



**DOSSIÊ EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EMERÊNCIA DE  
NOVAS EPISTEMOLOGIAS**

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS: QUESTÕES PERTINENTES PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA**

**CHILDREN AND INDIGENOUS CHILDREN: RELEVANT ISSUES EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION AND SCHOOL**

**NINOS Y NINOS INDÍGENAS: CUESTIONES RELEVANTES : EDUCACIÓN Y  
ESCUELA DE LA PRIMERA INFANCIA**

Eglen Silva Pipi Rodrigues <sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1245-5398>

Belini Salete Grando <sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

Vilma Aparecida de Pinho <sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>

**RESUMO**

**Resumo**

Articulamos a compreensão da educação como ação política assumida em cada sociedade, suas concepções próprias e formas de garantir e salvaguardar as crianças como detentoras de conhecimentos ancestrais à educação escolar indígena. O diálogo visa problematizar a educação da criança pequena nestas sociedades e possíveis contradições da imposição da educação infantil nestes contextos sociais atuais em Mato Grosso.

**Palavras-chave:** Crianças. Educação Indígena. Infâncias. Mato Grosso.

**Abstract**

We articulate the understanding of education as a political action taken by each society, their own conceptions and ways of ensuring and safeguarding children as knowledge holders ancestral knowledge to indigenous school education. The dialogue aims at problematizing the education of the little child in these societies and possible contradictions of of the imposition of early childhood education in these current social contexts in Mato Grosso.

**Key-words:** Children. Indigenous Education. Childhood.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso – [vilmaaparecidadepinho@gmail.com](mailto:vilmaaparecidadepinho@gmail.com)

## RESUMEN

Articulamos la comprensión de la educación como una acción política tomada en cada sociedad, sus propias concepciones y formas de garantizar y salvaguardar a los niños como poseedores de conocimientos ancestrales a la educación escolar indígena. El diálogo tiene como objetivo problematizar la educación de los niños pequeños en estas sociedades y las posibles contradicciones de la imposición de la educación de la primera infancia en estos contextos sociales actuales en Mato Grosso.

**Palabras clave:** Niños; Educación indígena; Infancia; Mato Grosso

Data de submissão 24/11/2019

Data de aprovação 11/12/2019

## Introdução

### 1. Educação Indígena: do que falamos quando nos referimos à educação da criança?

O ato de educar é inerente ao ser humano. E essa via de mão dupla do ensinar e do aprender acontece há muito tempo, mesmo antes de chamarmos isso de educação. Esse processo é minucioso e singular. A educação acontece a todo tempo, em todo lugar para todo indivíduo: “de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver” [...] (BRANDÃO, 1984, p.7).

Falar sobre educação requer pensar sobre a ideia de pluralidade uma vez que não existe um único tipo, nem um único modelo de educação (BRANDÃO, 1984). Pensar em educações é também pensar em tradições. O autor nos remete a pensar a educação a partir dos mais diversos contextos sociais e históricos, reconhecendo formas distintas de educar nas mais diversas “pequenas sociedades” cujas formas de organização e de produção da vida muito se diferenciam da sociedade ocidental capitalista, mesmo estando esta de alguma forma preza a este cenário homogeneizante de consumo, inclusive de suas normas escolares obrigatórias.

Atualmente ao se pensar a educação infantil como sistema de ensino obrigatório ao estado, esses contextos são reconhecidos em comunidades tradicionais cuja diversidade étnica e racial se impõe nos modos de educar pautando lógicas de pensamentos diversas quanto suas referências linguísticas, contextos socioeconômico e de relação histórica estabelecida com o estado brasileiro, como o fazem povos indígenas, os ciganos, as comunidades remanescentes de quilombos, os grupos de migrantes, entre outras diversidades de existência.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias a vida do grupo e a de cada um dos seus sujeitos [...] (BRANDÃO, 1984, p.10-11).

Para Brandão (1984, p.10) tanto a educação existe em cada povo ou categoria de sujeitos, como pode ser imposta como estratégia de um sistema centralizador de poder que “[...] usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”, o que implica compreendê-la a partir de um contexto relacional entre os grupos humanos que partilham num tempo e num espaço bens comuns, não necessariamente valorados da mesma forma e com os mesmos direitos coletivos.

A educação, assim, implica na dimensão cultural em cada sociedade, ao mesmo tempo em que se diferencia dentro dela conforme o grupo social diferenciado por diferenças sociais históricas que implicam papéis e lugares destinados socioculturalmente aos sujeitos nas relações mais complexas da sociedade desde o nascimento ou mesmo antes dele, conforme seu lugar familiar e a constituição de sua família no contexto mais amplo, sua constituição física e condições de ocupar corporalmente os espaços-tempos sociais, seu gênero, sua condição religiosa-espiritual, sua perspectiva econômica ou possibilidade de desenvolvimento e sustentação do seu grupo social, enfim, seu corpo físico é recebido no seio familiar e a partir dele é lido e marcado pelos lugares que a educação lhe poderá proporcionar.

Nesta perspectiva sociocultural histórica, a criança desde antes de nascer vai sendo educada para compor com seus cuidadores e responsáveis por sua integração social um grupo de idade, de gênero e de geração que a coloca nos tempos-espacos do aprender e educar-se com o outro com o qual poderá interagir e se socializar no mundo da cultura.

Podemos entender cultura como uma ideia onde a própria educação habita. Isso não é tão simples assim, principalmente quando a educação se destina a contribuir para o apagamento de uma memória cultural de toda uma ancestralidade, por exemplo, nas sociedades tradicionais como as indígenas, cuja escola pode assumir ser um aparato do estado que se coloca nesta função política de “integração” para a sociedade mais ampla.

Por isso, é preciso interrogar o passado. Faz-se necessário compreender o movimento histórico do desenvolvimento da Ciência da Educação e como as diversas teorias de aprendizagem disseminadas têm responsabilidades em relação às bases científicas adotadas para a oferta do ensino escolar.

Diferentes povos praticam seus próprios processos de aprendizagem, desenvolvem suas próprias tecnologias, sem nenhuma situação escolar de transferência de saber. “A sabedoria acumulada de um grupo social não “dá aulas” e os aprendizes, não aprendem na escola [...] aos poucos se adquire por vivenciar muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência” (BRANDÃO, 1984, p. 18).

No Brasil, de acordo com informações do Censo de 2010, cerca de 0,4% da população brasileira é formada por indígenas, num total de 800 mil vivendo no País. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem 225 povos indígenas, além de referências de 70 tribos vivendo em locais isolados<sup>4</sup> e práticas em alguma medida reconhecidas por seus vizinhos, e que ainda não foram contatadas. Assim, consideramos como outros autores, um contingente de mais de 300 formas de ser indígena no Brasil, falantes de aproximadamente 190 línguas e formas de falar e expressar e transmitir seus saberes e educações.

O status de inferioridade colonialista imputado arbitrariamente aos povos indígenas, que vem causando entre as línguas indígenas o excesso de empréstimos linguísticos, como faz a escola, conduz essas línguas a posições secundárias, subalternizadas, inferiorizadas, empobrecidas e arranjadas. [...] uma das estratégias colonialistas mais conhecidas e perversas, [...] com o argumento de que elas são necessidades modernas garantidas pelas leis, portanto, são direitos, e uma vez incorporadas, individual ou coletivamente, são usadas como justificativas para negação ou perdas de direitos. (LUCIANO, 2017, p. 304-305).

A necessidade de relação permanente com a sociedade regional a partir do domínio da língua e circulação nas cidades, inclusive para o atendimento das demandas de saúde cuja

---

<sup>4</sup> Vale destacar que esse isolamento deve ser compreendido de uma forma mais complexa, pois geralmente os que se negam estabelecer contato com o não indígena ou com outro indígena já tiveram experiências desastrosas destes contatos e buscam o isolamento como forma de sobrevivência. Ao mesmo tempo, como é o exemplo do Povo Wai Wai, em seu território que é considerado imenso para o não indígena, por isso foi invadido e as aldeias queimadas na primeira semana de abril de 2019, abriga indígenas isolados. Essa complexidade das relações socioeconômicas com os povos indígenas que se mantêm fora do sistema capitalista não é uma decisão aleatória e nesta dinâmica, a educação escolar é parte de uma lógica não só de inclusão de bens culturais, mas inclusive, dos processos de eliminação de uma sociedade como esta se reconhece e é reconhecida desde sua ancestralidade.

realidade tem se agravado imensamente em Mato Grosso com o agrotóxico dos latifúndios que cercam os territórios indígenas, com as hidroelétricas e a mineração que afetam diretamente a produção de alimento e da vida ritualística mantida pela relação de reciprocidade entre sociedade e natureza, atinge imensamente as formas de educação que perpassam cada vez mais pela escola. Como traz Luciano (2017, p.304): “É comum ouvir: *há, eles não são mais índios, porque falam bem o português, vivem na cidade... por isso achamos que não precisavam mais de tais benefícios ou direitos [...]*”, no entanto, é o “empréstimo linguístico” uma necessidade de enriquecimento assim como a escola a partir de sua apropriação decolonial.

Em Mato Grosso, vivem 43 povos indígenas, sendo sua maioria atendida em escolas que recebem mais de dez mil alunos atualmente. A organização e o funcionamento dessas escolas variam muito e cada projeto educacional, depende das estruturas socioeconômicas e culturais do povo e da proximidade geopolítica da comunidade com o município ou com outras organizações.

A dinâmica compreendida pela vida coletiva dos povos indígenas requer uma compreensão mais complexa dos processos de cuidar e educar de suas crianças, o que significa garantir o futuro de sua própria cosmologia. A educação neste sentido pode ser entendida como um processo de produzir corpos alimentados em todas as suas dimensões humanas, a orgânica, a afetiva e social, a cognitiva, a espiritual, nos diversos mundos que compõem a cosmologia de cada povo tradicional, uma vez que se compreende que cada corpo ao ser produzido em uma dada sociedade já recebe antecipadamente, em sua concepção de mundo, uma orientação de como serão organizados os laços familiares que o acolherão.

As dificuldades de reprodução cultural, linguística e étnica atual dos povos indígenas passam pela herança cultural colonialista e tutelar das políticas do Estado, ainda muito presentes em campos vitais e sensíveis, notadamente nas questões territoriais, políticas de poder, de participação, de representação, e pelas condições econômicas e sociais precárias a que foram condenados esses povos. (LUCIANO, 2017, p. 304).

De acordo com Freire (2001) educação é um ato político. Compreendendo isso, é possível dizer que atualmente, em Mato Grosso, os povos indígenas enfrentam inúmeras dificuldades, uma vez que seus territórios são desapropriados por fazendeiros e políticos, com inúmeras investidas de toda natureza. A propriedade privada na mão de poucos é o critério de exclusão e eliminação das condições de se compreender indígena nesse lugar controlado politicamente pelo agronegócio de grandes latifundiários, em que os interesses do capital estrangeiro se fortalece com as grandes hidroelétricas e demais formas de exploração mineral e da natureza em detrimento da vida coletiva partilhada nas famílias de forma tradicional.

Consta na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que os povos indígenas têm seus direitos à educação assegurada por suas especificidades culturais e linguísticas, atendendo suas perspectivas de produção da vida, no entanto, faz-se urgente refletir sobre como a Educação Escolar Indígena e sua relação com a educação pretendida por cada povo tem sido construída, especialmente quando nos referimos à escolarização das crianças pequenas no contexto das relações com as instituições de educação dos estados e dos municípios onde se localizam os territórios indígenas e suas escolas, pois a complexidade destas relações colocam em cheque as especificidades legais.

Para a maioria dos povos indígenas em Mato Grosso, embora atendidos pelo estado no que se refere à educação formal, isso não significa que todos tenham seus direitos constitucionais reconhecidos, especialmente em relação a valorização e reconhecimento da língua “materna” nos processos de escolarização da criança.

Em nossa perspectiva, é preciso considerar que com a universalização da escola, grande parte da população acabou tendo acesso à educação formal, porém, o modelo de educação disseminado é originário de uma concepção de educação eurocêntrica, racista, discriminatória, excludente. Essa leitura crítica da escola indígena perpassa por formação de professores indígenas que ampliam suas possibilidades históricas impostas pela perspectiva colonial, e com isso, não basta o acesso ao ensino médio ou ensino superior para que essa formação crítica seja viabilizada.

## 2 A escola indígena e a educação da criança

Para falar sobre infância indígena precisamos ter a compreensão de que estamos entrando num universo complexo, pois, tal assunto refere-se a um contexto multiétnico e composto de uma grande diversidade cultural. Não existe um desenvolvimento da infância universal, único e natural...

O primeiro e o maior desafio é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas. Não há como garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais transitórios (LUCIANO, 2017, p. 303).

O movimento em favor da escola pública, enquanto luta pelo direito fundamental de todos e todas terem acesso à educação, difundiu-se por todo o país e é assumido pelo Movimento Indígena que participa ativamente da Constituinte de 1988, após longo processo de luta contra a imposição da escola por religiosos, indigenistas e missionários, militares e pelos representantes do estado em todas as épocas. O movimento indígena se fortalece na década de 1970 junto com outros movimentos sociais no país e passa a reivindicar entre outros, a escola como um espaço de direito à compreensão mais complexa das relações entre eles e o colonizador.

Gersem Luciano, intelectual do Povo Baniwa e professor da Universidade Federal, com grande experiência na construção do movimento indígena brasileiro por direitos e pela educação escolar, representando a educação que reconhece a diversidade étnica e cultural nacional como conselheiro nacional de educação (CNE), afirma que atualmente os desafios políticos pedagógicos para pensar e construir a educação escolar indígena implicam necessariamente na compreensão e consolidação das políticas indígenas do estado a partir dos etnoterritórios indígenas, definidos pelos próprios indígenas em diálogo com diferentes representantes do estado nacional independente das regiões e municípios, assim como nas implicações destas políticas para a valorização e reconhecimento das línguas indígenas.

Essa proposição desencadeou na política nacional de educação para os povos indígenas, entre outras ações, no Projeto – como um programa nacional a partir da SECADI/MEC<sup>5</sup> – “Ação Saberes Indígenas na Escola” voltado à formação contínua de professores indígenas para a alfabetização e numeramento, com o fortalecimento, reconhecimento e valorização das línguas originais ou maternas. Neste processo, pontua-se a compreensão do papel da língua para a formação da criança indígena como um direito de ser.

As línguas indígenas, mais do que uma forma de falar e de comunicar-se nos contextos internos das famílias e comunidades específicas, tratam-se de garantir que a criança pequena possa acessar a conhecimentos ancestrais fundamentais para se colocar diante do mundo dos vivos e dos mortos. A perspectiva cosmológica perpassam as especificidades das línguas, superando a visão restrita de a escolar ensinar na língua ou produzir materiais didáticos para o ensino da língua.

Mais que isso, para Luciano (2017), do Povo Baniwa do Amazonas: “[...] os desafios político-pedagógicos que considero relevantes para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo o resgate e a valorização das línguas indígenas no Brasil”.

Para Félix Adugoenau do Povo Bororo do Mato Grosso (2015):

---

<sup>5</sup> Como uma ação da SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola promove a formação continuada de professores da educação escolar indígena que atuam nos anos iniciais buscando atender a especificidade sociolinguística e pedagógica intercultural nos processos de alfabetização e letramento, pautado nas Resoluções: n.054 de 12 de dezembro de 2013 e n. 57 de 23 de dezembro de 2013. O projeto é assumido por coordenações de IES públicas que articulam redes institucionais para atender aos povos indígenas conforme a organização etnoterritorial prevista para as políticas específicas de educação e intersetoriais.

*Eglen Silva Pipi Rodrigues; Belini Salete Grando; Vilma Aparecida de Pinho*

Para melhor compreensão, vamos chamar educação indígena a que não é trabalhada nos “clássicos” conhecimentos universais. [...] Esta educação indígena é própria de um povo indígena em particular, autóctone, construída historicamente, utilizada em todos os momentos de produção de conhecimento na casa clânica, no centro da aldeia, no espaço das roças de toco, nas coletas, pescarias e caçadas rituais, excursões familiares, iniciação dos jovens na vida adulta, confraternizações culturais coletivas, rituais sagrados e festivos. Tais lugares não cabem dentro do espaço escolar institucional, principalmente porque a forma de transmissão e produção de conhecimentos para o Bororo envolve sempre um herói mítico e espaço específico e apropriado para acontecer tais ações (ADUGOENAU, 2015, p. 65).

Para romper com essa estrutura social excludente e discriminatória, é necessário repensarmos a educação formal, principalmente para os povos indígenas e afrodescendentes. É necessário que haja uma reforma educativa e a “chave” para essa transformação está na diversidade, na diferença, nas tomadas de decisões ou em qualquer outra proposta que estabeleça interações curriculares distintas para os diferentes coletivos de pessoas. As reformas educacionais, sob o manto do discurso do respeito à diversidade tem, de certa forma, mais contribuído para a adaptação das desigualdades culturais e sociais, em lugar de superá-las (AYUSTE et al., 1994).

A escola, dentro da sociedade contemporânea é uma instituição indispensável para a democratização do conhecimento. A escolarização é responsável por propiciar a todos os alunos/as, em igualdade de condições, o desenvolvimento intelectual e o domínio dos conhecimentos sistematizados requeridos para a continuidade dos estudos, e para a vida social e profissional (LIBÂNEO, 1991, p. 34).

Esse mesmo pressuposto, no entanto, não é necessariamente a perspectiva que os povos indígenas definem como sendo o papel da escola, embora para algumas comunidades específicas<sup>6</sup>, considerando suas particularidades históricas com a sociedade nacional, possam considerar essa perspectiva.

Quando pensamos em processo ensino-aprendizagem, pensamos nos conteúdos de ensino, em formas de ensinar e aprender (o que ensinar, como ensinar para que ensinar). Pérez-Gómez (1998, p. 16) entende que as escolas, em sua maioria, tem gerado uma “falsa” aprendizagem, ou uma aprendizagem “aparente”, e assim, acaba por não garantir às crianças a apreensão do conhecimento escolar. E isso não é um problema que acontece só no Brasil, é um problema global.

Frente a tal situação, concordamos com o autor ao afirmar que a função da escola, nesta perspectiva, encontra-se conservadora, pois ela garante a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência dessa mesma sociedade sistêmica e não a sua transformação. A tendência conservadora lógica, que permeia toda a sociedade, reproduz comportamentos, valores, ideias, instituições, artefatos e relações, úteis para a própria existência do ser humano (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 14).

Tal tendência lógica conservadora choca-se com outra tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especificamente desfavoráveis para alguns indivíduos ou grupos que pertencem ao complexo e conflitante tecido social. Por isso, segundo o mesmo autor, o processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas é complexo e dialético (idem).

A primeira função vai ao encontro do pensamento de muitos autores e correntes da sociologia da educação que concordam que o objetivo básico e prioritário dessa socialização é a preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho. A segunda função do processo de

---

<sup>6</sup> Ao considerar que comunidades, aldeias ou mesmo territórios diferentes de um mesmo povo indígena podem ter diferentes formas de reconhecer o papel da escola, a transmissão linguística, religiosa e ritualística, nos pautamos na realidade dinâmica dos povos indígenas de Mato Grosso e das complexas relações que estabelecem historicamente com a sociedade regional, uns há mais de 300 anos e outros muito recentemente contatados pelos colonizadores atuais, políticos, usurpadores e exploradores de seus territórios tradicionais.

socialização na escola, segundo Pérez Gómez (1998, p. 17) visa à formação do cidadão no mundo, para que este possa garantir sua participação e intervenção do cidadão no mundo, para que este possa garantir sua participação e intervenção na vida pública.

Essa preparação se dá por meio dos conteúdos curriculares, interiorizados por mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula e vão se configurando num corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*. De acordo com Enguita (1990): “A escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado” (1990, p.152).

Pérez-Gómez (1998, p. 19-22) indica que a tensão dialética existe em qualquer instância social. Toda e qualquer instituição pode estar marcada por contradições e interesses, e ao mesmo tempo, existem nelas espaço para o desenvolvimento da autonomia. Acrescenta que a função educativa da escola também etapa imersa nesta tensão dialética entre reprodução e transformação. Assim sendo, para o autor, tal função vai além, ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização.

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 26).

Concordando com o posicionamento acima, acreditamos que há de se especificar mais enfaticamente o papel social da escola, quando queremos assumir uma concepção de educação progressista e emancipatória. Em uma sociedade desigual como a nossa, a elaboração de diferentes roteiros curriculares sanciona e reforça as desigualdades previamente existentes.

Na perspectiva, é que buscamos auxiliar a construir alternativas para a educação escolares oferecidas às crianças indígenas, sem produzir mais desigualdades e, ao mesmo tempo, considerando as infâncias e a diversidade cultural de cada povo.

Conforme Lukesi (1991), o objetivo maior da escola é trabalhar na perspectiva da construção do desenvolvimento e da independência do educando, ou seja, na perspectiva da aprendizagem e construção do conhecimento, dos diferentes saberes que as próprias crianças já têm consigo, pois, não são nenhuma *tábula rasa*.

A independência não é dada a cada ser humano desde o seu nascimento; ela é resultado de um longo trabalho de construção de si mesmo. Para que cada sujeito possa conviver em estado de reciprocidade (relação bi e multidirecional de igualdade entre os seres humanos), é necessário que ele possua independência, no que se refere ao seus sentimentos, aos seus conhecimentos, às suas habilidades, ao seu modo de viver (LUKESI, 1991, p. 92).

O caminho do desenvolvimento da criança (do educando) é o que leva à sua independência, e esse caminho é construído mediante a prática cotidiana, que envolve a experiência vivenciada por meio de diferentes atividades, bem como a compreensão dessas vivências, dessas experiências.

De acordo com Carvalho (2004):

O direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar (CARVALHO, 2004, p. 333).

Desta forma, a escola, neste contexto, a escola é uma instância que deve compreender a criança enquanto construção sócio-histórica-cultural. Sabemos que existem avanços em relação

à pesquisa no campo do discurso social e político sobre a infância de direitos, mas percebemos que nas práticas sociais, as crianças não têm garantidos os seus direitos fundamentais, principalmente em se tratando de crianças indígenas.

Conforme Simão (2008):

Constitui-se uma medida emergencial resgatar o respeito à dignidade e aos seus direitos, não só os direitos garantidos em lei, como o direito à Educação Infantil de qualidade, mas o direito em todas as suas faces, ou seja, os direitos individuais, sociais, econômicos, culturais, étnicos, religiosos, geracionais, etc., para mudar efetivamente a dura realidade da situação de muitas delas, que continuam sendo marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem, num contexto exacerbado de exclusão econômica, cultural e social. (SIMÃO, 2008, p. 16)

A questão maior e mais séria é que, de modo geral denunciamos os desgastes de uma revolução pedagógica que ainda não se operacionalizou, senão a uma escala muito reduzida. Na maioria das escolas, tanto as de hoje, quanto as de ontem, a concepção de educação não é diferenciada, de modo geral os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se estimula o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da curiosidade (“AUTOR”).

A escola deve ser um lugar onde os conteúdos trabalhados respeitem e conservem o espírito curioso das crianças. Deve ser também o espaço da negação da padronização e espaço contra todas as formas de desigualdade e discriminação.

Conforme Candau (2012):

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAU, 2012, p.21).

Partindo desta compreensão, entendemos que o denominado fracasso escolar um projeto político de exclusão social, de segregação, dos grupos sociais que vivem em situação de risco. É preciso entender que o fracasso de uma escola é também o fracasso de uma sociedade que não sabem aproveitar, nem são capazes de ver a riqueza cultural dos diferentes coletivos de pessoas que vivem em nosso país.

De acordo com Charlot (2000, p.16) não existe fracasso escolar, o que existem são estudantes em situação de fracasso:

[...] Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião da mídia e os docentes agrupam sob o nome de ‘fracasso escolar’ (CHARLOT, 2000, p.16).

Nesta perspectiva crítica, necessitamos desenvolver tanto práticas quanto teorias alternativas. Neste tempo em que o controle pela “qualidade e excelência” está na moda, não podemos deixar nas mãos dos conservadores a “bandeira” da qualidade do ensino. Não é verdade que seja necessário escolher entre compromisso social e valor científico.

### **3 A educação indígena e a criança na escola**

Buscando contribuir para o avanço do debate da educação indígena e de modo particular para a educação indígena infantil, é que levantamos aqui algumas questões.

É certo que o acesso à escola tem sido garantido à grande parte das crianças no Brasil, porém, ainda existem crianças fora da escola, e mesmo àquelas que a frequentam não veem garantido o seu acesso à aprendizagem.

[...] Se a moderna escola indígena, de acordo com as leis e normas brasileiras, tem que ser intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica. Se é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes milenares, não é difícil concluir que as escolas indígenas, por não



considerarem tais saberes, contrariando os discursos modernos do politicamente ou pedagogicamente corretos da educação escolar indígena, não contribuem para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas (LUCIANO, 2017, p.301).

Corroborando com os estudos de Luciano, torna-se relevante pensar a educação indígena, especialmente a educação escolar, a partir da concepção de fronteira conforme explicita Tassinari (2001):

Localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”. (TASSINARI, 2001, p. 47)

Dessa forma, consideramos que essas relações segundo Tassinari (2001) são “de fronteira”, porque eles assumem dupla função ora estão na comunidade são pais, tios têm uma formação, ora atua na escola, tendo esta concepção de criança em desenvolvimento no cotidiano e eles são pessoas de uma determinada sociedade, e esse povo e essa pessoa que vai falar de educação. Compreender a escola indígena como fronteira é conceber que há conhecimentos nativos que passam pela escola formando um intercâmbio com saberes não índios, um dos exemplos seria a língua portuguesa. Mas é também considerar que existem zonas interditas, saberes e práticas que não passam pela instituição escolar.

As particularidades da criança indígena é destacada pela autora Clarice Cohn que faz contribuições significativas sobre as concepções de crescimento e desenvolvimento da criança Xikrin (COHN, 2000). A criança na sua especificidade de infância Xikrin vivem em grupos organizados em categoria de idade e por gênero, pois são essenciais identidades na vida do adulto, uma vez que quando a criança nasce o casamento e o lugar da família na aldeia muda de forma responsável com participação na política da comunidade. As crianças estão em todos os lugares, até as músicas são compartilhadas com elas: “[...] e as crianças, por estarem livres das restrições sociais que impedem vários adultos de falar entre si e de se visitar, são importantes na comunicação entre as casas” (COHN, 2014, p. 123).

A identidade da criança indígena é marcada por seu fazer-ser pessoa coletiva que se forma e se educa no e pelo corpo. Uma escola que prioriza a educação de crianças indígenas no contexto da Educação Infantil deve perceber como as crianças são no seu cotidiano e como elas se apropriam desse espaço para ser quem ela é. As dimensões educativas da cultura Bororo se configura no corpo (pessoa) e o identifica e o reconhece pela linguagem do corpo individual e coletivo do povo que o constitui. O corpo como dimensão da pessoa é compreendida na educação escolar da criança indígena como

Marcado de acordo com cada grupo específico, por uma educação coletiva e diferenciada em cada fase da vida, cujos sentidos e significados só podem ser compreendidos dentro de seus contextos culturais. As diferenças culturais e as identidades individuais e coletivas, impressas no corpo, se expressam na relação com outros corpos que se comunicam entre si numa linguagem simbólica própria, geralmente de forma inconsciente, cujas aproximações e distâncias culturais significativas (“AUTOR”).

Interessante destacar que a educação de crianças indígenas que se pauta no reconhecimento de criança e infância como ser da corporeidade que se manifesta e aprende na relação com o outro, não diverge das teorias contemporâneas do desenvolvimento da criança com a de Henri Wallon para quem o desenvolvimento da criança tem como ponto de partida o ato motor como uma configuração de sua totalidade de corpo (existência/matéria/percepções) e pensamento/lógica e linguagens que codificam a cultura e a sociedade.

No contexto da educação de crianças indígenas a noção de educação intercultural se torna um paradigma de educação progressista que busca nas relações de fronteiras a garantia à criança de diálogos e negociações que se pautam na sua ética, estética e política como um processo de resistência que vive na relação com a sociedade mais ampla de cultura eurocêntrica e que precisa ser compreendida na sua realidade pelo viés crítico. Pois as crianças indígenas na educação escolar vivem o conflito histórico que emerge das relações de poder entre culturas e economia; daí pois, o desafio da educação transformadora que busca manter a identidade nessa relação de educação, sociedade e cultura marcadamente desigual e hierárquico na sua forma de se desenvolver e existir. Tassinari (2001) ao se referir às escolas indígenas:

A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígena, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, com espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas (TASSINARI, 2001, p. 68).

Com essa compreensão, observamos que os povos indígenas preocupados em preservar a cultura e a fortalecer veem na escola uma esperança para preparar futuras lideranças na garantia de sobrevivência e continuar resistindo, a escola como inserção simbólica que é a oralidade e escrita para não serem ainda enganados pelos ditos “superiores”, vivem entre dois mundos, cultura indígena e não indígena.

Em pesquisa desenvolvida com os professores indígenas vinculados ao “Projeto Ação Saberes Indígenas da Escola da Rede UFMT”, compreendemos as multi-identidades da criança como criança-criança; criança-povo; criança-aluno. Essas concepções apresentadas pelos professores apontam a complexidade da criança indígena e nos ajuda pensar a educação delas a partir de uma perspectiva mais plural em termos de espaço-tempo-formação. Pinho (2018) em sua pesquisa destaca essas três concepções de criança-infância indígena a partir das narrativas de professores:

- *As crianças lá são simplesmente importante, vão vindo com os adultos tudo, de maneira bem calma, o ensinar, não tumultuado; as crianças são poucas na comunidade, facilita na aprendizagem, na comunidade escola, o professor trabalha não só na escola, trabalha com os pais. E os pais tá sempre ajudando o professor, isso facilita a criança ter um desenvolvimento bem aplicado, porque ela vai sair dali e querer alguma coisa na vida e esse é um dever nosso passar (LUIZINHO UMUTINA, 05/05/2017 apud PINHO 2018, p.79).*
- *Hoje eu busco o respeito não o medo, levando o conhecimento dos pais, antigamente os pais chamavam suas crianças, elas tinham medo, eu busco o respeito sem medo, à criança eu mais aprendo do que ensino, por exemplo, a ter paciência, eu aprendi ver o mundo com o olhar delas (SIMONE TERENA-NAMBIKWARA, 05/05/2017, apud PINHO 2018 apud PINHO, 2018, p.79).*
- *Elas brincam no rio, pescam juntas, jogam bola no pátio (NILCE PARESI, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.77).*
- *A criança é livre, sem nenhuma restrição a ser seguida, pois tudo que ela viver e aprender são para sua sobrevivência neste mundo (CLEIDE TERENA-NAMBIKWARA, 19/07/2017 apud PINHO, 2018, p.77).*
- *A criança participa de tudo, dança canto, faz parte do futebol (GILBERTO BORORO, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.81).*
- *O papel da criança na comunidade é aprender a cultura e ir para a escola já sabendo e aperfeiçoar a escrita, em casa ela aprende os saberes indígenas, brincando. (MARIA IZABEL CHIQUITANO, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.81).*
- *Na comunidade a criança tem seu espaço de brincar, elas brincam no rio, andam de bicicletas, elas aprendem vendo e ouvindo, tudo ao seu redor, exemplo podem aprender coisas erradas (ELIZABETH BORORO, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.81).*

- *Lá a criança participa das apresentações, por exemplo, no dia do índio, na primeira apresentação são as crianças, elas dançam a dança do sucuri, joga futebol das crianças a partir de 10 anos pra baixo, há uma divisão por idade (GILBERTO BORORO, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.81).*
- *Na comunidade, todas as crianças participam de tudo, das festas, brincam, jogam bola (ROSINEY UMUTINA, 19/07/2017 apud PINHO, 2018, p.81).*
- *O papel da criança na comunidade é importante, porque são elas que vão dar continuidade na comunidade indígena, elas vão aprendendo muita coisa da cultura do nosso povo para se tornarem liderança, para poder representar nosso povo (NILCE PARESI, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.81).*
- *Na comunidade as crianças brincam nas festas, o papel delas é aprender a cultura para não perder (ALEXANDRE PARESI, 19/07/2017 apud PINHO, 2018, p.81)*
- *O papel da criança é estudar e aprender a cultura (VANESSA NAMBIKWARA, 19/07/2017 apud PINHO, 2018, p.81)*
- *A criança ajuda os pais em pequena atividade diária (CLEIDE TERENA-NAMBIKWARA, 19/07/2017 apud PINHO, 2018, p.82)*
- *O papel da criança é divertir e quando tem algum trabalho no pátio da comunidade ou na escola as crianças ajudam (MARIA TRINDADE BORORO, 19/07/2017 apud PINHO, 2018, p.82)*
- *O papel da criança na comunidade é acompanhar os mais velhos, as famílias, pois para ter conhecimento de seu povo e seguir futuramente (LINO PARESI, 05/05/2017 apud PINHO, 2018, p.82).*

Com essas formas de ver e compreender a criança com suas dimensões sociais ampliadas – um sujeito da aldeia que vive nas relações coletivas com papel relevante em diferentes práticas sociais e com diferentes sujeitos e em diferentes contextos não limitada ao tempo-espaço da escola como o lugar de aprender. A dinâmica de aprender “a cultura” nos tempos do corpo brincante e festivo dos rituais e outros contextos sociais relevantes para a produção da vida como criança que é, implica em uma escola que participe da vida da criança e reconheça suas formas de produzir-se como pessoa, para além da criança-aluna.

Essa perspectiva aproxima-se a compreensão de Wallon (1978), mas que não necessariamente é viabilizada pela escola, inclusive considerando o tempo-espaço da criança-corpo presente nos espaços da Educação Infantil. Vale retomar com este autor, que a infância é o momento em que ela se apropria do mundo a partir de imagens e de representações que são transmitidas por diversas fontes e o brincar é o principal meio com que a criança desperta o imaginário, representando sua realidade, ideias, fazendo-se assim com que a criança represente sua afetividade brincando: “O gosto que a criança toma pelas coisas pode avaliar-se pelo desejo e pelo poder que tem de manejá-las, de modificá-las, de transformá-las” (1978, p.215). E, nisso, a língua original e materna, assim como os contextos de aprendizagens da aldeia são fundamentais para que possa se desenvolver e aprender.

Processo de desenvolvimento da criança implica em ela ter presente os diferentes sentidos e significados que simbolicamente são produzidos coletivamente, pois nestas relações complexamente ricas de afetividade e de movimento que ela constrói seus conhecimentos e tendo consciência de si. O desafio assim, passa pelo respeito a sua forma própria de ser sem a padronizar como uma criança genérica como o faz a escola.

Uma escola que impõem a língua portuguesa e os procedimentos de ensino e avaliação colonizadores, que não reconhece as formas próprias de aprender em cada contexto sociolinguístico e cultural, impõe-se como no período colonial. Ao contrário, a escola para ser indígena e atender suas crianças, deveria garantir processos de ensino que considerassem o bilinguismo ou multilinguismo, mas para isso, que para ser professor indígena, a proposição de formação não deve ser a mesma reproduzida para quaisquer outros professores, mas que lhes

possibilite construir uma escola em diálogo com a comunidade de forma mais respeitosa, atendendo as realidades vivenciadas, para com e a partir dela, criar novos métodos para ensinar e alfabetizar suas crianças desde pequenas para alfabetizar e para que acessem, na escola, conhecimentos interculturais.

### **Algumas considerações**

De modo geral, educação escolar indígena vem se pautando em princípios coloniais que trazem consigo vários tipos de violências que atingem as crianças. Em se tratando das relações interculturais, infelizmente ainda é possível perceber a existência de atitudes preconceituosas, negando a diversidade e desrespeitando os direitos a uma cidadania que reconheça e garanta todas as suas tradições culturais. Como vimos sobre as aprendizagens na escola, essa tem gerado “falsas” aprendizagens, reproduzindo uma concepção de educação colonizadora, monocultural e que dificilmente reconhece os conhecimentos das crianças e dos seus pais.

No caso das escolas indígenas, especialmente em relação à criança pequena, que vem de contexto familiar ampliado e comunitário, a língua e as práticas do cuidado e das relações de aprendizagens são mais complexas e por isso mesmo, a Educação Infantil precisa ser problematizada e amplamente discutida com a comunidade antes de adentrar o espaço da aldeia, uma vez que ao ser institucionalizada, essa proposição do estado brasileiro, não reconhece os educadores reconhecidos nestes contextos socioculturais e elegem como “professores” a serem contratados para atendê-la pessoas que não correspondem as concepções da infância da comunidade.

Assim, ao analisarmos com os professores indígenas de Mato Grosso e suas concepções de infância, reconhecemos os limites dos referenciais teórico-metodológicos e em especial, a forma de estruturação do tempo-espaço desta relação escolar no contexto das aldeias, pois a formação de professor para atender a escola indígena se limita muitas vezes à reprodução de conhecimentos ocidentais, ou colonizadores, que respondem somente à criança-aluno, negando a criança-criança e a criança-comunidade.

Pensar a infância indígena, os processos de aprendizagem e as concepções de escola, é primordial considerar as diferentes concepções de infância. A pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas. As culturas infantis compreendem um importante aspecto na diferenciação da infância. Por esta razão é fundamental que o universo da escola valorize as especificidades e necessidades da criança indígena.

### **Referências**

ADUGOENAU, Félix Rondon. *Saberes e fazeres autóctones bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena*. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

AYUSTE, A. et. al. *Planteamientos de la pedagogia crítica: comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, José Sergio F. de. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COHN, Clarice, Violência sexual e crianças indígenas em contextos de megaempreendimentos. In: PINHO Vilma Aparecida; OLIVEIRA, Assis Costa. *Direitos Infante-juvenis e violência sexual em contextos de grandes obras: reflexões e perspectivas*. Belém, PA: Editora Cores, 2014. P.123-136.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá – *Revista de Antropologia*, V. 43 n° 2 p.195-222. SÃO PAULO, USP, 2000.

ENGUITA, F. Mariano. Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, ano 1, n 3, p. 108-133, Jun. 1990.

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho D’água, 2001.

GRANDO, Beleni Saléte. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Subsídios para a organização do trabalho docente. In: *Revista Idéias* n°. 11, FDE., 1991, p.88-1 03.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, MT, v. 26, n. 62/1, pp. 295-310, maio/ago. 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINHO, Arlete Márcia de. *Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural*. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018.

RODRIGUES, Eglén S. P. *A situação escolar na perspectiva do aluno*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.

SIMÃO, Márcia Buss. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: 31º Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. *Anais...* Caxambú: Anped, 2008. Disponível em <[www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4310-int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4310-int.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2019.

*Eglen Silva Pippi Rodrigues; Belini Salete Grando; Vilma Aparecida de Pinho*

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. P.11-25.

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, SC: EdUFSC, 2012. P.275-294.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa, PT: Edição 70, 1978.