamos que a escola de educação infantil foi imposta à população indígena sem prévia consulta de suas demandas, esta por sua vez, não mais consegue se desapropriar dela, posto que já esteja introduzida no contexto de suas comunidades. Dessa forma, se não se pode retroagir nesse processo, esta modalidade da educação para essas culturas, precisa ser repensada e transformada para se colocar como aliada dessas comunidades.

Assim sendo, ao repensar numa nova proposta de como conduzir a educação infantil indígena, esta deve ser pensada na/com as comunidades em que já existem, com suas redes de valores, costumes, rituais, crenças...

Portanto, a educação não pode e não deve estagnar, copiar modelos, apresentar-se como algo pronto, mas mobilizar-se como processo diferenciado. Precisa ser pensada e criada a partir de cada comunidade, e a cada momento, ser ressignificada nos diversos cotidianos, pois tudo o que acontece na escola está diretamente relacionado com uma maneira de perceber o mundo e de valorizar um padrão de homem, mulher e de sociedade.

-A educação não é uma coisa estática, ela é como o ar, ela está em todo lugar. É o cuidado que se tem na formação do outro, através do conhecimento passado e

presente, respeitando as suas origens, ou seja, as suas raízes (...). Isto é, um processo globalizado¹¹.

Por isso, tornamos a enfatizar que é preciso pensar na criança como ser legítimo, que possui direitos, pois se ela tem acesso a uma experiência escolar, é preciso ter em mente, que a criança volta a cada dia diferente porque vivenciou experiências diferentes.

Talvez, um primeiro passo, para pensarmos nessa nova proposta, seja procurar os velhos, cujo devir criança já se constitui uma experiência que os atravessa por muitos e muitos tempos e que podem nos dar ideias completamente diferentes da forma como a educação infantil está acontecendo atualmente.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES**, v. 27, n.72, 2007.

BERGER, Peter L & LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento)**. 7ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

BRAND, Antônio Jacob. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese de Doutorado em História. Porto Alegre: PUC/RS, 1997. Disponível em: <https://bityli.com/qbK0od>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Censo da Educação Básica. **INEP/MEC**. Brasília, 2019. Disponível em <https://bityli.com/Z9V3Bmb>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://bityli.com/YMrqM>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. - Acesso em: 19 jul. de 2021

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf - Acesso em: 20 Jul. 2021.

CORTÊS, Clelia Neri. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural**. Dissertação de Mestrado. Salvador, Ed da UFB/BA, 1996.

¹¹ Discussão em equipe, apresentada por Maria do Socorro C.S. Araújo – Tuxá, BA, citada por Côrtes, 1996, p. 34.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação Escolar Indígena em terras brasílicas, tempo de descobrimento**. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE, 2004.

LEAL, Caroline et al (org). **Discutindo Políticas de Educação Infantil e educação escolar Indígena**. Centro de Cultura Luiz Freire. 2005. Disponível: <https://bitly.com/4BZwqx>. Acesso em: 19 jul. de 2021.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. **Coleção Educação para Todos**, Brasília, MEC/SECADI, 2006. Disponível em: <https://bitly.com/g2nXBa>. - Acesso em: 19 jul. de 2021

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, agosto de 2002. Disponível em: <https://bitly.com/SgjJuU>. Acesso em: 19 jul. de 2021.

SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Ângela; SILVA, Ana Vera Lopes da. **Crianças Indígenas - Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SOUZA, Claudete Cameschi de; PIO, Helder Candido. **A Educação na Aldeia Bananal: Ihi Kaxoti Kopenoti Emo'u**. Monografia. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2004.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. A educação Kurâ-bakairi no contexto tradicional. In. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (org.). **Urucum, Jenipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate**. Cuiabá: Editora Entrelinhas, 1997. Disponível em: <https://bitly.com/geUXRn>. Acesso em: 19 jul. de 2021.

VEIGA, Juracilda. A formação da identidade linguística e cultural da criança indígena e o ensino escolar: vantagens de retardar o ingresso na escola. In: **III Conferência sobre Pesquisa Sociocultural**, 2000, Campinas, SP. Anais (on-line). Campinas, 2000. Disponível: http://www.portalkaingang.org/index_veiga.htm. - Acesso em 26 jul. 2021.