

**CENTRO  
DE CULTURA  
LUIZ FREIRE**

Educação, Comunicação e Direitos Humanos

**mieib**



**DISCUTINDO  
POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL  
E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

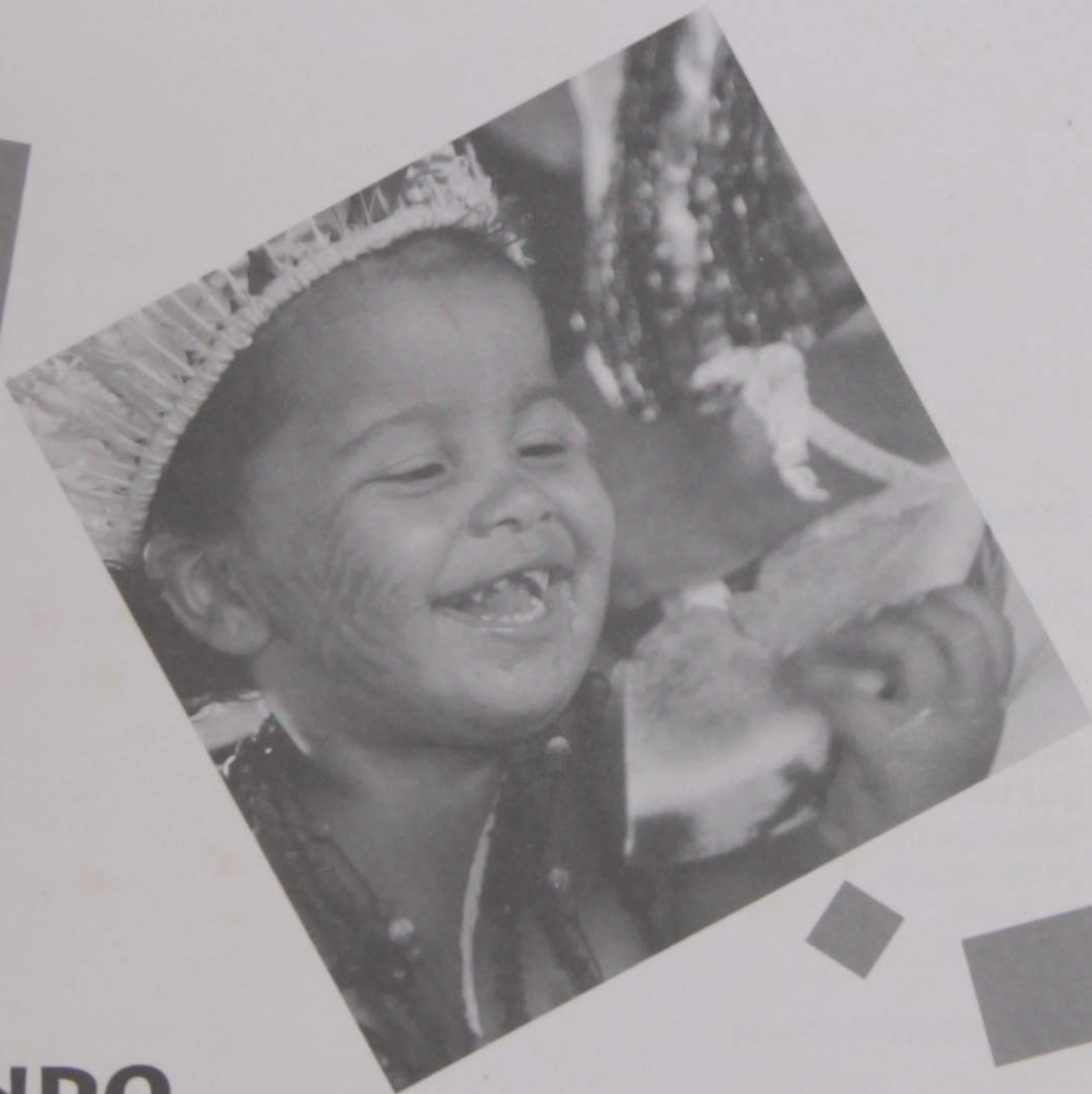




  
**CENTRO  
DE CULTURA  
LUIZ FREIRE**

Educação, Comunicação e Direitos Humanos

 **mieib**



**DISCUTINDO  
POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL  
E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**



## **Expediente**

**Equipe de produção:**

**Caroline Leal  
Cida Freire  
Eliene Amorim  
Érika Nascimento  
Heloísa Eneida  
Jozelito Arcanjo  
Liz Ramos  
Rita Coelho**

**Edição: Margarida Azevedo**

**Foto da capa: Mateus Sá / Canal 03**

**Fotos: Arquivo do CCLF**

**Projeto Gráfico: Via Design**

**Tiragem: 1.000 exemplares**



## Sumário

Apresentação 04

Artigos 14

Diferentes modelos e situações da Educação Infantil em áreas indígenas 35

Direito da Criança e dever do Estado 46

Educação infantil nas áreas indígenas: espaço empregatício, solução para a fome e depósito de crianças 49

Educação Escolar x Educação Indígena 56

Anexos 65



## APRESENTAÇÃO

É grande o desconhecimento sobre a realidade da educação infantil ofertada à população indígena. Também são muitas as dúvidas e questionamentos. As creches são uma necessidade social destes grupos? São uma demanda declarada? Os pais, avós e a comunidade, ao serem os principais responsáveis pela educação das crianças nos primeiros anos de vida, conseguem garantir as condições adequadas para tal? Existem circunstâncias que determinam outras opções?

Como garantir que crenças e valores das diferentes etnias sejam respeitadas no atendimento em creches e pré-escolas? Como garantir a formação do professor da educação infantil para aqueles membros da comunidade que optam por cumprir este papel? Como incluir a especificidade da realidade indígena na formação de professores? Quem deve lecionar nesses lugares, professores não-índios ou aqueles que fazem parte da comunidade? Qual o papel do Estado, frente ao direito constitucional das crianças indígenas à educação infantil?

Diante de tantas dúvidas e da incipiência de debates sobre o tema, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), organizaram, em agosto de 2005, um encontro para discutir as interfaces da educação infantil com a educação indígena. O seminário *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena* foi realizado no Recife, com apoio da Save the Children e da Secretaria de Educação de Pernambuco.

A proposta de uma primeira discussão sobre educação como política pública para crianças indígenas de 0 a 6 anos foi uma decorrência da experiência do CCLF, que mantém uma equipe atuando na educação indígena. Também das questões surgidas no contexto da consulta sobre qualidade da educação infantil, uma pesquisa realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Mieib. Em Pernambuco, a consulta foi feita com o povo Xukuru, que vive em Pesqueira, município distante 255 quilômetros do Recife.

O principal objetivo foi pautar a questão e identificar interlocutores estratégicos, que assumissem um compromisso institucional com a continuidade dos debates. Participaram do encontro aproximadamente 40 pessoas representando a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação e as Secretarias de Educação de Pernambuco e do Mato Grosso. Também representantes das Universidades Federal (UFPE) e Estadual de Pernambuco (UPE), além do comitê diretivo do Mieib, do Fórum de Educação Infantil de Pernambuco e do CCLF.



Para subsidiar e orientar os trabalhos, apresentando um suporte conceitual básico, foram convidadas as professoras Fúlvia Rosemberg, da Fundação Carlos Chagas, e Chikinha Pareci, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, ambas especialistas em educação.

Esta publicação pretende apresentar uma síntese dos posicionamentos e debates sobre o tema, tendo clareza de que se trata de um assunto bastante complexo, com muitas variáveis e de que o debate está apenas começando. Boa leitura, participem, entrem nesta conversa e contribuam para ampliar os entendimentos sobre as crianças brasileiras indígenas e seus direitos.



## O Mieib e a educação infantil de crianças indígenas

**Rita Coelho, pelo Comitê  
Diretivo do Movimento  
Interfóruns de Educação  
Infantil do Brasil**

Segundo a publicação "Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000" do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população indígena aumentou 150% na década de 1990. O ritmo anual de crescimento nas comunidades indígenas é quase seis vezes superior à média nacional. Os dados são controversos, pois comparam bases diferentes, mas são indicativos de uma realidade que precisa ser mais bem conhecida. Uma tendência é certa: a população indígena está em crescimento e ocupa grande parte do território nacional. E, tendo seus direitos garantidos pela Constituição Federal, as populações indígenas demandam atenção do Poder Público.

Ainda segundo dados do IBGE, o índice de mortalidade infantil atingiu 71,7 por mil nascidos, quase o triplo da média nacional entre não-indígenas. A mortalidade infantil é maior entre os residentes nas áreas urbanas. Quanto à educação, observou-se sensível redução do analfabetismo entre a população indígena, especialmente na área rural. O Censo Escolar de 2005, do Ministério da Educação (MEC), revela que governos municipais e estaduais mantêm 2,3 mil escolas indígenas, cada uma com uma média de 70 alunos, quatro professores e um funcionário da comunidade. Há poucas escolas particulares. Entre 2000 e 2005 foram feitas 24,6 mil matrículas – um salto de 17,05% no período – e cerca de 8 mil professores se formaram.

No contexto de políticas afirmativas e da crescente discussão e organização da educação escolar indígena, observamos que a especificidade da educação da criança de até seis anos não vem sendo abordada. Em outras palavras, o direito constitucional de todas as crianças brasileiras de até seis anos de idade à educação escolar precisa ser discutido, explicitado, compreendido e principalmente incluído na política educacional referente aos povos indígenas. Como o Estado deve cumprir seu papel frente o direito das crianças indígenas à educação infantil? Existem outras possibilidades de atendimento que não a oferta organizada em creches e pré-escolas? Como garantir que a criança indígena residente em zona urbana, matriculada em instituições públicas ou privadas de educação infantil, tenha respeitado o direito a etnia, crenças e valores diferentes?

Para o Mieib, e de forma mais contundente para alguns fóruns estaduais de educação infantil, é grande o número de questões que precisam ser debatidas e estudadas. É urgente



problematizar as características da educação infantil ofertada às crianças indígenas residentes em comunidades indígenas ou centros urbanos. O Mieib, ao buscar referências para a sua atuação, constatou que as definições e orientações da política nacional de educação infantil não contemplam as especificidades das crianças indígenas.

Por outro lado, as definições e orientações da política de educação escolar indígena não mencionam a educação infantil. A educação infantil não é universal, porque está sempre condicionada a uma opção da família, portanto é inquestionável que também para os povos indígenas a oferta da educação infantil esteja condicionada à opção. Portanto, não há contraposição entre o direito das crianças à educação infantil e os direitos dos povos indígenas.

O problema é que muitas vezes o atendimento na educação infantil vem sendo imposto às comunidades como forma de o Poder Público responder a outras demandas. E ainda, quando ofertada em face de demanda da comunidade, é necessário definir, por meio de efetivo diálogo intercultural, a forma adequada de atender as crianças indígenas. A análise dessas questões indica a necessidade de um diálogo que envolva as representações dos povos indígenas, os gestores da política educacional, as entidades de professores, organizações não governamentais e os movimentos de defesa da educação. Diante dessas e de outras questões que envolvem o tema e do forte compromisso com as crianças indígenas, o Mieib quer provocar, contribuir e incentivar esse diálogo.



## Educação infantil: acontece mesmo é na comunidade?

**Equipe do Centro de Cultura  
Luiz Freire**

Para iniciar uma reflexão acerca da educação escolar infantil para os povos indígenas no estado de Pernambuco, convém mencionar que essa temática tem sido objeto de várias discussões entre os povos indígenas, seus aliados e a Secretaria Estadual de Educação. Mesmo existindo creches e turmas de pré-escola instaladas nas áreas indígenas em Pernambuco desde muito tempo, a discussão sobre educação infantil enquanto política pública como dever do Estado é incipiente e somente há pouquíssimo tempo se apresenta como demanda para reflexão desses povos. Para os povos indígenas de Pernambuco educação indígena se aprende mesmo é na comunidade tendo em vista que cada povo tem seus processos próprios de ensino e aprendizagem.

Entretanto, no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 6 de idade fora da comunidade educativa, ou seja, que não seja no ritual, na família, no trato com a terra, mas, em espaço próprio para educação infantil mantido pelo Estado, é ainda um desafio que está em processo de construção de um entendimento. De modo que esse texto tenta somente dar um panorama de como os professores, professoras, lideranças indígenas e o Centro de Cultura Luiz Freire - CCLF vêm amadurecendo essa discussão. Isto quer dizer também que não há ainda certezas construídas sobre essa etapa da educação básica entre os povos indígenas em Pernambuco.

Nos anos 90 foram implantadas, pela Funai (Fundação Nacional do Índio), creches nos povos Pankararu e Xukuru, durante o governo de Fernando Collor de Melo, como política do Ministério da Assistência Social, mais especificamente da extinta Legião Brasileira de Assistência - LBA. Mais tarde são os municípios que começam a implantar turmas de pré-escolar nos territórios indígenas, como pode ser observado na fala da professora Atikum, "Foi implantada através do município, não houve uma discussão prévia com a comunidade. Há uma compreensão divergente, até que haja um entendimento mais claro do objetivo da educação infantil na comunidade".

Em 1999, com a criação da Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco - Copipe, os professores e lideranças indígenas do Estado, assessorados pelo CCLF, passam a refletir coletivamente, acerca da função social e do modelo de escola instalado em seus territórios. O consenso estabelecido entre os povos indígenas pernambucanos é de que a escola como prática social advinda da cultura da sociedade ocidental, e que em um determinado período histórico esteve a serviço de um projeto de homogeneização política e cultural da sociedade brasileira, hoje apropriada pelos povos indígenas, se constitui como espaço estratégico



na consolidação dos seus projetos de sociedades e como tal foram incorporadas nas comunidades educativas indígenas, sem substituir ou sobrepor-se aos espaços e processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo.

Nesse sentido, a reflexão sobre educação infantil como política pública em áreas indígenas em Pernambuco é, pois, realizada no contexto dos princípios e diretrizes que orientam a educação escolar indígena no Brasil. Há, portanto, clareza por parte dos professores e lideranças indígenas de que as suas comunidades educativas não podem ser substituídas pelos espaços escolares. Ao contrário, há definição clara do papel de cada uma delas em suas sociedades. Sendo assim, a educação infantil indígena se dá não somente na família como é o caso das escolas nacionais, mas também em outros espaços da organização social: nos rituais dançando e cantando toré, nas retomadas de terra, nas reuniões e assembleias do povo, nos brinquedos e brincadeiras inventados por elas.

Em todos esses espaços as crianças não só aprendem os conteúdos específicos do povo adequados à idade delas como também se apropriam da metodologia que cada povo dispõe de ensinar e aprender a que chamamos processos próprios de aprendizagem. “A infância é uma construção cultural” (Souza, 2006), e como tal, as crianças indígenas vivenciam suas infâncias no meio rural onde a brincadeira se dá dentro do trabalho e não há separação entre o lúdico e o trabalho. Também no brincar livre, junto com outras crianças, na vizinhança onde as mesmas inventam seus brinquedos e brincadeira, sob regras postas por elas próprias. Todos esses contextos de vivência das crianças indígenas se constituem aprendizagens fundamentais para o ser índio. Consideramos que mesmo tendo brincadeiras no espaço escolar, são cheias de regras, na maioria delas instituídas por adultos, com espaço e tempo contado.

Também são muitas as questões que os indígenas e seus aliados vêm procurando responder nos diversos encontros promovidos em parceria com diversos atores. Perguntas como: a partir de que idade a criança indígena deve ir para escola? Será que as crianças indo à escola antes dos sete anos não estará substituindo o papel da comunidade educativa indígena? Em caso de ter espaços para educação infantil nas sociedades indígenas, como eles seriam formatados e quais seriam os seus objetivos?

Para a Copipe e seus parceiros, o importante é ter um maior acúmulo nessa discussão de forma que as comunidades possam optar livremente a esse respeito, como expressa a professora Truká: “Compreendemos a necessidade de uma discussão ampla sobre as vantagens e desvantagens de implantação do ensino infantil para nosso povo”.



Compreendemos, pois, que na busca de um maior entendimento sobre a temática é preciso superar os vícios estabelecidos pelos governos municipais nas suas campanhas eleitorais, que implantaram creches criando expectativas nas comunidades de que estas resolveriam os problemas da qualidade de vida dos povos, como diz Marcos, cacique do povo Xukuru. "Aqui no povo Xukuru a creche tem um papel que é financeiro mesmo, por conta da alimentação dos alunos. Ter os filhos na creche ajuda na renda", afirma Marcos.

Provocada pela Copipe, essa discussão tem sido realizada também nas diversas comunidades indígenas de Pernambuco. No povo Xukuru, a decisão do grupo é de não abrir mais nenhuma creche e reduzir as que existem, acreditando que a escolarização nessa faixa etária pode trazer problemas fundamentais na aprendizagem da identidade Xukuru. "Aprendi não foi na escola, foi no dia-a-dia com meus pais, meus avós, com os mais velhos da comunidade, por isso é importante a criança estar nesse período de 0 a 6 anos no convívio com sua família para poder herdar, poder compreender o povo, as tradições os costumes e crenças, participar no dia-a-dia com o povo Xukuru", diz o cacique Marcos.

Já para as professoras Pankararu, "a educação infantil é uma extensão da educação da casa, tendo em vista que as professoras que estão nesses espaços não são estranhas as crianças, pelo contrário são suas parentes é dessa forma, para Pankararu, o espaço da educação infantil é uma continuação da sua comunidade educativa".

Assim os povos indígenas de Pernambuco vêm construindo seus entendimentos e definindo seus interesses na educação infantil. No encontro realizado pela Seduc, os professores indígenas, respondendo à pergunta sobre os objetivos da educação infantil em seus povos, disseram: "É aquela que se aprende na comunidade com seus pais, no dia-a-dia dos rituais sagrados, no plantio e colheita e hoje por motivo desta demanda ouve a implantação do ensino infantil é que se aprende na escola, trabalhando o diferenciado dando continuidade ao aprendizado dos seus antepassados". (professoras Kambiwá)

Há povos que não têm ainda uma concepção formada sobre o melhor caminho a seguir. O fato é que manter ou extinguir as turmas de educação infantil tem merecido várias reflexões das comunidades em busca de poderem ser sujeitos de suas decisões tendo em vista os seus projetos de sociedades.



## Educação infantil e educação escolar indígena

**Suzana Grillo Guimarães**  
- consultora da Secretaria  
de Educação Continuada,  
Alfabetização e Diversidade  
do Ministério da Educação

Não temos dúvida quanto à necessidade de expansão da oferta do segundo segmento do ensino fundamental e médio nas comunidades indígenas. Indicadores revelados pelo Censo Escolar/2004 demonstram que os direitos educacionais com relação ao acesso ao ensino fundamental não estão sendo atendidos, pois dos 147.571 estudantes indígenas somente 13,1% estão no segundo segmento do ensino fundamental e 1,4 % no ensino médio oferecido nas escolas indígenas.

Na busca por oportunidades de escolarização, muitos jovens indígenas migram com suas famílias para as cidades próximas, o que tem representado enormes riscos sociais para as comunidades, suas famílias e jovens, perda de qualidade de vida e enfrentamento de discriminação e preconceitos em escolas não preparadas para conviver com as diferenças étnicas, socioculturais e lingüísticas trazidas por esses estudantes, resultando em perda de auto-estima, desqualificação da identidade étnica e dificuldades de aprendizagem.

No entanto, quando discutimos educação infantil e povos indígenas, as questões ganham outros pontos de partida, outros referenciais, se revestem de outras complexidades. Complexidade quanto ao desconhecimento do que seja a infância indígena. Há um enorme vazio nessa área de pesquisa por onde podemos conhecer as realidades, as concepções e o tratamento indígena de acordo com cada cultura sobre o tema da socialização e do desenvolvimento cognitivo das crianças indígenas, mergulhados nas concepções sobre formação da pessoa humana a partir de um contexto cultural específico, sua subjetivação e tangência com projetos de futuro coletivos.

Desse modo, a consideração dos processos próprios de aprendizagem, conforme preconizado no Artigo 210 da Constituição Federal para o ensino escolarizado em cenário de diversidade indígena, ainda é matéria de poucas pesquisas para aportar subsídios para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas. Apontaremos algumas idéias sobre o tema da oferta de educação infantil que nos chamam a atenção nessa discussão.

O primeiro diz respeito a um princípio que foi central na resignificação da educação escolar para os povos indígenas - a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, apresentada no final dos anos 1970 por Melià. O reconhecimento de que os povos indígenas têm seus próprios mecanismos e pedagogias de socialização e transmissão da tradição e dos



conhecimentos balizou as categorias com que passamos a pensar a função e o sentido da escola nas comunidades indígenas, sem que se substituísse o papel e valor da comunidade educativa pela escola, mas sim em complementação a esses processos e dialogando com as concepções indígenas sobre crianças, cognição, agentes educativos.

Propor processos educacionais escolarizados na faixa de 0 a 6 anos para crianças indígenas rompe, questiona, põe em xeque este princípio, sem dúvida nenhuma. Assim como se constata resistências nos sistemas de ensino sobre interculturalidade, educação diferenciada e específica para as comunidades indígenas, aceitação de seus projetos político-pedagógicos construídos com autonomia por professores e suas comunidades como resultado da efetividade dos direitos educacionais dos povos indígenas no âmbito do ensino fundamental e médio, como trataremos os desafios da educação infantil que afeta a socialização das crianças indígenas a cargo de suas famílias extensas, de seus avós, de sua rede de parentesco e autoridades comunitárias ?

Um aspecto que queria trazer para esta discussão é a naturalização com que as questões são tratadas. Propostas de educação infantil em nossa sociedade têm um marco histórico e respondem por certas necessidades sociais de inserção das mulheres no mercado de trabalho, na realidade urbana. Esse contexto deixa de ser problematizado e passa a ser "natural" que todos os segmentos sociais de uma sociedade plural como a nossa, em qualquer realidade socioambiental, possam demandar a oferta de educação infantil. Essa naturalização pode nos levar a crer que existe uma demanda ampla e relevante socioculturalmente da parte de todas as comunidades indígenas, quando o que temos, na maioria dos casos, é uma demanda induzida por agentes públicos, por um lado e, por outro, determinadas realidades de riscos, de vulnerabilidade social que enfrentam inúmeras comunidades indígenas quanto à segurança alimentar, degradação ambiental e outras que as fragilizam perante setores públicos que oferecem o que têm à mão como alternativa de atendimento dessas realidades.

Um segundo ponto trata-se de uma discussão de muita densidade conceitual – o dever do Estado não se dá isolado e, sim, no contraponto da relação com os povos indígenas. Esta relação vem se transformando ao longo do tempo na direção de reconhecer, afirmar e proteger a diversidade cultural indígena e garantir o protagonismo, a participação dos povos indígenas na definição e execução de projetos governamentais que os afetem direta ou indiretamente, como afirma a Convenção 169/OIT.



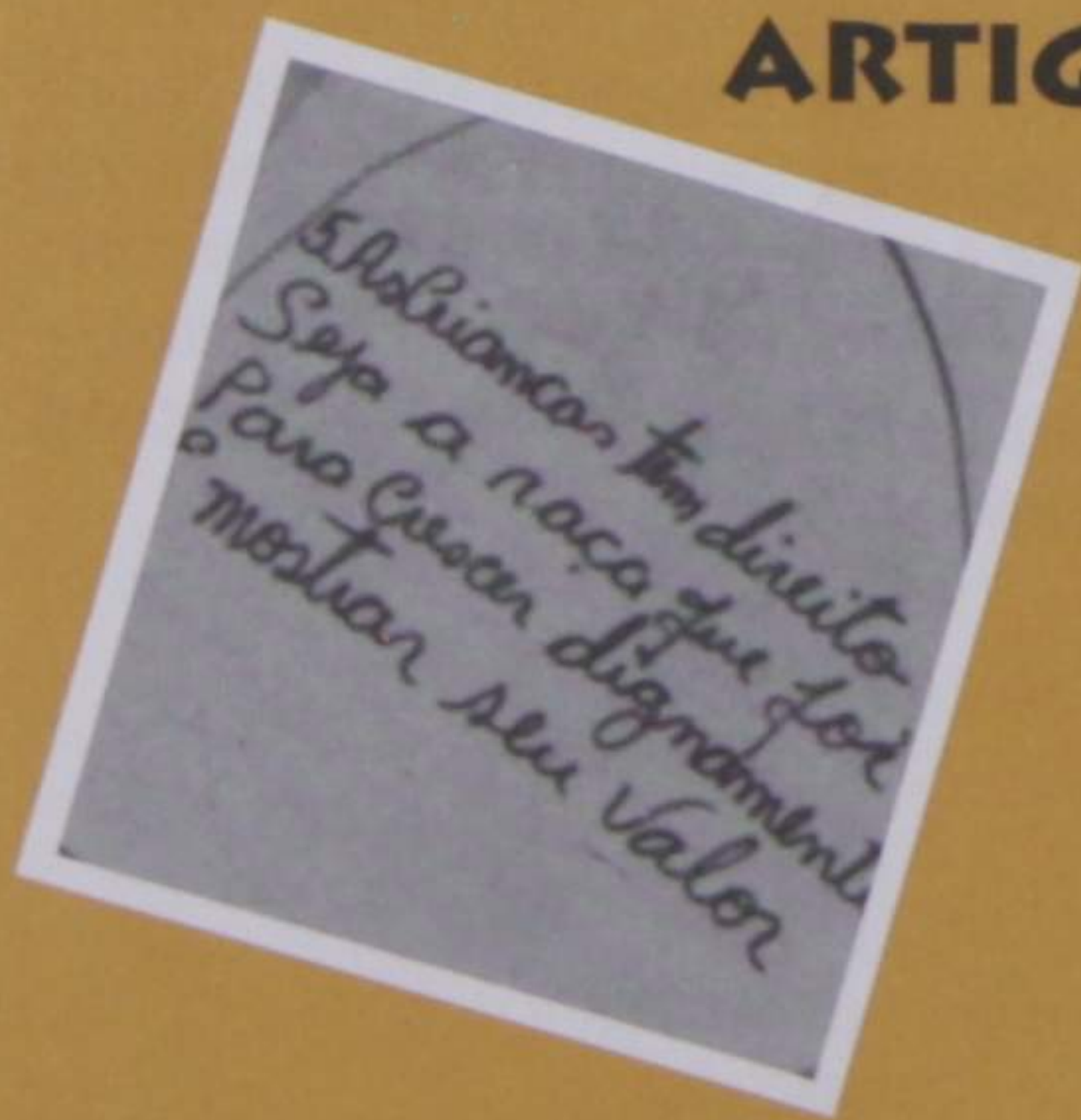
Desse modo, o dever do Estado deve ser exercido no contraponto dos direitos coletivos indígenas. O dever do Estado não é soberano nem se sobrepõe aos direitos étnicos de inúmeros povos indígenas no Brasil e em diferentes situações de interação e contato com a sociedade nacional. No processo de reconceituação da educação escolar indígena, temos que lembrar que as categorias construídas para definir essa modalidade de educação que, hoje, prima pelo reconhecimento e afirmação das identidades étnicas, por isso é intercultural, não foram geradas pelo Estado, que tem uma tradição de homogeneização, de assimilação das diferenças culturais dos povos indígenas e só modificou esse paradigma a partir das lutas desses povos e seus aliados para a redefinição de seus direitos na Constituição Federal de 1988.

As categorias de um novo modelo de escola que valoriza as identidades étnicas, a memória histórica e os saberes indígenas foram fruto de experiências alternativas levadas a efeito pelas comunidades indígenas e seus aliados face às propostas do Estado integracionista. Assim, quando falamos que o MEC, o Estado, deve definir uma política de educação infantil indígena temos que recuperar esse processo em que o Estado reconheceu e disseminou essas experiências nascidas no diálogo intercultural como referenciais para uma nova política educacional.

Por último, queria chamar a atenção para a necessidade de refletirmos sobre a formação de professores indígenas. Essa formação deve ser revestir de um caráter mais político, com foco na autonomia das comunidades frente às propostas governamentais. Temos avançado na formação centrada em princípios, conceitos e filosofia da educação escolar em cenário de diversidade sociocultural; a formação de professores indígenas recentemente incorporou questões de gestão escolar, curricular e o relacionamento com o sistema de ensino, mas temos que repensar a formação docente na dimensão política da autonomia para o diálogo com o sistema de ensino que respeite os pontos de vista e as concepções de desenvolvimento peculiares a cada povo indígena.



## ARTIGOS





## Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate

**Fúlvia Rosemberg é professora titular de Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. A educação infantil constitui um dos temas centrais de sua atuação como pesquisadora e ativista**

Como ponto-de-partida é necessário situar os limites do debate: trata-se de uma discussão sobre educação infantil (EI) em creches e pré-escolas para crianças indígenas residindo em terras indígenas. Considero que a discussão sobre EI para crianças indígenas residindo em áreas urbanas, mesmo em se tratando de comunidades indígenas, exigiria outras reflexões.

As informações estatísticas sobre os povos indígenas residindo em terras indígenas são controversas. O ISA (Instituto Sócio-ambiental, 2003) informa que este universo é composto por 216 povos com uma população estimada em 350 mil pessoas. A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) tem cadastrado, no Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena, o contingente de "374.123 índios, distribuídos em 3.225 aldeias, pertencentes a 291 etnias e falantes de 180 línguas divididas por 35 grupos lingüísticos" (FUNASA, Relatório DESAI, 2002:3 apud Luciano, 2006, p.28). Por sua vez, o Censo 2000 estima mais 700 mil pessoas que se auto-declararam indígenas. Tais estatísticas permitem construir um panorama do contexto populacional e inspiram cuidado na elaboração de projeções e interpretação de dados sobre demanda/oferta de EI (ver anexo).

As reflexões sobre o tema que seguem, e as poucas informações que consegui coletar, foram sistematizadas em torno de três pontos:

1. o tema é novo, a bibliografia reduzida;
2. as posições em debate: expansão irrestrita X cautela e prudência;
3. sugestões para avançar o debate.

### **1. O tema é novo e a bibliografia é reduzida**

O tema educação infantil (EI) para povos indígenas é novo no Brasil. A meu conhecimento, esta iniciativa do MIEIB (Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil) é pioneira. Isto significa que é só agora que a questão está incitando a atenção de atores sociais envolvidos nos dois temas, até então separados: EI e educação escolar indígena. Isto é, o tema está se tornando um tópico na agenda das políticas educacionais. A literatura de apoio específica sobre o tema é praticamente inexistente no Brasil e aparentemente reduzida no mundo (com exceção da Austrália). Busca efetuada em duas bases de dados (Google e grupos de pesquisa do CNPq) evidenciou nenhum título no CNPq e algumas referências





no Google, especialmente sobre os EUA (Native American and Preschool) e a Austrália (Preschool and Indigenous).

A literatura especializada brasileira (Silva, Macedo e Nunes, 2002; Cohn, 2002; Nunes, 2002) já havia mostrado: a) o interesse relativamente pequeno da Antropologia internacional e brasileira sobre o tema da infância entre povos indígenas (Nunes, 2002); b) um uso recorrente na literatura sobre socialização da infância entre povos indígenas como sinônimo de enculcação de práticas culturais. *Os vários exemplos aqui apresentados mostram como, ao longo de décadas, não obstante todos os avanços da Etnologia Indígena brasileira, e apesar dos sinais revelados fornecidos por alguns pesquisadores, não se criou dentro desta um espaço efetivo de discussão e reflexão sobre a criança* (Nunes, 2002, p. 275).

Se o tema da criança/infância vem sendo pouco estudado nesse campo disciplinar, o da EI entre indígenas permanece terra incógnita. Nem mesmo a divulgação dos CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena) pela prefeitura de São Paulo, em 2004, estimulou o debate, pois não encontrei rastro na imprensa de discussão sobre os Centros. Uma primeira constatação e recomendação já pode ser feita: localizar, sistematizar e circular bibliografia nacional e internacional disponível sobre EI e povos indígenas.

Tenho informação sobre: uma dissertação de mestrado no Rio Grande do Sul; o relatório da Consulta Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil (Centro de Cultura Luiz Freire, MIEIB, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2005); o texto de Antônio Brand (da UCDB) - *Os desafios da interculturalidade e a educação infantil* que, apesar do título, focaliza quase que exclusivamente o interculturalismo; e o texto de Adir Casaro, Antonio J. Brand e Antonio Agulera Urquiza (2006) apresentado na ANPEd e cujas reflexões muito se aproximam daquelas aqui contidas. O que pude observar nos poucos textos referentes à Austrália, é que as crianças aborígenes têm um menor acesso à pré-escola que as crianças não-aborígenes e, quando ocorre, este acesso é de pior qualidade. *De modo geral, os pais aborígenes querem que seus filhos freqüentem algum tipo de EI porque percebem seu valor em oferecer um bom início para o ensino fundamental. No entretanto, uma criança aborígene de 4 anos em Vitória (Austrália) tem menor chance de freqüentar EI que uma criança não-aborígene de 4 anos. Os pais aborígenes percebem que muitos serviços (de EI) não são sensíveis à cultura local. Um fator adicional salientado pelos pais é o custo da pré-escola* (Best Start, 2004 Preschool and Aboriginal and Torres Strait Islander Children, 2004, p. 55). Nas poucas referências, não localizei problematização sobre a oportunidade de expandir a oferta da EI para aborígenes australianos.



## 2. As posições em debate

Apreendo duas posições que estão se configurando quanto ao tema EI e povos indígenas no Brasil: uma, a de considerar que a expansão da EI em creches e pré-escolas para as crianças indígenas constitui um avanço indiscutível no plano dos direitos da criança pequena à educação. Esta posição me parece ter sido sustentada como pano de fundo no *Relatório sobre a Infância Brasileira* produzido pelo UNICEF em 2002. Ela é sustentada pela idéia de que não deveriam ocorrer barreiras para a extensão dos direitos da criança e do adolescente a todas e quaisquer crianças e adolescentes.

Uma outra posição, mais nuançada ou prudente, sugere cautela na proposta de expansão, colocando em dúvida se a extensão da EI, especialmente a creche para crianças de 0 a 3 anos, na atual conjuntura brasileira, para povos/territórios indígenas virá beneficiar a qualidade de vida das crianças pequenas indígenas. Por exemplo, Juracilda Veiga da ALB (Brasil, s/d) aponta vantagens em retardar o ingresso de crianças indígenas na escola: ... *Se se quer respeitar as culturas minoritárias e se propõe oferecer às comunidades indígenas meios para estabelecer uma relação de troca mais vantajosa com as sociedades nacionais, é necessário minimizar a escola, permitindo que a socialização da criança continue a ser responsabilidade da comunidade à qual pertence. A instituição escolar na pré-escola pode ser retardada para uma idade além dos oito ou dez anos, permitindo maior tempo para a socialização no próprio grupo* (Veiga, s/d, s/p.).

A mesma posição de cautela é defendida no texto "Entender o outro – a criança indígena e a questão da educação infantil" (Casaro, Brand, Agulera Uguiza, 2006, p.2): *"ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas surgem questionamentos inquietantes: trata-se de uma demanda legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas?(...). Há, ainda, dúvidas sobre a melhor idade para a criança indígena, no caso Kaiowá e Guarani, iniciar o processo de escolarização, além de questionamento sobre as conseqüências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sócio-cultural e da socialização primária"*.

Eu me situo nesta segunda perspectiva. Os argumentos que sustentam minha posição serão arrolados a seguir. Alguns deles serão desenvolvidos em maior profundidade, outros de forma mais telegráfica, ainda sob forma de apontamentos e questões.

### 2.1 O caráter universal (ou não) dos direitos da criança, incluindo direitos educacionais

Este tema tem sido tratado esporadicamente na literatura sobre infância. Pergunta-se:



a Convenção dos Direitos da Criança é de fato universal? O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é universal para o Brasil?

A literatura internacional (Boyden, 1999) aponta que o modelo de infância subjacente à Convenção dos Direitos da Criança é assentado em tradição ocidental, judaico-cristã. O tema foi debatido intensamente nos últimos anos por ocasião da campanha orquestrada pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) de erradicação do trabalho infantil (Freitas, 2003). Encontrei traços do debate sobre erradicação do trabalho infantil em algumas manifestações e textos de indígenas brasileiros, sempre de passagem: não encontrei um debate sistematizado ainda. A questão que está posta, a meu ver, é: as concepções de infância, de direitos da infância, de criança saudável, de bem-estar da infância são universais em dado período histórico? Em não sendo, qual o limite para o relativismo na consecução desses direitos?

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) e o ECA adotam posições pragmáticas que são, não obstante, ambíguas como guias para a ação: a CDC afirma que as práticas tradicionais não podem provocar danos às crianças e o ECA, ao estender os direitos da criança e do adolescente aos povos indígenas, recomenda atenção às especificidades culturais.

Qual o limite das “especificidades culturais”? Ao olhar de quem? O limite à intervenção, me parece, só pode ser aquele consensuado em cada situação. Daí a necessidade do debate sobre o caso específico da EI. Porém, mesmo assim, permanece a questão de que os diferentes atores sociais não dispõem do mesmo poder de negociação, e o consenso pode ser falseado por interesses alheios às crianças.

## **2.2. O caráter universal, ou não, da instituição EI**

A instituição EI – isto é, aquela oferecida em creches e pré-escolas – é universal, mesmo quando ela adota uma perspectiva pedagógica/curricular “multicultural”? Minha tendência é responder não, especialmente para creche, na medida em que a pré-escola brasileira configura-se, cada vez mais, como uma antecipação do ensino fundamental. Algumas condições sociais intrínsecas às concepções de criança/infância e família (o que seriam razões associadas à demanda) parecem-me constituir o núcleo da EI, especialmente o da creche: família nuclear, distância/separação entre espaço de moradia e de trabalho dos pais, separação das idades em instituições específicas. A redução do tamanho da família, a impossibilidade de olhar/cuidar/educar o filho no próprio local de trabalho enquanto se trabalha, o incentivo/necessidade do trabalho feminino extra-doméstico em meio urbano, associado à inadequação dos espaços públicos para certos segmentos etários (circulação,



violência, carência de espaços) e a crescente separação das idades, parecem-me condições sociais intrínsecas às concepções de criança pequena e de família que impulsionam a demanda/oferta de EI. Isto é, apresentei, sob outro ângulo, observações de outros estudos (Cochran, LeVine, Rosemberg) que se referiram a condições demográficas e sociais que impulsionam a demanda/oferta de EI, a saber: baixas taxas de natalidade e mortalidade infantil, urbanização, novas concepções sobre criança pequena e relações de gênero.

Assim, considero que o formato institucional que conhecemos internacionalmente de EI, evidentemente com variações especialmente em termos de qualidade, é originário das sociedades europeias urbanas, tendo sido constituído para responder necessidades/interesses das sociedades europeias modernas e daquelas que seguem este modelo.

Além das razões intrínsecas - associadas às concepções quanto às necessidades/demandas das famílias, especialmente mães e crianças - observam-se movimentos de ampliação da oferta de EI por razões "espúrias". Isto é, razões que respondem a interesses de outros atores sociais que não a criança pequena e sua família. Razões "espúrias" - isto é, não centradas nas necessidades de cuidar/educar - podem ser aventadas e têm levado à criação de EI: inculcação ideológica/cultural (formação do "novo" cidadão e de uma maternidade sadia), combate à fome ou pobreza; ampliação/defesa do mercado de trabalho e de postos de liderança política, sindical, profissional para certos grupos ou pessoas; razões eleitorais/"marqueteiras".

Algumas dessas razões "espúrias", já foram comentadas sobre a introdução de escolas indígenas em certas comunidades. *Nas comunidades indígenas no Brasil há diferentes interesses e expectativas quanto ao papel que a escola possa desempenhar no futuro do povo indígena. A escola é sempre bem aceita nas comunidades indígenas porque justifica a existência se uma rede de trocas com o setor majoritário da sociedade nacional: prédio, acesso a salário de professores, merenda escolar e vídeocassete, etc. E, além ou acima de tudo, uma escola atesta os bons propósitos da comunidade indígena de se "integrar" à sociedade nacional. A escola é, portanto, antes de qualquer outra coisa, um bem simbólico* (Veiga, s/d, s/p).

Minhas perguntas: onde situamos os interesses das crianças indígenas no debate sobre EI? Quais são os interesses/necessidades das crianças pequenas indígenas em termos de educação e cuidado? Coincidem com os da comunidade? Coincidem com os das crianças não indígenas vivendo em famílias e sociedades não indígenas?



### 2.3. A EI como opção da família

Por que a EI é uma opção da família? Parece-me que as diferentes culturas que convivem na atualidade partilham duas concepções: as crianças pequenas necessitam a proteção de adultos (não conheço nenhuma sociedade que deixe as crianças à sua própria sorte); é durante os primeiros anos de vida que as crianças absorvem os componentes básicos de sua família/comunidade (não estou afirmando se isto é correto ou não). Dentre estes componentes básicos, posso citar: língua materna, visão de mundo, religião, valores, lealdades, afetos, vínculos familiares (inclusive as regras de filiação e as interdições decorrentes). É esta concepção que me leva a entender porque sempre a EI é uma opção, e não uma obrigação, da família.

Um dos fundamentos principais para o debate no campo da EI são os valores individuais e sociais, o que se considera que sejam necessidades e experiências válidas e adequadas para crianças e adultos. Qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado se orienta por parâmetros do que seja bom, desejável em oposição ao que é tido como indesejável, ruim naquela cultura/sociedade. Observa-se uma grande variação social e histórica quanto aos valores que devem reger a educação em qualquer etapa da vida. Esta variação é tanto mais intensa quanto menor a criança, pois, nas sociedades contemporâneas, a criança pequena é considerada um ser imensamente plástico. Limpeza, beleza, sexualidade, controle, respeito, autonomia, participação, inteligência, solidariedade, agressividade -poderia arrolar uma infinidade de atributos- referem-se a valores que são ensinados e praticados nas interações entre adultos e crianças pequenas nas práticas de socialização primária. Certos valores são consensuados socialmente, originando diretrizes para a ação que são, elas mesmas, produto de negociação, convencimento ou imposição. Em sociedades que têm como meta a diversidade cultural e liberdade de expressão, admite-se que existam diferenças genuínas de valores, gostos e de sentimentos. *Os princípios normativos e morais não podem, por definição, ser todos e sempre abrangidos por consenso: determinar que a pessoa deve fazer isso ou aquilo é admitir que algumas pessoas, pelo menos, não saberão reconhecer livremente a necessidade absoluta de não agir de outra maneira* (Ziman, 1979).



Isto nos coloca frente a algumas questões instigantes. Quais os valores que transmitimos nas atividades diárias de alimentar, vestir, conversar, reprimir, controlar os esfíncteres, colocar para dormir, etc? Quais os limites de atuação para transformar, alterar os valores de uma pessoa, de um grupo, de uma instituição, de um povo? Quem dispõe do melhor código de



valores? Quais os mais justos, corretos e válidos? Ao olhar de quem? Dos profissionais que trabalham no estabelecimento de EI? Dos pais? Das crianças? Do governo? Das organizações multilaterais? Dos povos indígenas? Dos ativistas?

No campo da educação infantil, especialmente de políticas, programas e projetos destinados à criança pequena pobre, destaco pontos inquietantes no plano dos valores e que se acentuam quando nos perguntamos da oportunidade de extensão da EI, especialmente da creche, a crianças pequenas indígenas.

- Nota-se uma tendência a que modelos hegemônicos, de preferência a baixo custo, sejam implantados nos países em desenvolvimento, reduzindo as alternativas de opção familiar inclusive por participar, ou não, de programa de EI. Ora, a literatura (Bloch & Buisson, 1997) mostra que a demanda por educação infantil e o tipo de programa preferido/escolhido estão também orientados por valores, sobre o que significa ser uma boa mãe/um bom pai e um bom espaço educacional para a criança. Modelos hegemônicos reduzem as possibilidades de escolha das famílias, não dando vazão à expressão de seus valores. De que instrumentos dispomos para apreender a demanda das famílias por tipo de serviço de educação infantil? Entre os povos indígenas, que demandas privilegiam?
- Vários programas contemporâneos destinam-se à educação de pais – isto é, mães – pobres para que eduquem e socializem seus filhos pequenos em acordo com as necessidades do mundo globalizado, esquecendo-se que nesta engenharia social está-se atuando também no plano de valores que foram constituídos durante inúmeras gerações. Quando debatemos EI para povos indígenas, qual o peso desta modalidade na expectativa de expansão? Como controlar impactos de modelos de EI no plano da alteração de valores, da cultura local? A separação institucional das idades, característica básica da EI, é compatível com o modelo de socialização dos povos indígenas? De quais? Qual o impacto de educação de mães indígenas (via puericultura hegemônica) na configuração geral das práticas culturais daquele povo, em curto, médio e longo prazo?
- Nós adultos consideramos que sabemos não apenas o que é bom para os pobres, mas que agimos sempre em nome das crianças, ou do “maior interesse da criança”, o que muitas vezes, resta provar. Quais as estratégias disponíveis para dar voz à criança indígena? Isto é adequado do ponto-de-vista dos povos indígenas? Para quais?



#### **2.4. Características da EI brasileira contemporânea**

Sendo a EI uma opção da família, como rege a Constituição de 1988, ela não é compulsória/obrigatória. Sua necessidade é apreendida pela expressão da demanda (implícita ou explícita). As famílias indígenas explicitam demanda por EI? Porém, é necessário atentar que na construção da agenda de políticas sociais, os atores sociais não dispõem de mesmo poder de negociação. Isto é particularmente notável no caso da EI—especialmente nos países em desenvolvimento—, campo social que visa à produção da vida, e não à produção e administração de riquezas (Izquierdo, 1990), objetivo menos valorizado nas sociedades contemporâneas.

Com efeito, de um lado a EI responde particularmente a necessidades de mulheres e crianças, segmentos sociais que tendem a ocupar a posição mais próxima do polo da subordinação no eixo do acesso ao poder. Em segundo lugar, nos países em desenvolvimento, políticas, programas e projetos públicos visam à EI de populações pobres, segmentos sociais que também ocupam a posição mais próxima do polo da subordinação no eixo da distribuição do poder. E em terceiro lugar, políticas, programas e projetos contemporâneos de EI se desenvolvem na atual conjuntura econômica mundial globalizada, em que os países do sul enfrentam os desafios das políticas de ajuste conseqüentes ao novo ordenamento econômico mundial. Redução dos gastos sociais, flexibilização dos contratos de trabalho, enfraquecimento dos espaços tradicionais de debate político (e sua substituição pelos meios de comunicação de massa) limitam o poder de participação e negociação já limitado destes atores sociais.

Conforme entendi pelo relatório da Consulta (2005), a EI está sendo vista como forma de suprir necessidades econômicas/alimentares de famílias indígenas e de seus filhos. Como já vimos, no Brasil, o risco é que programas com finalidades de emergência são improvisados, de baixa qualidade, dificilmente responderiam à delicadeza e sofisticação de uma proposta que integre e incorpore a cultura local nas práticas de socialização primária e secundária de crianças pequenas. Por exemplo: conhecimento da língua materna/local e da cultura; formação profissional em EI; disponibilidade de material pedagógico, alimentação e espaço físico adequados e culturalmente pertinentes, etc. O temor é que se volte a perpetuar o depósito de crianças para serem alimentadas e guardadas com o agravante: em uma instituição viceralmente construída pela e para sociedades urbanas de tradição européia.

É necessário mencionar, ainda, duas questões, mesmo que não consiga desenvolvê-las: a EI, enquanto política pública, está sob responsabilidade do município. Seria importante saber-se



quais as relações políticas entre as comunidades indígenas e o município, especialmente no que diz respeito à liderança local e ao reconhecimento de terras. Isto é, que interesses locais podem impulsionar prefeituras a proporem EI para comunidades indígenas? Que interesses locais podem impulsionar lideranças indígenas a reivindicarem EI? Além dessa questão, reabro aqui o debate já enfrentado em outros momentos: a EI, especialmente a creche, é uma instituição escolar? Coloco esta questão na medida em que a literatura disponível efetua uma nítida distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”. ... *a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores* (Luciano, 2006, p. 129). A creche, entre povos indígenas, seria uma etapa da educação escolar indígena?

Apoiando-se na concepção de escola indígena como espaço de fronteira de Barth e Tassinari, Casaro, Brand e Agulera Uguiza (2006) levantam uma questão mais instigante: *“caso a criança indígena ainda não tenha totalmente desenvolvido e assimilado seu pertencimento sócio-identitário (alteridade), como estará apta para transitar entre fronteiras e participar deste intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas?”* (p.5).

### **3. Considerações finais**

O texto abriu inúmeras perguntas sem respondê-las, pois estamos iniciando o debate público de um novo tema. Porém, consigo propor afirmações para alguns tópicos. Tais tópicos se referem a valores que adoto e que compartilho, explicitados a seguir.

- Pode ser culturalmente genocida propor-se expansão da EI a territórios indígenas sem que se atentem às demandas e particularidades locais. Isto é mais grave para as crianças com menos de 4 anos.
- Qualquer proposta de EI em território indígena deveria partir de uma consulta e de debate local, refletindo-se sobre motivações e meios.
- Os interesses/necessidades e o bem-estar da criança pequena deveriam prevalecer sobre os demais, a não ser que respaldados em substratos culturais fundamentados.
- A EI em território indígena só pode ocorrer se a comunidade dispuser de educadores/as que falem a língua local e pratiquem usos e costumes locais de socialização primária e secundária.



- Os modelos disponíveis para formação de educadores/as de creche são eurocêntricos.
- É necessário ampliar, sistematizar e socializar o conhecimento sobre criança pequena indígena e seus modos de criação/cuidado/ socialização/educação.
- A EI em terras indígenas não pode ser a estratégia para redução da desnutrição e taxas de mortalidade (programas de emergência).
- Reflexões, debates e propostas devem ser diferenciadas para população indígena urbana e/ou comunidades urbanizadas.
- Tenho dúvidas se, em seu cerne, é possível que a EI, à maneira do ensino fundamental, possa ser diferenciada. O modelo de socialização/educação/cuidado assentado na família nuclear me parece intrínseco à EI enquanto instituição.
- Creche não é escola.

\* Os textos em anexo e a bibliografia estão no final da publicação



## **Problematizando a questão: princípios e concepções da educação infantil e educação escolar indígena**

**Halikinha Paresi é professora e presidente em exercício do Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. Atua também na equipe de educação escolar indígena da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso. Tem vários artigos publicados sobre educação indígena**

Bom, primeiramente eu gostaria imensamente de agradecer por essa oportunidade para que a gente possa iniciar um debate tão polêmico como é a educação infantil no contexto da educação escolar indígena e que é uma de nossas grandes preocupações. Quero agradecer imensamente às lideranças presentes, professores indígenas da região desse Estado, meus companheiros de trabalho, de luta, da comissão nacional de educação escolar indígena. Para nós é muito importante estar discutindo esse tema, até porque tudo o que eu vou falar aqui é muito em cima da minha realidade, da realidade do meu povo, da realidade do meu Estado e da região do Centro-Oeste na qual eu vivo.

Atuo também na Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso. Trabalho na equipe de educação escolar indígena. Sou conselheira no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e no Conselho Indígena. Nós temos dois Conselhos, o conselho grande, que é o conselho do sistema e o conselho indígena. E, exatamente é uma das minhas preocupações, porque eu estou no Conselho Nacional, Conselho Estadual de Educação, na qual a gente recebe inúmeras solicitações, autorizações, reconhecimentos para abrir escolas nas terras indígenas. E agora está vindo uma demanda que me deixa extremamente preocupada. Nesses últimos meses, a gente tem recebido muita solicitação de escolas indígenas nos municípios, abrindo cursos de educação infantil dentro das comunidades indígenas. E isso me levou a uma situação de me posicionar, não só como conselheira, mas, principalmente, como indígena, mãe, também que lida com a comunidade indígena. Estamos começando a enfrentar uma série de situações em relação a isso.

Na Comissão Nacional de Professores a gente já vinha discutindo, querendo propor um debate, porque já tinha a demanda, então precisava discutir melhor essa questão de saber qual é a posição da educação escolar indígena, qual é a posição das comunidades. Como é que fica a educação tradicional, a educação conforme a cultura indígena de cada povo frente a essa demanda, a essa forma de institucionalização da educação nacional que sempre, pelo menos pra nós, na minha cultura, sempre foi no contexto das relações de parentesco, nas relações rituais, nas relações interculturais do nosso povo e, principalmente, dentro do contexto de socialização e afirmação de identidade étnica de cada povo.

Pra eu ser "Haliti", porque "Pareci" é um nome que os brancos deram pra nós, mas, nós, dentro da nossa língua, num contexto do nosso mundo, somos Haliti, gente-povo, significa





gente-povo. Somos gente, sou povo. Então, como é que fica ser Haliti frente a tudo isso. É uma situação que levou responsabilidade principalmente a mim, e é lógico, evidentemente, aos professores indígenas também que estão muito preocupados com esta questão. Eu levei essa discussão para a formação de professores, na qual eu atuo também, na coordenação executiva de um projeto de formação para trezentos professores indígenas, em nível de ensino superior, lá em Mato Grosso, na Universidade do Estado – UNEMAT.

Começamos a discutir, por exemplo, a nossa própria educação tradicional, os valores, o conhecimento, as atitudes, as regras de comportamento, as relações de parentesco, a postura étnica frente ao outro dentro do contexto da cultura. Isso tudo faz parte, dentro da nossa concepção, de povo Haliti, como Kurâ-BaKairi, como Boe-Bororo. Cada povo tem a sua forma, o seu jeito de educar as crianças, de cuidar e de educar de acordo com os seus princípios da mitologia de origem, de acordo com a sua cultura. Comecei a discutir essas coisas com os nossos professores e preocupada, por outro lado, com a incidência.

Na última reunião nós tivemos uma discussão informal com alguns professores da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, alguns deles me apresentaram como é a educação, os princípios e concepção da educação indígena no mundo infantil nas aldeias, como é na sua cultura. Já existem alguns textos escritos sobre isso, e eu disse: “gente mais que fantástico!”, porque vai trabalhar o mito, vai trabalhar com as relações de parentesco, vai trabalhar com os rituais, com a questão de pertencimento étnico. É desde quando a criança nasce que se trabalha a socialização dentro das relações de parentesco.

Ao mesmo tempo fiquei supercontente e triste, porque ouvi relatos de como foram introduzidas as formas de outra educação dentro do contexto das comunidades e que hoje estão repensando isso. Há relatos que mostram as etapas de educação que as crianças recebem nas aldeias. E é uma coisa muito interessante, muito importante que o povo tenha isso e eu acho que todos os povos têm, eles marcaram bem pontualmente as etapas dessa educação, as etapas de desenvolvimento da criança conforme o mito de origem, conforme a sua originalidade cultural.

Isso me chamou muita atenção, porque é uma coisa completamente diferente, porque a criança, ela é gestada não biologicamente, a gestação é comunitária. Tanto é que ela não tem um pai, o pai biológico, ela tem pessoas, ela tem é gente que cuida dessa criança, ela é recebida, é esperada por todos. No meu povo, posso dizer isso porque me sensibilizou muito, fui conversar com alguns velhos também. Cheguei numa aldeia, numa comunidade



lá do meu povo e depois fui para uma região do Bororo, onde os velhos estavam sozinhos e eles muito tristes relatavam pra mim, por exemplo, no Bororo, introduziram agora uma creche, uma creche que eles ganharam do prefeito, tem uma história longa aí.

Eles contaram mais ou menos como foi a história. Mas eu queria saber o ponto de vista dos velhos, porque, por exemplo, no meu povo, na concepção do meu povo, velho tem um papel muito importante e a criança não é isolada, a socialização dela não é só com a família, mas ela tem um contexto de pessoas que têm um papel muito importante, como determinado pertencimento. Entendo assim, no caso do Haliti, que significa gente, povo, pra eu ser Haliti, a minha educação foi acompanhada por vários. Tive um trabalho de conscientização desde bebezinha, desde crescida e tal. Mesmo depois que fiquei fora do contexto da aldeia, retorno novamente, tenho que assumir a minha posição social. Então, pude, por exemplo, acompanhar cem por cento meu filho. O meu filho teve a infância na aldeia e aí ele recebeu todo um ritual, passou por processos pra ser homem, por exemplo, porque isso é muito importante dentro de uma comunidade.

Os velhos têm um papel muito importante porque são eles que fazem a ligação, que fazem a articulação do conhecimento com a tradição, com a formação da criança. O papel social do velho no caso dos Xavante, existem várias etapas para ele se tornar um adulto, ele, o velho, acompanha todo esse processo de desenvolvimento humano-social. Então, não é só como a gente sabe dos teóricos, dos psicólogos que fala "ah, a criança desenvolve-se...", sim, tem parte de como humano, mas a parte social e cultural são outras formas.

Por exemplo, no campo do meu povo, o filho não é só o meu filho, só meu e do meu marido, ele pertence a um grupo, a um povo, a um clã da minha relação de parentesco. Toda a educação dele foi formada até uma determinada faixa etária, depois ele vai pra outra categoria, outra formação que recebe. Quando nós começamos uma discussão e eu fui conversar, visitando essas aldeias, essas comunidades, os velhos estavam muito tristes, porque parte das crianças pequenas estavam indo para a escola mais cedo. Cheguei a ver um caso de uma criança de três anos que não fala português e estava lá.

O mais interessante que achei é que dentro da sala de aula havia um professor indígena e uma professora não-índia trabalhando com as crianças. Pude ver que algumas crianças não queriam ficar, queriam ficar com a avó, alguns fugiram da sala e foram para os avós. Eu me lembrei muito da repressão, da missão, principalmente, no meu povo, peguei essa época, e nós fugimos até desse período, quando a missão tirava a gente da aldeia de qualquer jeito e



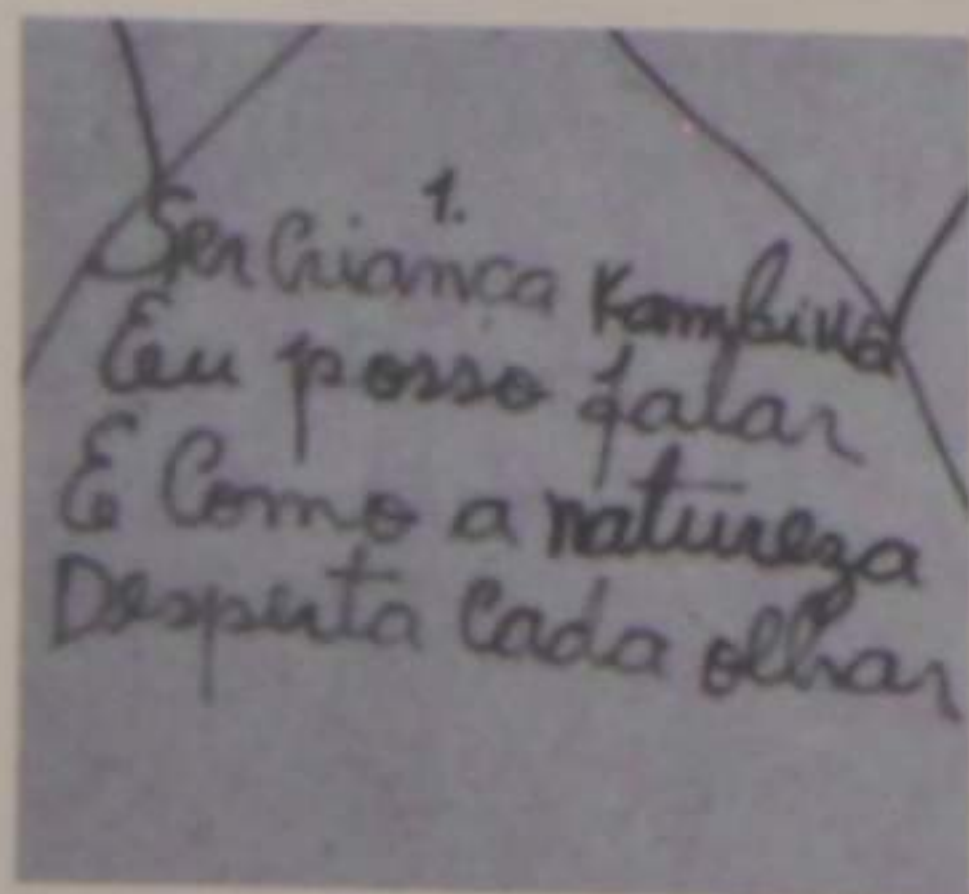
levava a gente pra ser "civilizado". Ser civilizado, receber toda uma ética, toda uma postura de civilização que não tinha nada a ver com o povo. Lembrei muito disso. Eu vi crianças fugindo, não queriam ficar lá, por mais que tudo fosse muito atrativo, tinha a comida, tinha tudo. E aí, os velhos e uma velha, uma avozinha que tem três netinhos: uma criança de três anos, uma de quatro e uma de cinco, conforme ela me relatou, essas crianças estão na fase de aprendizagem.

Tem um dos meninos que, provavelmente, vai ser um futuro xamã, tudo isso é preparado desde bebê e ele já estava fora do aprendizado. Eles já estavam com medo de perder, podia estar comprometendo um papel muito importante que são os xamãs dentro do contexto dessa comunidade, eles não terem xamãs futuramente, porque ele estava recebendo outros ensinamentos e estava confuso. Ela disse, pelas palavras dela, eu tinha uma pessoa que tava traduzindo porque ela não fala português, só fala o seu idioma, e ela falou que "cabeça muito doendo". Aí, eu fui entender o que é "cabeça muito doendo", que é muita preocupação que eles estavam passando.

Tive o relato de uma mãe que disse que também foi obrigada a pôr os filhinhos na escola, porque se não fizesse isso, não ia ter o número "x" de alunos suficiente, e, depois, a comunidade não poderia mais receber a cesta básica. Eu saí de lá arrasada, com uma revolta tão grande de ter ouvido essas coisas. Conversei com o meu pessoal da equipe e o pior é que a escola é do município, não é do Estado. Comecei a questionar os nossos gestores, e de encarmos uma briga contra esse pessoal. Depois, passaram uns dias, dois desses professores de lá estiveram conosco.

Eles contaram: "Oh, Chikinha, fizeram uma reunião lá. O prefeito ofereceu a creche. Inclusive o processo está lá com você, provavelmente, você vai passar o parecer. Ofereceu pra nós, mas nós não queremos assim, nós queremos estadualizar a nossa escola e agora tá um impasse, porque ele colocou cinco professores, contratou cinco indígenas pra trabalhar". Aí, conforme o relato de uma índia Bororo, todo o ensinamento, os saberes da tradição oral, desse processo educativo da criança de zero até os cinco anos de idade são os avós que fazem, principalmente a mulher ou a sogra e o sogro, a sogra do lado materno e a sogra do lado paterno têm um papel muito importante. E se for menina mais ainda. Se for guri, são os tios, são os pais também, mas os tios têm um papel muito relevante nisso daí, porque tem um simbolismo importante dentro das relações de parentesco.

O Bororo é um povo Boê, do Macrogê, da língua Macrogê. Eles são matriarcais, e, assim,





os casamentos são cruzados, e é bem complexa a sociedade deles. A criança tem um papel muito bom. O menino é retirado, numa determinada fase da idade, ele vai pra baitô, pra casa dos homens. Lá ele recebe todo o ensinamento do que é ser homem Boe, do que é exercer o seu papel social dentro daquela comunidade indígena. Então vai aprender a caçar, a pescar, a discutir, a entender os fenômenos da natureza, a se relacionar com a natureza a partir dos ensinamentos dos velhos, dos tios e, às vezes, o pai até presente. Quando o pai não existe, não tem problema, porque o tio tem um papel mais importante do que o do pai biológico.

Nesse baito não entram mulheres, só entram homens, igual ao caso do nosso povo também, da casa Hati, só homens, mulheres não têm acesso. É um ensinamento exclusivo só para homens e é ali que ele vai receber toda a sua formação humana, de pessoa, de socialização. E, principalmente dos conhecimentos relacionados à natureza. E, aí, os velhos, nessa comunidade, estavam extremamente preocupados de como é que eles vão fazer isso, porque tem etapas, se obedece todo um calendário da estação climática, tudo é respeitado.

Isso me chamou muito a atenção. Fiquei bastante preocupada da forma como estava sendo encaminhada a coisa e depois eles me contaram que houve toda uma negociação política com o prefeito, com a Secretaria de Educação do município. Houve uma promessa, porque eles estão com uma carência muito grande de alimentação, problemas sérios, porque, por exemplo, eles são vizinhos de fazendeiros que têm soja. Outra coisa, parte do rio São Lourenço já está completamente comprometido e as suas bacias também. A sua alimentação já diminuiu bastante. Então, pra resolver o problema das cestas básicas se criou um outro problema que é de ordem social e quebrou toda uma estrutura social de relações comunitárias dentro daquela comunidade.

Esse foi o primeiro ponto que a gente detectou no nosso Estado. Nós lidamos lá em Mato Grosso com 39 etnias. Dessas nós temos povos que estão bem próximos das regiões urbanas, mas que algumas têm forte influências, outras não têm, porque se isolaram, e assim, não querem também e estão bem afastados, mas estão começando a se preocupar.

Então, eu vou pegar as posições dos índios que estão em regiões mais distantes das zonas urbanas, são os que estão mais protegidos, quer dizer, protegidos entre aspas, porque a gente sabe da invasão dos garimpeiros, invasão de madeireiras. Eles têm uma posição contra esse tipo de educação, porque entendem que contraria toda a sua estrutura de educação, de educar. Dá a entender que eles não sabem educar os seus filhos conforme a cultura do povo. "Parece que a gente não sabe educar", disse uma liderança.



Também tenho um caso na minha comunidade que tem conseguido resistir aos modelos da implementação da educação infantil dentro da aldeia, a gente tem uma forte liderança tradicional lá dentro. A minha preocupação é com o jovem, porque nós temos várias etapas. Temos o período da infância e suas várias etapas, nós temos o período da adolescência, dos jovens... Como é que é essa formação?

Os jovens recebem toda uma formação cadenciada de acordo com a cultura, de acordo com os saberes. Ele não recebe os saberes todos de uma vez só, vai receber gradativamente. Para nós é muito importante. Me preocupei imensamente com esse tema e comecei a discutir agora, fiz um pequeno levantamento com esses professores nossos, da qual eu tenho uma relação muito próxima. Separei um grupo que está próximo das zonas urbanas, os que são mais distantes, os que estão mais distantes ainda e completamente isolados.

Um dos povos que estão eminentemente ameaçados, segundo eles, é o povo Xavante. O povo Xavante tem uma força na sua educação dos filhos, uma complexidade de etapa educativa muito grande. Eles estão extremamente preocupados, porque tem algumas comunidades que nem sabe porque tá o professor... Quebrou, houve uma quebra ali, dividiu a comunidade mesmo, uns querem, outros não querem. E, o fator determinante, que eu percebi pela fala dos índios, é a alimentação, é a questão de sobrevivência, a alimentação pras crianças. Eles são numa área supercarente, uma área de serrado, a pior área, muita areia e ao lado tem grandes fazendas de soja, de cultivo de soja, de algodão, ao lado das terras indígenas do povo Xavante. Isso me preocupou imensamente. A gente tá querendo abrir essa discussão nas aldeias, porque é isso que a gente propôs a fazer.

Um outro segmento que se manifestou de forma muito revoltante foi o dos velhos. Em todas as aldeias que passei, os velhos se manifestando contra a forma como as crianças estão sendo arrancadas do seio da sua educação. Eles estão entendendo assim: "nós não queremos ficar iguais aos velhos da cidade, que vão pros asilos, que são abandonados. Nós não queremos isso, Chikinha. Nós temos sabedoria, o quê que tá acontecendo? Explica pra nós".

Conversando com professores indígenas de outras etnias, eles marcaram a sua posição e disseram pra mim: "Pois é, Chikinha. Aqui na nossa cultura, nosso futuro velho é o poder do conhecimento. Ele tem o poder do conhecimento, da sabedoria. Ele é o depositário de tudo isso. É ele que guarda tudo isso durante toda a geração que vivenciou e é ele que repassa pra nós".



Vou falar mais do meu povo, por causa do meu filho que foi educado de acordo com os costumes do meu povo. Às vezes os brancos não dão muita importância pra o ninar, mas pra nós, pro meu povo, é muito importante. Porque é ali que a criança, através do canto do velho, da avó, da tia, vai aprender, por exemplo, a história dos seus antepassados, de algum momento que aquele povo viveu que foi muito importante, nas lutas que aconteceram dentro, conforme a mitologia, que a gente sabe que nós também temos os nossos heróis mitológicos que foram muito importantes no processo da humanização. É nessa fase que a criança começa a saber e dar sentido e o valor pra aquele conhecimento.

Então, não é lenda, como o professor pode falar, mas não é lenda, pra nós não é lenda, são realidades que aconteceram. E, é no ninar, dependendo da faixa etária da criança, por exemplo, ao três anos, ele vai aprender o quê? Determinados conhecimentos "x". Quer dizer, quando ele vai crescendo um pouquinho, vai aprendendo mais alguma coisa até chegar numa fase adulta e que o velho é considerado a faixa mais importante, porque aí ele passa a ser o professor, ser um mestre, pode-se dizer assim, não vou colocar na mesma categoria lá, mas é uma coisa diferente assim para os outros, então, as transmissões de conhecimento mesmo e esse é um processo que se dá no aconchego do lar, no aconchego da madrugada.

É muito importante, por exemplo, uma criança que ouve histórias de madrugada. Eu dei muito valor pra isso devido ao que eu pude perceber do meu filho. Por exemplo, ele vai saber algumas regras de comportamento, de postura como homem, como pessoa, ele vai dar sentido, posturas, atitudes que vai ter, como é que tem que proceder perante os outros, inclusive, perante as relações de parentesco. Como é que tem que se dirigir à tia, como é que tem que se dirigir ao avô, como é que tem que se dirigir ao pai, como é que tem que se dirigir ao pajé. A cada pessoa que ele vai tem um processo, uma etapa de conhecimento que ele recebe e tem uma história que justifica isso, tem toda uma origem da história.

Outra coisa importante são as relações com a natureza, com os seres da natureza, com as entidades espirituais. No campo do meu povo é muito importante o raiar do sol. Você levar a criança para a beira do rio pra ver o raiar do sol, porque ela vai poder ouvir determinados cânticos de pássaros e que aquele pássaro ali tem a ver com a sua humanização como pessoa em um determinado período dos seus antepassados. É aí que a criança começa a aprender a conhecer, por exemplo, quais são os pássaros "x", "y", e essa relação dele.

Também é importante, por exemplo, cada ser vivo da natureza. Da mata você não pode ir arrancando assim, de qualquer jeito. Tudo tem a sua permissão, porque eles têm donos, eles



não são coisas solitárias, não são coisas mortas. Eles têm seres que cuidam deles, então, tudo tem que ser pedido permissão. Até pra fazer sua flechinha, por exemplo, as fases que ele aprende, quando está com oito anos, nove anos.

Eu me lembro do meu esposo, ele é Bakairi, Caribe. Diferente completamente do meu que é Aruaque. Ele contando para o meu filho que quando era pequeno o tio dele é que encaminhava ele, que ele ia, o tio e o avô, ensinando pra ele o ambiente da natureza, quem é quem ali, em determinada faixa, antes de furar a orelha, porque quando ele fura a orelha ele é homem, ele pode casar, ele pode assumir responsabilidades e pode começar a praticar os atos sexuais. É a partir da furação da orelha. Então, isso aí é muito importante, isso aí é fantástico! É um valor extremamente grande.

Ele me contou que ficava com dó de flechar os bichinhos lá, ele pegava as galinhas, porque entendia que como aquilo era importante e tinha que pedir pros donos, ele achava melhor pegar as galinhas. Então, ele pegava as galinhas da avó e flechava tudinho as bundinhas das galinhas. A avó ficava tão preocupada, porque as galinhas andavam tendo um chumaço de flechinha nas bundinhas andando no pátio.

Como ele não dominava de verdade alguns cantos do saber, evidentemente, ficava receoso, era uma criança que tinha medo de pegar em qualquer coisa. Então, ele contando isso pra meu filho, porque ele tava meio com medo, porque ele está nesse processo de furação de orelha, mas não de furar uma orelha assim, de assumir determinados papéis. Já passou por uma fase muito importante, ele tem que tomar posição, eu não posso intervir nesse processo, de forma nenhuma. É uma questão que é dele. E, aí, ele foi conversar isso com meu marido. E, aí, ele começou a contar direitinho, pra ele, dessa questão, de como que é importante isso aí, dos valores.

E, o que se passa também, o que eu acho que é o grande mérito da coisa, é a questão, por exemplo, desses dois papéis. É o papel que a criança tem, que é fundamental, que é a continuidade das gerações. Não sei no caso de vocês, mas, no meu povo, o que o pessoal tá incentivando hoje a ter mais crianças, tá bem grande isso aí nas nossas comunidades pra ter filhos, porque filhos são muito importantes, porque isso aí é o seu afirmamento da continuidade das gerações. E o interessante, que eu num seminário com outros povos, perguntando isso, "gente, mas tá acontecendo isso nas aldeias de vocês?" "Mas nem me fale! Até eu que já passei da época tenho que ter filho". Então, a gente, numa brincadeira assim, mas é uma coisa importante, a gente tá dando o devido merecimento.



Por exemplo, quem educou meu filho foi um velho e uma velha, que deram toda a educação, e nesse momento, ela também tem um papel muito importante. Na ausência minha, por exemplo, ela que supriu o leite materno, porque ela conseguiu a produção do leite. Pra um velho, pra uma velha produzir leite, gente, é a maior glória. Eu não sabia disso, vi uma avozinha, com mais de 70 anos de idade, é uma glória. Então, por exemplo, em determinadas comunidades indígenas, em quase todas eu penso, o papel do velho está relacionado com a educação da criança. São os dois, não pode separar, não tem como separar para o velho ser uma coisa e a criança outra! Não tem como, nas sociedades indígenas não dá pra fazer isso.

A importância que o velho tem é a mesma que a criança tem, porque, no caso do meu povo, a nossa vivência, a nossa geração, ela é cíclica, quando morre um, um é substituído com um nome de seu antepassado. Por exemplo, eu já sou avó, eu já estou entrando numa categoria de avó e posso gerar filhos se eu quiser. Quer dizer, quando a comunidade se manifesta é porque você é importante pra comunidade. Então, comecei a trabalhar um pouco essa questão da educação infantil, li bastante sobre as diretrizes curriculares nacionais. Lá tem toda uma justificativa, importante e tal, mas é um contexto diferente, é um contexto de um mundo diferente.

Os professores que me mandaram o material deles, os índios Macuxi, os Kaxinauá, a professora Potiguara mostram, realmente, que nas comunidades indígenas, em qualquer situação, existe sim a tradição, a educação tradicional. Eu contei um pouco dessa história que a gente tá fazendo e um pouquinho, também, da minha experiência que eu estou tendo em relação a discussão desse tema. E, no sentido de que, a gente pode perceber qual a importância de dois segmentos da sociedade, isso eu conversava com os nossos professores, é o velho, o papel social que ele têm dentro da sua comunidade, como depositários do saber, como transmissores dos valores, como reprodutores culturais, isso é muito importante, quem são os receptores são as crianças de determinada faixa etária, a importância que tem, assim, o papel deles, por exemplo, dentro de uma socialização, das relações entre a criança e a sua sociedade, como afirmação étnica, identidade, é a questão que a criança reconhece que "eu" sou do povo tal, do Boe.

Lá no meu povo, nós temos casos de já estar na quarta geração e a tataravó tá viva e ela é que dá a educação dos seus tataranetos. E eles são velhos, mas tem um vigor. Aí, um dia, nós estávamos no curso e um velho foi, porque ele é que tá cuidando do netinho, aí ele virou e falou assim pra mim: "Oh, Chikinha, eu trouxe o meu neto pra você conhecer", mas eu sabia que ele era o tataravô da criança. Aí, tem uma professora não-indígena que tava lá

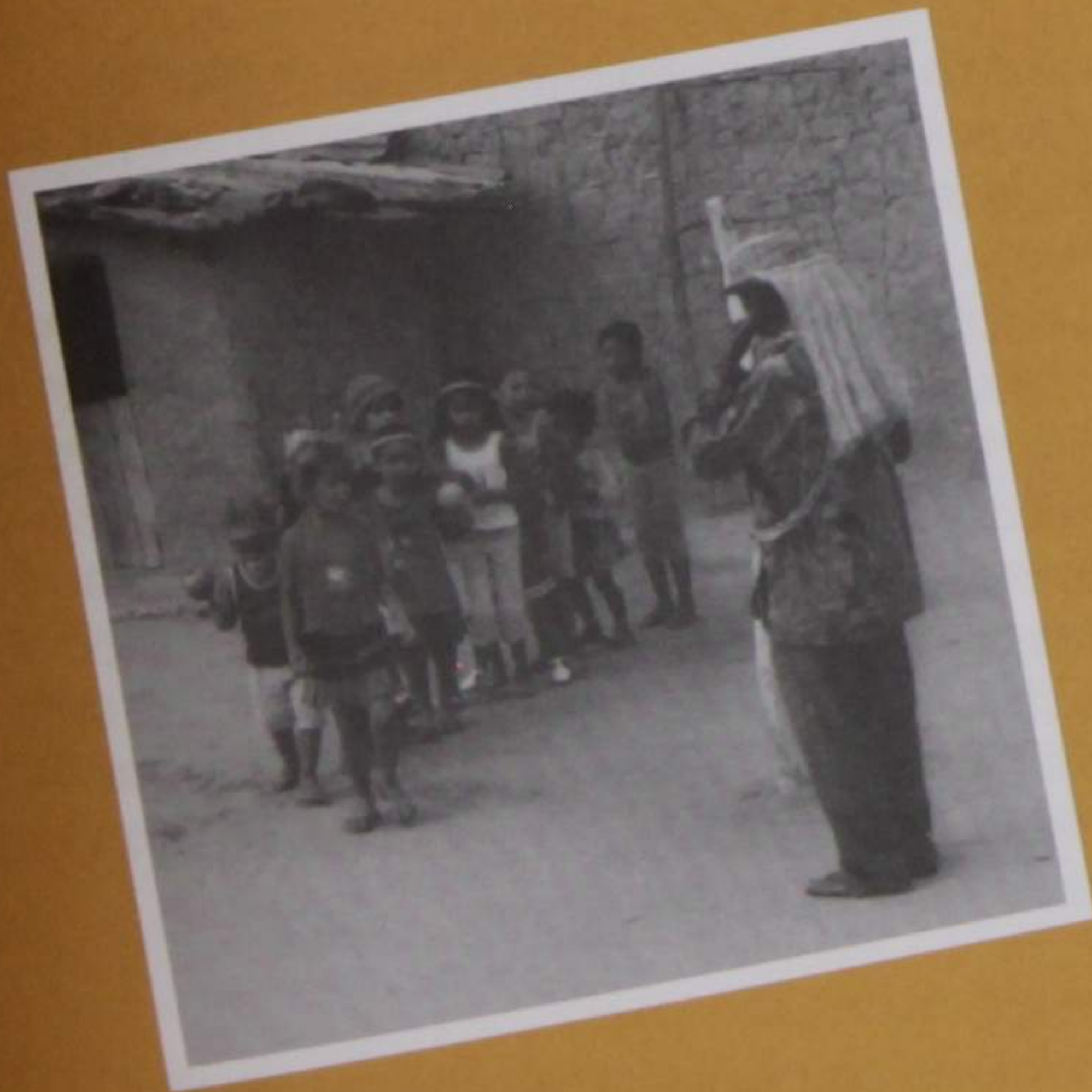


perto da gente, da secretaria, ela falou: "O senhor já é tataravô, mas que interessante isso, isso é raro de acontecer", daí ele falou "Isso não é raro não, na minha sociedade indígena, no meu povo, tem muitos tataravôs. Você vê, eu vou criar ele, o bebê está com um ano e meio, eu que tô dando a educação pra ele até onde eu viver, só vou morrer no dia que esgotar, de fato, a minha resistência física, mas nós, velhos, trabalhamos até a morte. Nós não aposentamos como vocês".

Ele falou desse jeito pra professora, eu fiquei até assim, porque, realmente, se a gente for ver pela concepção é completamente diferente. Então, quer dizer, a vida, pra ele, é cada vez mais fazer a transmissão de conhecimento e continuar sendo reprodutor cultural. Isso é que é a vida pra eles. Eu acho que o tema é um tema polêmico, mas é um tema que a gente pode avançar dentro das experiências que a própria educação escolar indígena tem e a gente precisa contribuir imensamente e criar os princípios pra isso pra nortear a política pública sobre o tema, porque uma coisa é o direito coletivo, outra questão é o dever do Estado. O Estado pra mim é uma coisa, o direito coletivo é outra. É uma coisa que emana dos antepassados da tradição e é uma coisa imemorial e o dever do Estado é outra conversa. Bom, era isso, muito obrigada".



**DIFERENTES MODELOS E  
SITUAÇÕES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM ÁREAS INDÍGENAS**





### **RENATA**

Sérias restrições à educação infantil como vem sendo implementada. Nós temos um poder judiciário, na verdade, que está confundindo muito os chamados direitos universais e em nome desses direitos universais tem nos castigado muito, porque não tem critério. O papel da família, o papel da mãe, do pai, mesmo numa sociedade de família nuclear ainda é fundamental. A questão de desenvolvimento afetivo, a escola ainda não dá conta disso e ainda mais quando esses centros de educação infantil ele se estabelece assim, quase que como substituindo a família e não como complemento da educação da família. Enfim, Guaranis e Terenos têm um universo simbólico, organizacional completamente diferente um do outro. A gente vai buscar na educação infantil uma saída pragmática, né, para esses problemas sociais. Pode ser uma perversão, pode ser uma completa perversão, o ciclo se fechando, né, então, a perversão que dá a destruição de tudo ainda o que resta, porque a verdade é que ainda existe alguma existência de núcleos familiares tradicionais. Como pensar em critérios? Como pensar nessa educação indígena? Se for possível a educação infantil, se ela é possível lá, em que contexto, em que critérios, tendo em vista essa dificuldade de promover essa discussão verdadeiramente coletiva, verdadeiramente participativa.

### **MAXIMINO**

Como é que foi colocada para as crianças essa educação indígena. Eu sei o modelo que eu gostaria, sei a maneira em que eu gostaria, da qual fosse implantada para as crianças. Não dos cinco anos pra frente, nós temos crianças de zero a cinco anos. O povo tinha uma educação em casa desde pequeno.. Muitas vezes também acabam matando o nosso conhecimento da maneira que foi aplicada dentro da escola, principalmente nas escolas da cidade. Como? Que tipos de processos? Como deve ser feito? Que tipo de centro deve ser implantado também? Eu sei que tipo de centro eu quero. É que muitas vezes alguns projetos são colocados dentro da aldeia sem consultar o índio, sem consultar os povos indígenas e é onde acaba matando o conhecimento..., étnico, cultural.. Então, é isso que eu gostaria de estar colocando de como queremos a escola? Como eu, indígena, quero a escola? Eu penso diferente, nós somos diferentes, cada um de nós somos diferentes. Cada povo tem os seus sistemas de educação diferente e é assim que ela deve funcionar. É dessa maneira que nós queremos, a nossa maneira, porque nós vemos que nós somos diferentes. Existe todo um processo, nossos rituais, a brincadeira das crianças.

### **ELISA (Professora Pankararu - Copipe)**

Então, Pankararu, nos nossos encontros de formação interna, nós passamos não apenas a

As questões da professora Fúlvia Rosemberg expostas no debate estão colocadas no texto que ela assina



discutir, mas também, a construir um conceito de educação infantil e como ele deveria ser trabalhado. O professor indígena não é aquela figura que chega 7 horas da manhã ou 8, não sei, e passa 4 horas dentro da sala de aula sorrindo, dando beijinho, pulando, dançando, desenhando, sei lá o quê, e depois vai embora, vai pra casa e acabou o amor. O professor indígena é da comunidade, é professor do dia-a-dia da noite-a-noite. E, que a escola não é o único espaço de contato e que a grande chamada é a reflexão, é realmente conversar que escola infantil, que educação infantil é essa que nós temos nas nossas escolas. É lógico que as nossas escolas não têm essa lógica de zero a seis anos, porque ninguém recebe nas escolas Pankararu crianças nem de zero, nem de um, nem de dois, nem de três anos. Essa questão creche não existe ainda, talvez até amanhã tenha uma creche lá com isso tudo. Mas, não existe esse formato, mas que nós estamos refletindo, conversando, construindo até porque temos mais de 20 turmas disso aí que vocês chamam de pré-escola para crianças de quatro, cinco anos e também de turmas que estão sendo alfabetizadas. Mas a nossa grande reflexão é que o professor e a criança, nessa relação aluno de uma parte, professor de outra, isso não existe, nós somos uma comunidade, nós somos pessoas que aprendemos. Então, são reflexões diferentes e que em nenhum momento se iguala a esse formato de creche que a gente conhece de vista da cidade.

#### **PRETINHA (Professora Truká - Copipe)**

Em Pernambuco a gente tem muitos avanços. Por exemplo, nós temos o Projeto Político Pedagógico que tem os cinco eixos norteadores que é terra, identidade, organização, história e interculturalidade. Mas, o PPP cada povo tem o seu em cima de sua especificidade. Então como a gente está falando aqui de educação infantil, é bom que se pense não numa educação infantil para o Estado de Pernambuco, mas para o Estado de Pernambuco respeitando essas diferenças entre os povos que a gente se respeita, que temos todo esse respeito um povo com o outro. Então, tem que se ouvir comunidade por comunidade. O que tá acontecendo, o que se espera, o que se quer.

Eu confesso que quando a gente começou essa discussão e que eu ainda estou confusa, ainda não tá claro pra mim.. Eu acho que isso vai clarear na minha cabeça, Eu acho que eu vou conseguir ter um entendimento realmente quando a gente começar a fazer esse trabalho na aldeia de pesquisa. Eu acho que preciso entender o processo antigamente, que tinha o meu povo de ensino-aprendizagem. Por que é que eles entendem que pra ir pra escola tinha que ensinar a cultura e tudo, mas, ao mesmo tempo, ele diz que a criança com quatro anos tem que ir pra escola? Porque eles procuram a gente, mas a gente não recebe porque a gente não dá conta, a gente entende que a educação infantil foi imposta, não foi pensada, então a



gente não dá conta com as crianças de quatro, cinco anos, imagina como lidar com a de três anos se a gente não recebeu uma preparação, tem só uma preparação de mãe, de como lidar, não tem de espaço, de instituição.

### **LUCINÉA - 'NÉA' (Professora Xucuru - Copipe)**

Então não adianta obrigar uma coisa, a gente está impondo uma coisa que a criança não quer. Então a gente costuma dizer que criança não tem vontade própria, mas ela tem vontade própria. Por que eu digo isso? Quando ela fica na escola que ela não quer, não tem quem a faça fazer nada na escola, ela não faz. Então ela vai fazer o quê? Vai ter raiva, vai fazer raiva, não vai deixar os outros aprender. E aí o pessoal briga, fica impondo as coisas. Então, muitas vezes, a gente também contribui. Ah, porque eu tenho que garantir o meu emprego, eu tenho que ter a minha sala cheia de aluno, porque tenho que prestar conta, porque tenho aluno em sala de aula. Mas eu não estou vendo o lado psicológico das crianças e se realmente elas querem aquilo. Não querem saber de estudar porque ali não é o momento. Eu acho que é uma pesquisa mesmo que tem que ser feita na comunidade e ver, e conversar pra chegar a um entendimento. E eu digo também, assim, aprendi nos movimento ouvindo o tempo todo de que não é a educação escolar que vai formar grandes guerreiros.

### **ELIENE (CCLF)**

Uma das coisas que aprendi é que não dá para fazer generalização porque ela leva de novo à homogeneização e a gente sabe que foi em nome do direito de todos, dos universalismos todos que desrespeitaram as culturas. Então eu acho que nessa discussão, também, não dá pra generalizar que é isso ou que é aquilo. A minha compreensão, a teoria sobre a educação escolar indígena no Brasil me afirma que essa coisa da educação infantil institucionalizada para os povos indígenas é contraditória com a teoria educacional que trata dessa problemática no Brasil. Agora a prática, e aí a situação dos povos indígenas, especialmente as dos povos indígenas no Nordeste, nos diz que a gente tem que fazer ponderações, tem que pensar a realidade. Cimbres é uma situação que eu acho que a creche, a pré-escola... É uma coisa necessária na minha opinião. Agora se eu pensar outra aldeia, Pedra d'água, por exemplo, que é em outro contexto, é o mesmo povo, é o povo Xucuru, aí não dá pra pensar que aquela comunidade vai querer que as crianças vão para a creche por conta do contexto, das relações sociais, econômicas que se estabelecem naquela aldeia é difícil eu pensar nisso. Então, não dá pra generalizar nem em um povo, imagine pra tudo. Eu acho que a gente tem que considerar, entender aqui o processo histórico vivenciado, especialmente pelos povos indígenas nessa região. Até meados do século 20 esses povos



foram considerados extintos. Houve um processo muito intenso de violação de valores, de crenças, de concepções, então, grande parte desses professores estudou na escola pública municipal do não-índio, com todos os valores, inclusive com a professora dizendo que não havia mais índios no Nordeste, que não tinha mais índio Xukuru lá em cima. Então, esse processo de reelaboração cultural, de reconstituição da identidade étnica nessa região daqui passa, inclusive, por pensar como esses valores foram apreendidos da nossa sociedade.

### **AGNALDO (Professor Xucuru - Copipe)**

A comissão de professores indígenas de Pernambuco tem feito uma discussão no sentido de romper com o modelo de educação que se tem porque é um modelo que estabeleceu o individualismo na cabeça das pessoas. E esse conceito de estudar pra não ser burro mata uma cultura, uma tradição, que é quem não tem leitura e escrita está perdido nesse mundo quando pra nós não, tem os seus valores. Quer dizer, pode não ter os mesmos conhecimentos, a abrangência do conhecimento, mas ele tem os seus valores na comunidade muito mais do que quem é letrado. Nem se compara hoje o conhecimento que eu tenho com o conhecimento que um pajé tem dentro do povo Xukuru, que uma outra liderança mais antiga tem e isso eu tenho plena consciência.

E outra discussão que se faz é que o sistema capitalista introduziu até pela forma de produção, de comercialização na cabeça das pessoas que cada um tem que viver individualmente e muitas vezes os exemplos vêm individuais mesmo. Eu consegui. Mas esse "eu" não está isolado do conjunto não, esse "eu" é apenas o exemplo utilizado pra fazer com que todos entendam que não necessariamente eu tenho que ter conhecimento amplo pra poder ser uma pessoa importante na comunidade, importante no sentido de contribuir com a luta, de criar bem os seus filhos, de educar pra vida. Acho fundamental que nós pensemos dessa forma porque através disso vamos mudar as práticas de acabar, se for o caso, com a educação infantil. A escola, a educação infantil entrou nas comunidades por um viés que não foi o viés da discussão conjunta. Se isso é bom, se não é bom, não sabemos ainda. Se nós tivermos que fazer hoje uma reflexão com a comunidade sobre se isso é bom ou não nós vamos ter que ir aldeia por aldeia fazer encontro e seminários com as comunidades pra fazer essa reflexão. Do que traz de bom e o que não traz para a comunidade e até que ponto essa educação infantil vai estar satisfazendo as necessidades da comunidade do ponto de vista cultural.

### **CHIKINHA**

Eu achei muito interessante isso porque a primeira vez que eu vi, a Pretinha estava colocando muito bem essa questão do conflito que dá você passar por uma situação que você sabe que na



cultura não existe. Pra mim está claríssimo que a educação infantil nunca existiu, a educação sempre foi tradicional e repassada, transmitida pelos tradicionais, pra mim tá claro isso aí. A forma como ela colocada foi imposta mesmo e com uma finalidade determinada ideológica.

### **MAXIMINO**

Deu pra se observar que a educação infantil é um processo lento, jamais o professor impor para criança que ele aprenda de imediato porque praticamente, a partir disso, notei que eu fazendo isso eu estava prejudicando as crianças, porque eu dou aula na própria língua, no Guarani Kaiowá. Teve uma época que a gente entrou em sala de aula, sentamos e algumas crianças, três, quatro crianças começaram a cantar e rir um com o outro. Eu comecei a observar isso. Eu devo valorizar isso? Como eu devo fazer esse processo? No dia seguinte, outras crianças vieram com outros cânticos lindos, e os professores começaram a observar esse momento da criança em sala de aula e que, na verdade, os nossos planos de aulas estavam totalmente errados.

As crianças vinham de casa naquele momento de encontrar em sala de aula também a mesma coisa do afeto da mãe e do pai. 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, através de ouvir dentro de casa, praticamente isso acontecia muito com a comunidade indígena do Guarani Kaiowá. São realidades diferentes, são situações diferentes, é terra, é água, é sobrevivência, 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 nós preocupado muito em relação as 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 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 pras crianças um pouco também do resgate em relação aos mitos culturais 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 pras 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 pra que a 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. E, talvez, nem sei se teria uma creche, será que nós queremos uma creche? Nós não queremos uma creche da maneira em que muitas vezes é colocada nas aldeias. Nós queremos de acordo com a nossa necessidade, que respeite a nossa diferença dentro da aldeia. 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 pra vocês.



### **ANNY (Professora Kapinawá):**

Eu estava aqui pensando e ouvindo todas as discussões nos debates e aí anotei aqui o que eu estava pensando. Eu sou Kapinawá. A gente tem tido um problema muito grande com a educação infantil. Entendemos que é nessa fase que as crianças indígenas precisam do seio da mãe, do pai, enfim, da família, de aprender os costumes da família. E aí, nesse momento, as crianças terem que sair do convívio familiar onde elas estão aprendendo juntamente com as pessoas que são fundamentais no processo de formação de identidade étnica e seus valores, mesmo sabendo que nas escolas indígenas a educação infantil se dá de forma diferente. Por exemplo, na educação infantil, eu já fui professora da educação infantil e fiquei perdida. Eu lembrei quando você disse que o professor ficou meio perdido. Eu também quando comecei fiquei, e aí, uma forma que eu achei muito importante de trabalhar com eles na minha aldeia foi levar os mais velhos pra debaixo das árvores pra contar histórias e, ali, foi muito importante. Eu aprendi e eles também se desenvolveram muito dessa forma e foi uma formação. Eles ali tiveram conhecimento de determinadas histórias de mitologia. A gente por semana levava dois, três pais diferentes pra contar a história dos seus pais, dos seus avós. E foi servindo para a formação de atividade daquele povo, daquelas crianças. E, também, a relação do professor com o aluno que se dá de forma diferente. O professor não está ali como simples professor, mas como um parente que tem responsabilidade e que acompanha todo o processo daquela criança na escola e no espaço escolar. Então, eu acho que nós só temos que definir uma política a discutir, se realmente a gente quer essa educação infantil nas nossas escolas. É complicado, é muito forte o que o professor diz, eu falo aqui, a criança sai do seio da mãe, então a gente tem que saber o que passar para aquela criança. Qual é, de que forma se dá e como passar os saberes que são muito importante pras nossas crianças.

### **SAÚDE (Professora Kambiwá - Copipe)**

Eu sempre convivi com essa turma de 0 a 6 anos porque, de uma certa forma, sempre me deram responsabilidade na escola com os alunos, e, assim, eu não tenho muita dificuldade em trabalhar com a educação infantil. Na minha escola os alunos, geralmente, saem de casa e vêm pra cá. Lá na escola os professores são uma irmã, uma tia, é pai, é mãe, é assim, então, não tem muita dificuldade em trabalhar com as turmas de educação infantil.

### **ELISA**

Eu tenho o meu relato de experiência. Eu sou Elisa do povo Pankararu. A única figura do campo que tem um nome urbano, de cidade. Eu sou Elisa Urbano Ramos. Eu sou Pankararu.



Mas é o seguinte tenho 12 anos de sala de aula, de magistério indígena. Desses 12 anos, dez na aldeia e dois foram em comunidade de reassentamento, mas de qualquer foram era uma realidade totalmente diferente do meu povo e diferente do que era a cidade, então, era uma realidade, uma experiência diferente.

Vou colocar a minha opinião de Elisa como professora Pankararu. Eu penso, de todas as observações que já fiz, quer dizer, de como experiência própria, eu penso que a idade ideal para uma criança entrar na escola é uma idade de mais ou menos cinco anos e eu vou dizer por quê. Porque ela é uma criança, que como o professor disse, ela é uma criança que a sua aprendizagem está nascendo. E aí não é só a questão de ler e escrever, é a questão de conversar, de perceber, de trazer, de ouvir, de aprender mesmo o conjunto e depois eu vou dizer por que eu penso isso. Eu sou a favor do ciclo de alfabetização de três anos mesmo e eu estou dizendo isso por toda uma observação e acompanhamento do que é o trabalho com ciclo de alfabetização.

E na escola indígena também, eu não vejo isso só para a cidade porque a gente pensa que a proposta de letramento em todas essas, eu vou chamar de filosofias da educação que existem por aí, que ela não serve e que nós não podemos transformar isso e alfabetizar uma criança com uma proposta de letramento, com palavras, com vocábulos, com expressões, letras, músicas, seja lá o que for, na nossa realidade. Mas, isso é um debate Pankararu e eu acredito que isso acontece perfeitamente nas outras comunidades de povos indígenas.

E por que eu penso isso? Primeiro, nós recebemos os alunos com quatro anos nas escolas porque é uma reivindicação dos pais, são pais e mães que trazem os seus filhos para a escola, nunca perguntei porque eles trazem os seus filhos pra escola, pequenos, com três anos, chorando ou não. Agora, a primeira vez que eu dei aula a criança foi porque não tinha outra turma, então me deram os pequenos com chupeta que chegaram chorando. É bom dar aula pra terceira e a segunda série porque eles já sabem ler e escrever. É bom porque eu fui formada em escola de branco mesmo, em magistério, no superior, na cidade mesmo. Talvez por isso eu tenha a facilidade de pegar a metodologia daí, todas as teorias e trazer e fazer essa transformação. E o bom mesmo é pegar aluno que já saiba ler e escrever e usar toda a metodologia tradicional porque é cômodo.

Mas eu recebi os de chupeta, choraram, corriam, queriam ir embora. Mas eu aprendi a ouvir os de chupeta, a brincar, porque pra eu lidar com aquelas crianças era uma coisa estranha porque dentro da minha casa não tinha criança. Mas aí eu aprendi a conviver com eles



porque é necessário conviver, ouvir e dizer, porque eles ouvem e eles falam, eles sabem e eles perguntam, e eles querem resposta e eles dão resposta também. É um ser. Mas o que é a educação indígena hoje, a educação infantil hoje? O professor, ele é membro da aldeia, o aluno também é da aldeia, a escola está na aldeia, então, nós somos quase que um elemento só, não existe essa separação, eu sou professor pra cá, você é aluno pra lá, pai pra lá, escola não sei pra onde. Então, nós somos uma unidade. E aí existe um momento em que nós somos todos alunos.

Lembro quando eu e outros professores nos encontramos na corrida do umbu com as crianças e todos estão se pintando e todos nós somos alunos de uma aprendizagem só. E, aí, crianças e adultos falam a mesma língua porque eles têm uma aprendizagem só, uma compreensão só. E isso é importante. Então, no momento que vocês chamam de rituais nós nos encontramos e nesse momento nós somos alunos, nós temos a mesma aprendizagem e ele chega e diz "oh, a professora tá aqui. Oh, fulano!" e eles tem quatro, cinco, seis, sete, oito, doze, quinze. São homens, são mulheres, são crianças, são meninos, são meninas. E nós temos uma crença maior, uma fé maior que vai além de qualquer escola, de parede, de quatro paredes.

Então existe um momento de uma grande educação coletiva e essa educação coletiva são os saberes que criança, professores e adultos que saibam ler ou não, que sejam letrados ou não, mas é um saber onde ficamos no mesmo patamar de alunos, de crianças, de adultos, de professor ou não, que são os saberes da religião, do trabalho, do dia-a-dia. E essa convivência de professores e alunos que são parentes, que, à noite, quando saem da escola, vão na casa do outro e tomam café e janta, que encontram com a criança de manhã e tomam a benção, que é tio, que é padrinho ou que não é, o que vão na casa dele, que se encontram. Existe essa relação que vai além da escola, além de quatro paredes, além de sala de aula, de aprendizagem, é mais ou menos isso. E no povo Pankararu é uma exigência dos pais.

Ainda não tive essa curiosidade de perguntar porque os pais colocam o menino chorando, com três anos, eu não consigo entender por quê. Mas, eu acho que é um início de uma conversa de perguntar o que os pais esperam da escola, em colocar uma criança de quatro, de três anos, o quê que ele pensa, por quê? Isso é coisa que eu não sei responder. Aliás, essa curiosidade nasceu exatamente hoje, porque um pai e uma mãe mandam uma criança com três, quatro anos pra escola. Talvez com cinco, seis anos eu possa até compreender e compreendo, agora com dois, três, quatro anos eu não entendo.



**ANA ÉRICA (Professora Fulni-ô)**

Eu sou Ana Érica Fulni-ô. Na minha aldeia nós temos educação infantil e lá a gente trabalha assim. A cada ano que passa tá aumentando os alunos porque a gente tem professor que ensina o tradicional, nós temos outro professor que ensina a língua e temos outro que ensina a arte indígena, a história de cultura e eles gostam. Lá começa de quatro anos de idade e está indo bem.



**DIREITO DA CRIANÇA  
E DEVER DO ESTADO**





### **CHIKINHA**

A gente pensa qual é o dever do Estado? O que cabe ao Estado? Tem que pontuar qual é a responsabilidade do Estado. O que é direito coletivo, direito cultural, que é outra conversa. Quando a gente está discutindo com os nossos professores lá em Mato Grosso e eles tão vivendo essa situação, de pressão das terras indígenas, por outro lado, estão tendo dificuldades de fazer uma reprodução cultural porque o espaço deles está sendo restringido, isso é gravíssimo. Não dá pra discutir educação sem essas questões. A questão da saúde, por exemplo, não dá pra você discutir educação sem falar de saúde. Não dá pra você falar em educação sem pensar na biodiversidade, enfim, em qualquer relação com a natureza. E esse mundo de cá, que é um mundo ocidental, que trabalha com a concepção de fragmentação das coisas, do conhecimento de áreas, é tudo compartimentalizado. Inclusive nós estamos discutindo essa questão de currículo mesmo, essas coisas das disciplinas, de matemática, português. Sendo que na concepção do nosso povo, a sistematização do conhecimento que a gente recebe não é dessa forma. A escola, na verdade, é uma tentativa de sistematizar os conhecimentos tradicionais que é uma complexidade. Colocar, assim, a importância que tínhamos de discutir sobre a educação infantil no contexto das sociedades indígenas, independente de qualquer situação. E a gente fazia uma reflexão profunda sim, uma discussão das políticas públicas, do que está posto ali, fazer uma análise do ECA e de ver o que tem a ver com a gente, que ponto tem haver conosco. Como a incidência muito grande de comunidades indígenas estarem solicitando a educação infantil, uma instituição, como uma escola mesmo.

### **RITA (Mieib)**

Também na minha prefeitura a gente enfrenta esse tipo de questão. Eu acho que eles estão certíssimos, o direito é inexorável. E se o de direito está sendo demandado é porque não está protegido, ele não está garantido. A forma que nós respondemos à demanda, pela garantia do direito, aí é que começam os problemas. Aí é que nós não estamos tendo condições de adequar as propostas, de responder de forma adequada. A minha preocupação é fragilizar a concepção de educação infantil indígena. Tenho a impressão de que, em relação às crianças indígenas, o Estado, o poder público, o governo não teriam nenhuma obrigação e essa obrigação seria estritamente do povo, da família, da comunidade.

Eu queria perguntar que tipo de experiências e como se coloca a questão da pobreza na relação dos povos indígenas. E, na educação infantil que existe uma relação direta que determina esses modelos de atendimento, essas políticas e as pedagogias da criança. E, em relação à educação indígena isso acontece, se existe uma relação direta... que educação infantil não é nível de ensino, no Brasil nós só temos dois níveis de ensino, educação básica e ensino superior. Ela



seria uma etapa de um nível e aí é uma discussão de outra natureza complicadíssima que fale do ensino fundamental, que fale do ensino médio, que fale da educação de jovens e adultos. E esse modelo escolar do sistema educacional brasileiro é adequado para a concepção de educação? O Estado se responsabiliza pela educação escolar, que é a educação que ocorre em instituições específicas, que são as escolas, as creches... Agora, que modelo mantém essa instituição? Eu acho que a gente tem que partir desse entendimento, afirmar é escolar? Estamos dentro do sistema escolar, mas de que instituição? De que modelo? De que características?

**Rita pede esclarecimentos à representante do MEC, Suzana:**

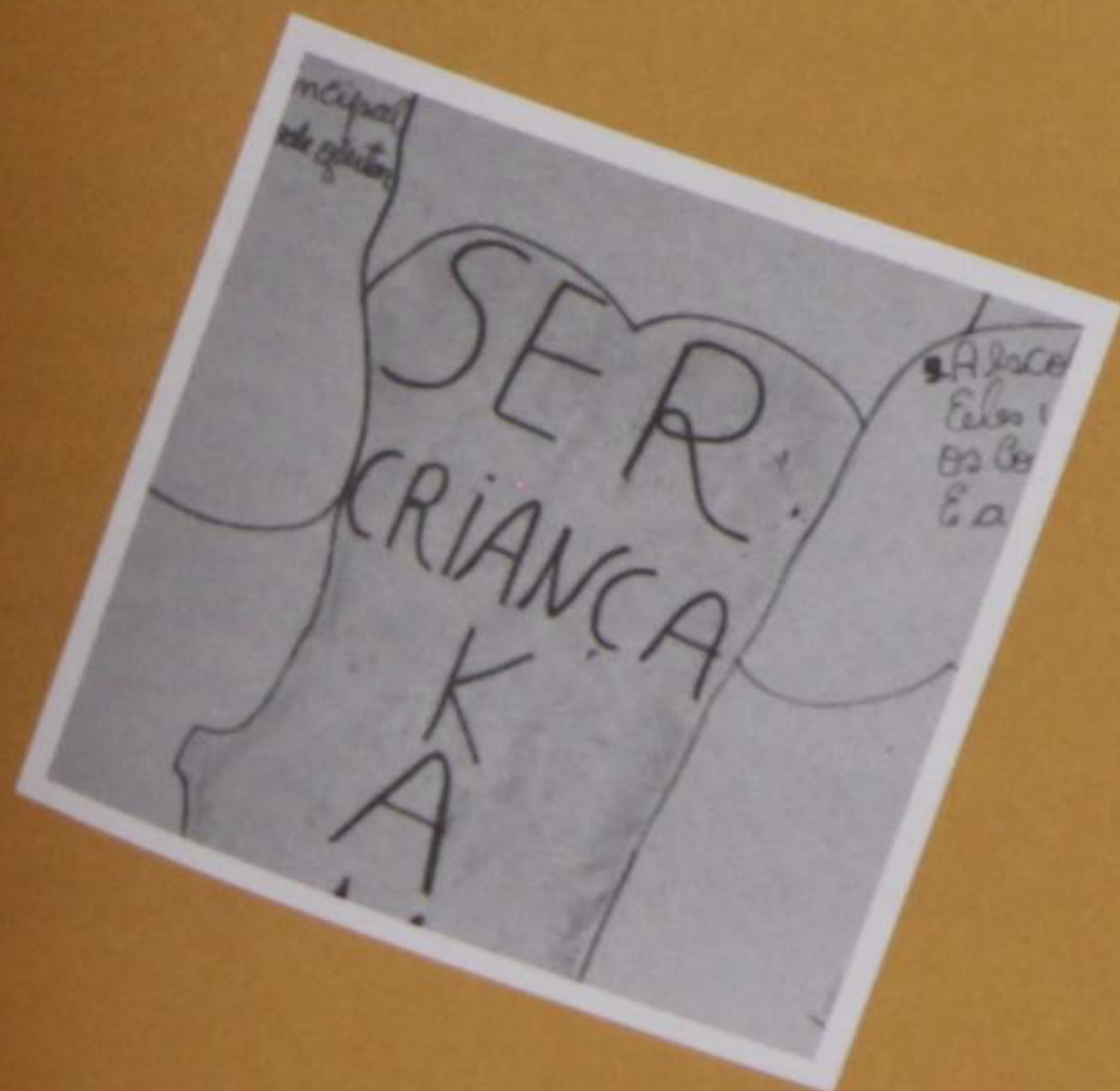
Mas você diz que o dever de Estado deve estar referenciado nos direitos coletivos dos povos indígenas. Isso não tem nenhuma ambigüidade com o direito à educação infantil, você concorda? Porque a educação infantil é legalmente, constitucionalmente, uma opção da família, então este princípio estaria garantido, no meu entendimento, eu estou perguntando se eu entendi certo. Não foi o MEC que definiu uma política nacional de educação escolar indígena e você traz todo um relato muito importante da forma com a qual o MEC elaborou ou conduziu ou organizou essa política. Esse método de trabalho que é uma exigência, uma decorrência do reconhecimento dos direitos coletivo dos povos indígenas, ele não implica de que esta forma de trabalhar não gerou uma política de Estado, estou certa? Então, o MEC tem uma política de Estado para a educação escolar indígena, está correto o meu entendimento?

**SUZANA (MEC)**

A metodologia foi se valer de um comitê consultivo. Então nesse aspecto o importante é ver a metodologia de constituição dessa política como também a política de saúde indígena no Brasil que é uma política que tem traços diferenciados. Com relação a primeira pergunta, ela é ainda muito complexa, porque a opção da família, no caso da família indígena, a família indígena não tem esse traço individualizado na nossa sociedade. A minha família, a sua família, nós temos isso. Eu abstraio, porque eu estou num campo social. Você tem um contexto social coletivo numa sociedade. Mas quando você tem isso como referência legal o sistema trata de outro jeito. Eu não conheço ainda opção pra educação infantil numa comunidade indígena.. É alguma coisa que não pode ser ofertada sem que a comunidade seja ouvida. Ela não pode ser uma iniciativa do sistema. É o grande problema de determinadas decisões de Estado que se dão num campo de uma sociedade plural em que você não tem as mesmas necessidades, os mesmos interesses, as mesmas realidades e aquilo ali vira uma determinação de Estado.



**EDUCAÇÃO INFANTIL NAS  
ÁREAS INDÍGENAS:  
ESPAÇO EMPREGATÍCIO,  
SOLUÇÃO PARA A FOME E  
DEPÓSITO DE CRIANÇAS**





### AGNALDO

Não podemos esquecer de que estamos em regiões bem diferentes das outras. Nós temos povos indígenas aqui no Nordeste que têm 500 anos de contato. Para nós a questão da educação infantil nos pega num momento que está muito avançado, um momento em que a educação infantil já chegou. No caso, a partir dessa avaliação, há um bocado de problemas, um monte de problemas e que precisa ser repensado, porque, aliado à educação infantil, está também essa coisa de mudar um pouco esse conceito de educação infantil introduzir uma discussão no seio da família, no seio da comunidade.

Portanto, a prática escolar, a prática pedagógica e o espaço onde vai se dar essa discussão tem que ser pensados nessa perspectiva de não dá continuidade, de romper com o modelo que se tinha, que se impôs, porque, como Eliene disse, é uma imposição desde a creche até o estágio que nós estamos. Agora as creches que existem em alguns povos são frutos dos municípios que em momento nenhum pensaram como é que ia ser as instalações dessas creches, então ela é uma repetição do que se tem na cidade. Nossos pais, nossas mães não têm necessidade nenhuma de deixar os filhos nas creches, porque precisam trabalhar, isso tudo é conversa.

Uma outra reflexão que a gente faz é o cuidado ao se pensar em educação infantil pra ele não ser um espaço puro e simplesmente empregatício, ou seja, muitas vezes se pensou em criar a educação infantil porque tinha alguém que precisava ser empregado de alguma forma, teria que arrumar emprego para aquela pessoa. Aí não se pensava nesses mecanismos de fazer com que a cultura específica fosse incorporada dentro desse espaço escolar. Porque eu entendo que educação nessa fase inicial vai ser responsabilidade minha e da minha esposa.

O que quero dizer também é que, eu, em momento nenhum, quero defender aqui que o Estado deve se isentar dessa responsabilidade quando existe a necessidade nas comunidades indígenas. Inclusive, é um debate aqui em Pernambuco, porque o Estado de Pernambuco não interpreta a resolução 3 como encaminhamento pra que ele assuma responsabilidade do Estado. É por isso que essa discussão se dá com muita propriedade, porque sempre se achou e era antes, agora não, responsabilidade do município. Então, o município está lá, isolado, perseguido e não quer nunca entrar nessa discussão sobre que tipo de educação infantil é que está se pensando para os povos indígenas.

Eu compactuo com tudo aquilo que Chikinha disse, que nós temos valores importantíssimos que não podem, inclusive, estar sendo sistematizados e levados para a



sala de aula, não pode, definitivamente. Ao se pensar educação infantil nunca se pensou na especificidade para as áreas indígenas, não tem material pedagógico pra trabalhar com crianças, nunca se pensou nisso. As creches são prisões para as crianças, são prisões, são depósitos de crianças. Por conta disso que já foi abordado agora, por conta de querer tapar o sol com a peneira e achar que isso é solução pra fome, para a miséria quando nunca, está longe de ser. No mínimo de não correr para essa ampliação enorme que aí está, com esse aumento da demanda que é assustador e que varia de aldeia pra aldeia, tem aldeia que quer, tem aldeia que não quer.

### **CHIKINHA**

Outra coisa que coloquei também na época foi essa coisa que vocês colocaram aqui, justificando a miséria. Mas isso sem nenhuma discussão com a comunidade, sem nenhum esclarecimento da ideologia dos princípios, de nada. Diz que tem que criar e pronto pra tirar as criancinhas da miséria. A gente está achando até que é uma justificativa de você falar da questão da miséria, a questão mesmo da diminuição das terras indígenas pra você justificar que os índios não precisam de terras. Você segrega cada vez mais o espaço do território tradicional. Isso é grave, é gravíssimo. Você segrega, você deixa na miséria, não deixa alternativa nenhuma de sobrevivência e ele vai procurar quem? População crescendo e não tinha mais espaço. Mas, em compensação, a gente vai dar escola, creche, vamos dar isso, dar aquilo. A questão da subsistência, da tradição, porque tudo, gente, tem a ver com o processo educativo, nada é fragmentado. Na cultura indígena não trabalhamos com fragmentação. Se a escola está mal, a situação econômica do povo está mal.

E aí entra essa coisa do socioeconômico ou não, porque muitas vezes a questão do econômico já não é tanta justificativa. Cimbres mesmo, que apesar de dizer que era necessário e tal, entrou sem reflexão, mas hoje é totalmente diferente da realidade que a creche entrou lá de forma que hoje não seja nem necessária a creche, porque o poder aquisitivo da população está aumentando, a terra está nas mãos, o povo está criando, está se alimentando. Agora claro, que se você ver nas comunidades indígenas, a Funai acostumou a levar uma cesta básica esporadicamente pra matar a fome do povo. Então, hoje, por mais que alguém tenha a casa cheia de feijão, mas se a Funai disser que estão levando uma cesta básica o pessoal vai pra cima. Não se justifica muito necessidade econômica na atualidade em alguns povos, em outros sim, em outros não. E a necessidade de aprendizagem também não é a justificativa maior, que dizer, aproveitar esses anos iniciais porque prepara bem. Ou prepara mal e muito mal se não tiver cuidado.



Chegou a um ponto de, por exemplo, situações de aprendizagens que fazem parte da natureza tradicional de cada povo conforme a cultura, serem trazidas para sala de aula como meras manifestações folclóricas. Deve ser feita uma discussão, uma análise, uma avaliação muito profunda sobre isso. Eu acho que isso tem muito a ver, agora com essa mudança que nós estamos tendo no ensino fundamental que agora antecipou as crianças mais cedo pra sala de aula, agora são nove anos de ensino fundamental. Então temos que repensar essa educação de fato mesmo.

Se a nossa educação escolar indígena conforme os princípios dela é pautada na interculturalidade, ou seja, os dois conhecimentos, então, a educação infantil vem na contramão a tudo isso. É uma frente completamente contrária.. Então, quando você fala de educação indígena você não está falando meramente do ponto de vista só da família, você está falando do conjunto de naturezas, num conjunto de idéias, de ideologia, num conjunto de forma de viver de modo de ser e de viver de um povo. Dessas relações dele e de seu habitat natural. A criança aprende no seu dia-a-dia a ser o que ela é, ser povo tal, povo Tapirapé, povo Pareci, povo Irangi, Bacairi, povo Pankararu, exatamente por esse modo de ser, nesse modo de viver em harmonia com a natureza, porque esse sempre foi o espaço tradicional. Como é que eu vou explicar pros meus netos a nossa espiritualidade, a nossa relação com a natureza se está tudo isso aqui?.

Eu concordo com Agnaldo quando ele coloca a questão de rompimento dos modelos impostos nas aldeias independente de qualquer coisa. A partir daí, dessa questão que aconteceu com o meu menino e das outras crianças indígenas não quererem participar exatamente porque eles acham que os brancos não compreendem o mundo infantil, não compreendem o mundo indígena também. Não conseguem fazer a relação de que a natureza tem que existir pra poder justificar a cultura de um povo.

Tem uma outra coisa importante que a gente sempre coloca que os velhos sempre falam, no caso da minha cultura, do meu povo, que a natureza, as pedras, as montanhas elas falam, elas têm entidades, elas mudam de lugar. Eu acho que nós temos aqui que procurar aproximar o mais próximo da realidade dos povos indígenas em qualquer situação. Acho que a gente pretende realmente mudar, se a educação é um ponto de referência de transformações sociais, de mudanças, de melhoria do povo, não só do povo indígena, mas de uma maneira geral, se a educação infantil faz parte desse processo, ela tem que ser realmente repensada.



Tem-se que pensar o que nós queremos realmente para as nossas crianças indígenas. É isso que nós queremos? Nós queremos institucionalizar a tradição, a educação tradicional? Eu achei muito bonita uma história que a Pretinha me contou da relação do filho dela com a avó, porque não difere da relação que nós temos com o velho é isso que eu quero colocar que nós temos um outro segmento importante que é essa ponta que faz essa articulação, faz com que a criança interaja como o seu mundo imaginário de dois mundos, entre o passado e o presente. Esse é o papel do velho, é interagir entre o passado, o presente e o futuro. É esse o papel do velho e isso nós temos que pensar juntos, nós temos que nos preocupar juntos. É pensando nisso, que eu tenho a minha posição em relação a essa questão e que está posto aí. Eu acho que esse debate vai nos trazer uma riqueza muito grande de princípios e até de políticas que a gente pode realmente como instituição pra governo.

### **RENATA**

Eu vou voltar um pouquinho da problemática do Mato Grosso do Sul e especialmente da reserva de Dourados, aquilo que o Maximino relatou bastante. Está me surgindo assim uma preocupação muito grande porque durante o dia todo senti uma grande ênfase na preocupação de transformar a educação infantil e nós estamos ainda num momento inicial, nós não temos ainda propriamente a educação infantil instalada dentro da reserva. Nós temos só pré-escola e num número bastante reduzido frente à demanda que nós atendemos. Temos 800 alunos matriculados, onde cerca de sete, oito salas são de pré-escola. Então, isso é muito reduzido. De zero a cinco anos não existe nada.

Durante esses quatro anos e meio que eu estou na secretaria nós retardamos essa implementação da educação infantil lá na reserva justamente por causa dessas preocupações antropológicas, dessas discussões antropológicas de afastar a criança da mãe em idade antecipada que isso poderia criar danos irreversíveis, essas coisas todas. Mas, hoje, nós nos deparamos com uma situação que não temos como fugir desse debate. Como bem deixou claro o Maximino, nós temos que responder a isso com o risco de aumentar ou dinamitar os problemas que nós temos lá.

Chega uma hora que a gente corre o risco de implementar uma política de educação infantil não sabendo se como resposta, não sei que causa que efeito daquilo que está posto pra gente. Mas, de qualquer forma, eu gostaria muito de enfatizar uma preocupação hoje suscitada aqui. Por um lado a gente está tendo toda essa preocupação de evitar que a educação infantil seja implementada como resposta aos problemas sociais, fome, miséria,



abandono, orfandade que é o que está marcando muito a nossa reserva indígena lá. Por outro lado, eu fico muito preocupada que ela perca essa ênfase a educação escolar, porque numa discussão da assistência social. Se ela recaísse na discussão da assistência social, vai recair sobre a necessidade de abrigar, de criar casas de orfanato, alguma coisa parecida. E, isso, ao meu ver, hoje, dentro da reserva, eu acho que desestabilizaria ainda mais, porque criaria não sei se alguns guetos, algumas situações assim bruta de exposição dessas crianças que estão sendo excluídas da sociedade.

Isso me traz uma preocupação muito profunda porque geraria discriminação e preconceito interno de uma forma muito aterrorizadora, principalmente, na relação com as diferentes etnias, no caso com Terena, principalmente e em relação aos próprios Guarani que entendem isso como uma coisa muito interna à cultura deles. Eles têm dificuldades em expor isso ao público. Tudo isso que se tornou público na mídia nacional provocou um mal-estar muito grande porque tem questões ali de ordem cultural muito delicadas que eles chamam e nós sempre tivemos muita dificuldade em detectar. Apareceu de uma forma muito exposta a morte por fome a partir de todo esse escândalo aí, porque tudo isso era muito velado e é muito negado pela própria comunidade Kaiowá. Isso veio como uma bomba pra eles mesmos.

Então, veja bem, se por um lado eu defendo uma saída voltada pra ênfase na educação infantil, ênfase escolar atrelado à educação escolar, justamente porque eu entendo que por outro lado poderá provocar essa exposição dessas crianças de uma forma ainda mais cruel, porque são muitas as crianças, a gente não sabe mensurar isso, precisa de mais pesquisas. Nós nunca, inclusive, pesquisamos sobre o universo infantil como já deixou claro a nossa expositora aqui e muito mais no universo Guarani que já tem a presença do branco há muito tempo e ele é tratado com uma certa diferenciação no seio da família indígena, não é, Maximino?

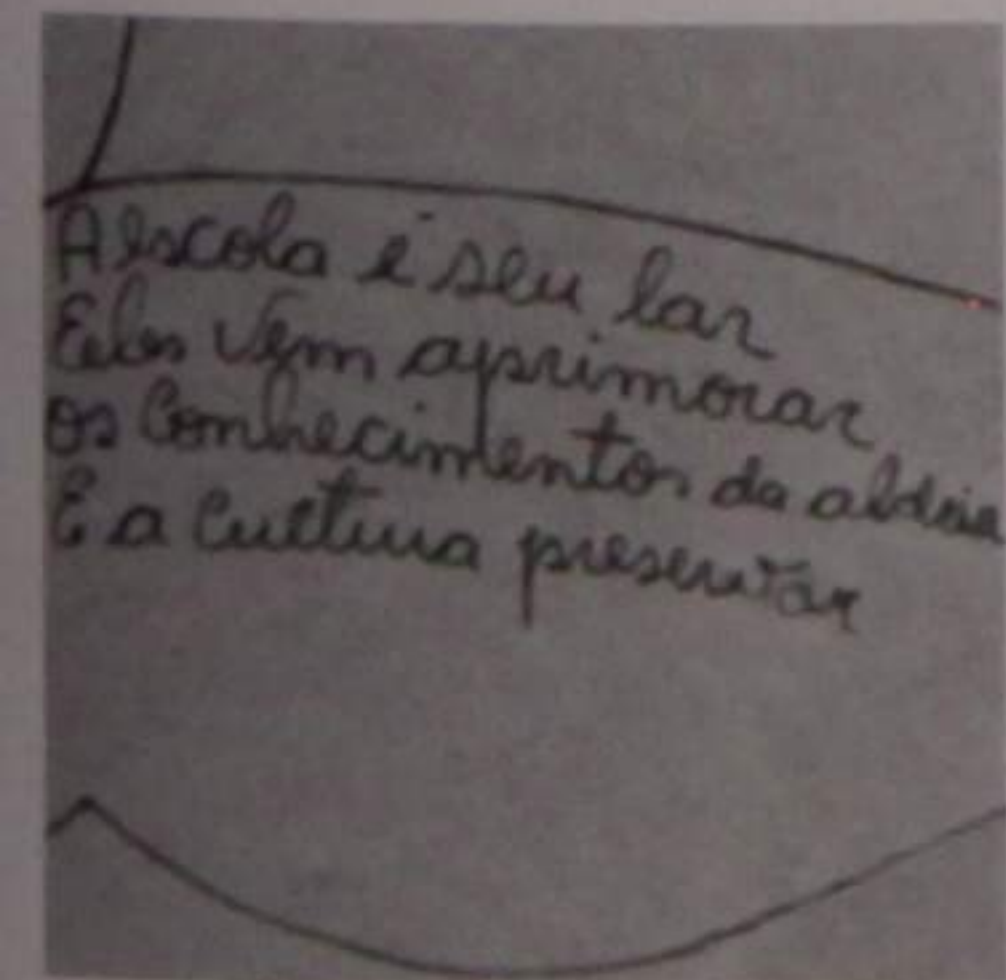
Agora existe todo esse outro lado da nossa formação hoje, não sei se cristão, humanitária, não sei o que se pode enquadrar nisso, das respostas que hoje a própria sociedade indígena Guarani Kaiowá tenta camuflar, ou tenta esconder, ou tenta... Sei lá, deixar de evidenciar isso. Isso não era, nunca foi evidenciado como o suposto infanticídio em cima das crianças deficientes e que hoje estão começando a aparecer exemplos. Mas, eu gostaria muito que deixassem essa preocupação e de alertar pra elaboração de um suposto documento no decorrer dos trabalhos durante o dia de amanhã sobre essa parcial em relação a essas



particularidades que mais uma vez o documento não deixa de prever essa particularidade que, no caso da reserva de Dourados, ela é assim, ela foge de tudo que eu ouvi hoje aqui.

Dizer que não existe uma cultura forte tradicional também é mentira. É que a nossa realidade é muito grande. Então, a distorção, que seja lá em torno de dez, vinte por cento, se torna muito vultuosa, mesmo considerando que setenta, oitenta ou noventa por cento esteja dentro de um ritmo, vamos dizer, natural, que seja dez, quinze ou vinte por cento, são quinhentas, setecentas, oitocentas crianças em situação de risco ou vulnerabilidade social e o quê que é essa situação de risco e/ou vulnerabilidade social dentro da reserva de Dourados? Ela engloba uma série de variantes que está difícil da gente entender, mas que se faz necessário uma resposta. Eu falo muito disso entorno porque primeiro o município não tem mais como arcar com isso em termos de educação infantil, o MEC não tem uma política específica, quem vai olhar pra isso? A assistência social?

Mais uma vez, a minha grande preocupação é desenforçar e jogar essas crianças para uma exposição, que eu acho que seria o cúmulo da perversão. Então, são contradições que a gente tem que pensar que surgirão nesse processo e nós precisamos de luz, de subsídios, de pessoas pra refletirem com a gente, com a comunidade, mecanismos que tornem isso mais fácil ou possível de visualizar melhor em termos ainda maiores. Porque nós temos de dar respostas e não sabemos muito bem que rumo tomar, apesar de tudo o que foi discutido aqui. Porque a gente sente que a gente não se encaixa, não sei se é isso, Maximino, que você sente, né, a gente não consegue se encaixar em nada do que foi relatado aqui, apesar das preocupações serem absolutamente pertinentes e fazerem parte do nosso hall de preocupação permanente.



A escola é seu lar  
Eles vêm aprimorar  
Os conhecimentos da aldeia  
E a cultura preservar



**EDUCAÇÃO INFANTIL  
E EDUCAÇÃO INDÍGENA**





## ELIENE

A primeira coisa é fazer uma distinção entre educação e escola. Eu acho que Chikinha fez isso muito bem a partir de suas experiências vividas, dos diversos povos que citou aqui. Entender a educação como os processos - como dizem diversos autores que estudam a educação - como processos de transmissão da cultura, de incluir o sujeito, o índio naquela cultura, naquele povo. Cada povo indígena é um, é diferente do outro. À medida que Chikinha ia falando ela dizia são os Bororó, são os Macuxi, são os Pareci. Não é um índio genérico, quer dizer, que cada povo tem a sua educação própria, tem a sua cultura. Então, para pensar em educação escolar, a gente teve que partir desse princípio, nós não-índios, tivemos que partir do entendimento de que os povos indígenas têm os seus sistemas próprios educacionais e que a escola é uma coisa que veio de fora e que entrou, invadiu. E muitas vezes desconsiderou e desrespeitou os sistemas educacionais dos povos indígenas, os seus espaços, os seus agentes, os sujeitos que fazem a educação. Recuperar isso é compreender que cada povo indígena, com suas culturas, com suas diferenças, tem também a sua educação diferente. Educação como processo de transmissão da cultura, de inclusão do sujeito naquela sociedade pra reproduzir aquele tipo de sociedade.

Recuperar como é que surge a idéia de educação infantil para a população urbana, eu acho que é muito importante também. Da mesma forma que nós recuperamos a história da escola nas sociedades indígenas, como foi que chegou, de que forma chegou, quais foram os males e os benefícios que agora a gente pode encontrar, pensar na escola em uma outra perspectiva, acho que é muito importante também. Sem essa crítica, sem fazer essa crítica histórica, crítica sociológica, e crítica antropológica à idéia desses espaços de educação escolar dada, vamos incorrer em vários erros já citados aqui.

Não foi nos dada à opção de pensar se queríamos ou não creches nas escolas, nas áreas indígenas. Elas estão postas e vêm cheias de promessas, assim como as escolas chegam nas sociedades indígenas cheias de promessas de redimir a população indígena da ignorância, do analfabetismo, de quem não sabe ler, de quem não domina o código escrito não sabe de nada, que a oralidade não serve pra nada, que o que serve é o registro escrito. A creche e a pré-escola também chegam para redimir a criança de estar no seio do grupo social dela, de estar lá no terreiro da família indígena. A família indígena é entendida de forma muito mais ampla, da forma que a Chikinha trouxe aqui, que não é só a mãe, o pai, mas é o tio, é o parente. Todo mundo é parente, tem um grau de parentesco. Então, a creche chega nas sociedades indígenas, pelo menos nessas aqui que eu conheço mais de perto, chega cheia de promessa, inclusive, de acabar com a fome, de trazer comida para os povos que vivem nessa miséria.



Eu acho que essas coisas, a crítica, o entendimento sobre a relação escola e educação, essas histórias de como a escola chega, acho que dão subsídios para gente pensar de como é que está essa história de educação infantil para os povos indígenas.

### **SUZANA**

Primeiro ponto é que no processo de resignificação da educação escolar entre os povos indígenas teve um conceito, um princípio básico nessa reconceituação da função e do sentido da escola numa comunidade indígena que foi o conceito colocado pelo Meliá nos anos 70. Eliene já se referiu, com relação à distinção entre educação escolar e educação indígena. Esse conceito é de fundamental importância em toda a resignificação, em toda reconceituação que a instituição escolar foi ganhando nesse espaço de diversidade cultural que são as comunidades indígenas, o quanto a proposta de uma educação nessa faixa etária, de 0 a 6 anos, questiona, rompe, desconsidera esse princípio. Porque em algumas realidades a gente vê uma naturalização na oferta de educação infantil. A que necessidade social a educação infantil vem a responder.

A educação infantil na nossa sociedade tem um marco histórico que corresponde a uma determinada necessidade social, uma evolução nas relações econômicas, sociais, familiares. Era muito mais uma questão de seguir um modelo, um modelo de escola que proximamente era oferecido e que se propunha que a comunidade indígena tinha também. Faltava problematização, faltava discussão. Havia uma naturalização. Aí na cidade vizinha tinha educação infantil, por que nós não temos também? Nós temos várias questões naturalizadas na educação escolar indígena e uma delas é a escrita. A escrita é o produto cultural que as comunidades têm que incorporar até para manter a sua cultura. E a gente esquece que as comunidades têm 500 anos de contato e vêm se reproduzindo, vêm se reproduzindo interculturalmente sem a escrita. A escrita é uma incorporação recente. Então, têm várias questões naturalizadas na educação que a gente tem que desconstruir na formação dos professores, nos encontros, nos debates entre as organizações de professores com as comunidades, certas questões têm que ser desconstruídas se a comunidade está num caminho de efetivar cada vez mais a sua autonomia. Temos que aprofundar essa questão da distinção entre uma educação escolar e uma educação escolar indígena.

### **PRETINHA**

Tem que haver outros momentos pra gente chegar a entender o que é essa coisa da educação infantil dos povos indígenas. Desde a colonização a gente sabe que a educação não chegou nos povos indígenas por uma necessidade. Ela foi imposta dentro dos povos



indígenas. Não foi uma coisa que a comunidade quis que tivesse dentro dos seus povos, mas que foi colocada lá dentro, que foi imposta, que junto com ela vieram muitas outras coisas e quando ela foi imposta, todos nós já sabemos qual era a intenção que tinha essa educação dentro dos povos. Uma intenção de integrar os povos indígenas à sociedade nacional e junto com essa integração vem a educação, que passa a ser uma das instituições responsáveis pela perda de cultura. Vem a questão do etnocídio e do genocídio, que a gente pode dizer que a educação teve envolvimento nesse processo.

Em 99 os professores indígenas e as lideranças indígenas vão pro encontro, decidem repensar essa escola e entendem que dentro das escolas em Pernambuco tem que se ter uma retomada, assim como haviam retomadas de terras, as escolas precisavam ter também uma retomada. Então, os professores indígenas voltam desse encontro do povo Xukuru em Pernambuco pras suas aldeias e começam a fazer um trabalho de pesquisa, um diagnóstico. Na época tinha a assessoria do Centro Luiz Freire que era um parceiro que já tinha experiência com o povo Xukuru e começa a atuar nos outros povos e a gente passa por esse momento de diagnóstico. Como a gente identificou nesse encontro que precisava retomar as escolas, mas precisava que a comunidade nos dissesse o que ela pensava dessa escola que tinha ou qual era a outra escola que ela queria.

Uma coisa que já mudou é que os professores começam a se tornar professores pesquisadores. Já íamos procurar dentro das nossas comunidades a resposta para aquilo que a gente estava querendo, pr'aquela insatisfação que sabíamos que tinha na comunidade e a escola tinha que deixar de ser essa escola integracionista. Mas não podíamos chegar na comunidade e acabar com a escola porque a escola já estava lá, já tinha se apoderado daquela comunidade e não tinha mais como os professores chegarem e dizerem que não ia ter mais escola porque não ia adiantar. Mas a gente precisava se apoderar dela e transformá-la nesse instrumento de luta que hoje ela passa a ser em Pernambuco. Não podemos acabar com a escola, mas podemos pensar como ela poderia ser perto do que a gente quer.

Então, os professores vão pra comunidade com essas pesquisas, escutam os pais dizerem o que querem nessa comunidade ou o que querem nessa escola. Então a gente começa esse trabalho de pesquisa na comunidade e começa a dar uma outra concepção à escola que antes ela não tinha. As escolas hoje em Pernambuco são fruto de trabalho. Desde 99 elas passam a ser um instrumento de luta dos povos indígenas em Pernambuco. Ela é responsável por ser formadora de guerreiros porque elas têm que estar a serviço da luta dos povos indígenas.. A escola passa a ter um papel importante na questão da identidade.



Entendemos um problema que os povos em Pernambuco tinham era a questão da legitimidade da identidade de ser índio. Começamos a perceber no trabalho de pesquisa que a gente tinha um papel importante que era o fortalecimento dessa identidade. Outra coisa é entendermos que a educação dentro da escola não é só para estudar a educação, mas tem que estar articulada com os outros elementos como saiu na fala da Chiquinha, na fala de outras pessoas, ela tem que estar articulada com as outras lutas. Ela não pode caminhar isoladamente, caminhar sozinha. Tem que estar articulada com a saúde, estar articulada principalmente com a terra, se não há terra não há educação. Então, o espaço de aprendizado nas escolas em Pernambuco não é só o prédio, a escola, a instituição escola, mas são outros espaços que a gente entende que são aprendizagens, como o movimento de retomada, isso é um espaço escolar, isso é uma aprendizagem. Como também os movimentos do ritual, os movimentos de protesto, de reivindicações. Quando as crianças estão na roça isso é um espaço de aprendizagem. A instituição escolar não é em si um único espaço, é um dos espaços de aprendizagem no entendimento que a gente tem de escola aqui em Pernambuco.

De 99 pra cá, a gente começou essa reflexão do que é a educação indígena e do que é a educação escolar indígena. Porque essa educação escolar indígena é exatamente num momento de retomada, num momento de luta, do ritual do torê, de festa. Era o primeiro momento, mas era uma discussão de muita dúvida, de muito mais perguntas do que de solução. Porque a gente não entendia como é que chegou a educação infantil, porque tinha a educação infantil. Lembro que a gente dizia, mas se a gente aqui em Pernambuco disse que a educação indígena é aquela educação que nós temos desde criança, porque deveria ter a educação infantil, qual era o tempo que tinha que ter a educação infantil e qual era a idade, o por quê tinha que ter.

Não conseguimos sair com as respostas porque era uma discussão nova. Como teve todo um processo de estudar o que era a educação pr'a gente, a educação infantil precisa passar por esse processo de discussão, a gente precisa ir novamente às comunidades pra perguntar se tinha educação infantil, como era feita essa aprendizagem, se eles realmente entendem que educação indígena pode dar conta dessa coisa que a gente chama de educação infantil escolar, se a educação indígena que são esses momentos que desde que ela nasce até o período dela ir pra escola ela tem uma educação indígena e continua quando vai pra escola.



A gente precisa entender esse processo. Vamos passar a entendê-lo se formos realmente para o trabalho de pesquisa, de saber também como na comunidade se entende. Hoje em Pernambuco existe educação infantil dentro dos povos indígenas porque já estava lá imposta assim como a escola foi imposta, a educação de jovens e adultos foi imposta e educação infantil também foi imposta, só que ela tá lá sem ter sido uma necessidade da comunidade. Ela foi imposta porque na época, no município, quando acordamos ela já estava lá e não tinha como a gente dizer que não ia ter mais. Mas ela não passou por uma reflexão, por um entendimento na comunidade que tinha que ter educação infantil ou se não tinha que ter e se tinha que ter, de que forma.

E, aí, a gente conversava, de repente a educação infantil para as comunidades indígenas como a Chikinha falou aqui no relato que no povo Bororo a educação de 0 a 5 anos é de responsabilidade dos avôs e dos tios. Então, de repente, a educação infantil, se a gente começa a refletir na comunidade, a comunidade começa a ter essa reflexão e começa a pensar como era essa educação infantil antigamente. Daí, quem sabe, a gente não vai encontrar essa solução. Eu fico pensando o meu filho nem saiu ainda do momento da educação indígena eu já fico pensando como ele vai para escola, já fico querendo apresentar pra ele um outro momento que não é a época dele. Ele ainda está vivendo essa educação familiar, essa educação do povo, essa educação do momento. E eu querendo colocar já uma estrutura escolar nele porque a escola, e aí eu lembro da fala de Eliene no encontro da Copipe que ela disse assim... Quando a gente foi pro plenário que tinham muitas perguntas e não tinha resposta aí Eliene dizia assim “a danada da escola é tão eficiente que ninguém nesse mundo consegue viver sem ela”. Então, quer dizer, é uma coisa que foi imposta, que tomou conta, que quando os nossos filhos nascem a gente já pensa como é que vai ser a vida escolar, como é que ele vai se formar. Ninguém consegue viver mais sem a escola. Essa coisa que foi imposta a gente não consegue mais se desapropriar dela. A gente passa a ter uma reflexão hoje de que ela tem que vir de forma diferente, mas não conseguimos pensar que sem ela a gente não vive. Então isso é difícil de tirar das comunidades indígenas, porque já está introduzido.

Com a educação infantil a gente pode passar por um processo de repensar como colocar, talvez não seja nada parecido com o que tem acontecido hoje como Agnaldo falou, a educação infantil dentro dos povos de Pernambuco acontece da mesma forma como acontecem as outras idades e séries escolares, sem nenhuma estrutura, sem nenhuma



formação. Podemos começar a partir de agora a repensar essa forma de educação infantil que talvez nas pesquisas com os velhos, eles vão nos dar idéias que não é nada parecido com o que está acontecendo agora nesse momento.

Dentro da Comissão Nacional também estamos preocupado com essa questão da educação infantil. Eu acho que a educação infantil tem muito a ver com essa questão da oralidade e talvez seja um pouco disso. Porque quando as meninas falaram aqui, eles vão pra escola, eles querem brincar, eles querem um outro tipo de coisa e a gente chega lá e procura obedecer aquele sistema de escola e a gente vai com uma coisa diferente e vê que não é isso que as crianças querem.. Eu sou professora de pré e alfa, meus alunos são de quatro e cinco anos. Eles obedecem ao sistema de educação que pensamos para educação específica diferenciada. Nós não temos uma estrutura especial, uma discussão especial para as crianças de pré e alfa. É claro que você envolve brincadeiras, música, mas a gente percebe que não é uma coisa ainda de sentar e amarrar, que talvez a educação infantil não seja isso, que as crianças não querem isso. Mas ela acontece do jeito que acontece nas outras escolas, onde os alunos vão de manhã, tem brincadeiras, tem atividades no quadro, tem rodas, tem tarefinhas que você coloca pra exercitar a escrita, porque o que os pais cobram da gente, é a concepção que eles têm que na escola os filhos aprendam a ler e a escrever. Se a gente entender que a educação infantil é uma responsabilidade dos pais, dos mais velhos, da aldeia vai ser uma luta tirar isso de dentro da escola. Mas se eles decidem que tem que ser na escola, ela tem que ser mudada, tem que ter uma outra cara, uma outra visão, uma outra estrutura realmente pra gente conseguir atender a expectativa da comunidade, das próprias crianças.

### **AGNALDO**

A creche, na maioria dos casos, entra como um instrumento político, quer dizer, de utilização da comunidade, de uso da comunidade. As creches foram construídas pelas prefeituras, pela Secretaria de Ação Social das prefeituras e isso conseqüentemente dá votos para o prefeito, dá voto para o vereador que correu atrás dessas creches. Deixa a criança e vai trabalhar na roça e fica a tarde toda. Quer dizer, é uma realidade que não é geral, é uma realidade que é específica da Vila, que tem um caráter mais urbano, apesar que é lá que está a igreja de nossa mãe Tamain, é lá que tem uma forte influência cultural também.

Agora a educação infantil, num todo, ela funciona dessa forma mesmo. É a criança que vai sendo acompanhada nessa faixa muito pequena e que deixa dúvidas se, de fato, a



aprendizagem dela evolui, porque se não for algo muito bem pensado, há nessa fase uma desconstrução da educação que ela aprende com os pais e com os avôs. E essa desconstrução pode gerar problemas para o futuro.

Há uma contradição entre educação que nós aprendemos aqui, que chega na escola e que se não chegar bem e os professores disserem com muita clareza que não estão preparados para lidar com essa faixa etária. Se é que tem que ter, eu particularmente acho que não. Agora nós precisamos buscar mecanismos de, em não estando nesta faixa ao adentrar na escola, essa escola que vai receber o aluno esteja muito mais bem preparada do que está hoje. Nós temos professores com formação diversificada, tem um professor que a base de formação dele é o movimento indígena e tem professor que está pós-graduado aí que o movimento ajudou a formá-lo de um certo momento pra frente, mas toda a trajetória dele anterior foi na escola do não-índio, com todos os conceitos dos não-indígenas sobre a educação. É extremamente difícil quebrar carreiras muito grandes. Eu particularmente acho dessa forma, a estratégia de se dizer que a creche é necessária é mais pelo ponto de vista do aspecto econômico e não de não ter com quem deixar a criança, porque tem, os avôs são os pais iniciais na realidade. Os netos são muito mais apegados aos avôs do que aos próprios pais, têm outras atribuições.

### ARI

Eu sou Ari Pankará. Nós entendemos que até os 6 anos o local de aprendizagem é em casa com a família, com os pais, respeitando os mais velhos, ouvindo o saber dos mais velhos. Mas lá também tem turmas de educação infantil e me parece que das 43 aldeias e 18 escolas que temos lá apenas 3 escolas têm educação infantil porque desde a época do município já tinha e quando a gente foi discutir com eles a comunidade achou melhor que não, já tem então permanece. Agora, as demais não quiseram ainda implantar a educação infantil.

Não tenho muita experiência com a educação infantil porque a minha experiência, na verdade, é com a educação de jovens e adultos e de sétima série ao ensino médio. Mas como pai, tenho criança, tenho filho de cinco anos. A mãe também é professora e já está pensando em no próximo ano mandá-lo para Floresta pra estudar na cidade. E a gente está num debate sério em casa, porque eu entendo o seguinte, que o local dele até o momento que ele despertar, que ele quiser ir assistir aula, ele pode assistir aula na aldeia e não ter que sair de casa pra ter que conviver com os avôs ou com os tios, com outras pessoas, porque dentro da aldeia, foi isso que a Elisa falou, o professor tem o compromisso porque ou é pai, ou é irmão, ou é tio, ou é seu sobrinho, afilhado que está ali na sala de aula. Você tem o compromisso, tem o cuidado, que a escola pra gente é apenas mais um local de aprendizagem.

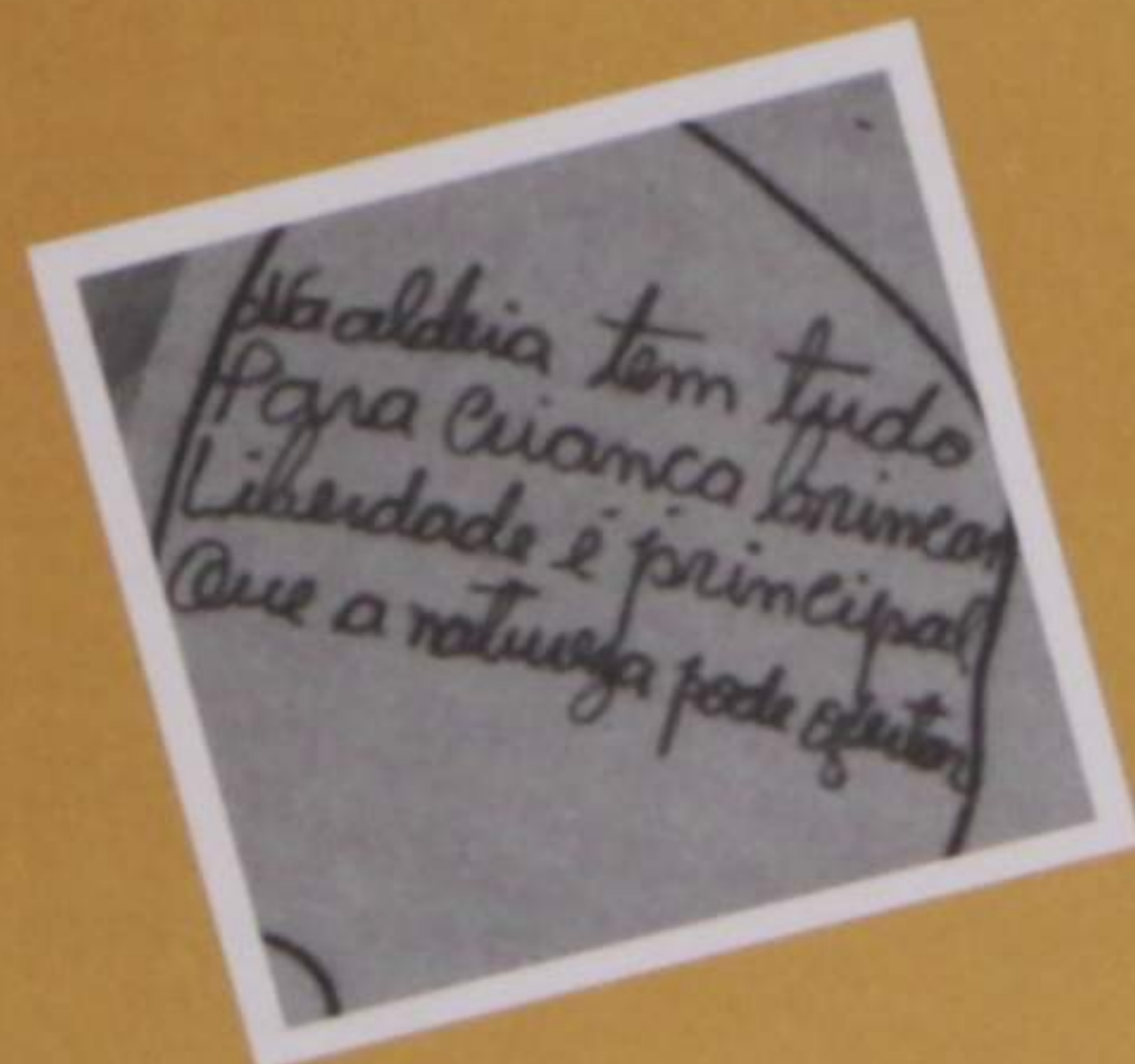




Aprendizagem real mesmo é com a comunidade, no seio da família, com os outros parentes. De manhã, por exemplo, quando os meus filhos acordam, eles já levantam cedinho, às vezes, com sono vêm me acordar “não, papai, vamos levantar, vamos dar comida a galinha”. Então, eles já sabem que tem um roteiro a se fazer durante o dia, sabem a hora de dar comida a galinha, de dar água ao bicho, de ir para roça, a hora de retornar, a hora de mudar um bicho, tá entendendo? E isso a gente entende que faz parte da nossa cultura. Nas turmas que tem educação infantil, uma vez por semana, os pajés vão lá porque quem dá aula de artes nas nossas comunidades são os pajés, eles vão lá, vão passar os ensinamentos do toré, vão cantar os toantes, pra eles aprenderem e toda a criança que você chega lá ela já sabe cantar o toré, dançar o torê, balançar o maracá. E é assim que a gente entende a educação infantil. É isso que eu queria colocar.



## ANEXOS





### Oferta de EI para segmentos específicos (extraído de Rosemberg, 2000)

Estima-se, no Brasil, que entre 350.000 e 500.000 índios residem em terras indígenas. São conhecidos 219 diferentes povos indígenas falantes de 180 línguas diferentes (MEC, 2001).

A Constituição de 1988 ampliou o leque de direitos específicos aos indígenas, assegurando-lhes o acesso a uma educação escolar específica, intercultural e bilingüe (art. 231 da Constituição Federal). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reafirma tal direito (arts. 78 e 79) que se traduz, também, na oferta de educação escolar intercultural e bilingüe. O PNE e o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconheceram e estabeleceram normas para criação e funcionamento de "escolas indígenas" (MEC, 2001). Em consonância com esse quadro legal, o MEC realizou, pela primeira vez, o Censo Escolar Indígena em 1999 que coletou as principais informações habitualmente incluídas nos censos escolares, inclusive sobre a EI (Tabela 1).

Apesar do tema educação indígena mobilizar de modo crescente a produção acadêmica em educação, a EI aí não tem recebido destaque. Trata-se de lacuna importante e injustificável. A EI corresponde a 20,6% (19/97) das matrículas registradas pelo Censo Escolar Indígena (1999), predominando: crianças índias (71,6%), de sexo masculino (65,5%) tendo entre 4 e 6 anos (56,4%) e em estabelecimentos públicos (98,0%). Nota-se um número significativo de matrículas na EI correspondendo a crianças tendo 7 anos e mais (38,4%). Complementarmente, um percentual não desprezível (23,1%) de matrículas correspondendo a crianças com menos de 7 anos ocorre no ensino fundamental.

**Tabela 1 – Resumo das informações selecionadas sobre o Censo Escolar Indígena. Brasil 1999.**

Nível / Modalidade	Matrículas				Estabelecimentos			Professores		
	Total	% no total	% índios	% municipal	% Total	%	Total	% índios	Formação	
									% inferior ensino médio	% magisterio indígena
<b>EI*</b>	19197	20,6	71,6	43,1	391	28,1	498	88,9	50,0	14,8
<b>CA</b>					305	21,9	397	83,4	72,3	2,8
<b>EF</b>	74931	80,5	93,3	58,6	1322	95,0	2843	78,2	46,3	15,3
<b>EF</b>							419	58,9	2,6	17,4
<b>EM</b>	943	1,0	85,7	—	14	1,0	73	64,4	—	23,3
<b>EJA</b>	2966	3,2	99,8	50,0	100	7,2	162	71,6	42,6	6,2
<b>Total</b>	93037	100,0	97,2	57,7	1392		3998	76,5	48,3	15,5

Fonte: MEC (2001). Censo Escolar Indígena, 1999.

\*Incluindo CA

\*\* Uma mesma unidade pode entrar em mais de uma categoria.



**Tabela 2 - Indicadores escolhidos sobre EI a partir do Censo 2000.**

<b>Indicadores</b>	<b>População total</b>	<b>População Indígena</b>
<b>Total da população</b>	169.872.856	734.127
0 a 3 anos	13.035.007	64.687
4 anos	3.351.232	16.557
5 a 6 anos	6.739.018	33.447
Total 0 a 6 anos	23.125.257	114.691
<b>Freqüentando creche/pré-escola</b>		
0 a 3 anos	1.229.133 (9,4 %)	2.518 (3,99 %)
4 anos	1.375.149	3.302
5 a 6 anos	4.816.385	14.585
Total 0 a 6 anos	7.420.667 (32,1 %)	20.405 (17,8 %)
<b>Nunca freqüentaram creche/pré-escola (todas as idades)</b>	27.775.645 (16,3 %)	226.968 (30,9 %)

Fonte: Censo Demográfico 2000.



**Referências Bibliográficas  
do texto de Suzana Grillo  
(MEC)**

MELIÁ, Bartomeu. Alfabetização e Educação Indígena. Loyola. São Paulo, 1979. Centro de Cultura Luiz Freire- CCLF, Movimento Interfóruns de Educação Infantil- MIEIB, Secretaria Estadual de Educação-SEDUC e Universidade de Pernambuco - UPE

MELIÁ, Bartomeu (1979). Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola. Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais, da Organização Internacional do Trabalho, promulgada no Brasil pelo Decreto 5.151, de 19.04.2004

**Referências Bibliográficas  
do artigo da Profa. Fúlvia  
Rosemberg**

BOYDEN, Jo. Children's vulnerability, resilience and coping in situation of adversity. Irewoc, 15-17, nov. 1999.

BRAND, Antônio. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil. OMEP: 10 a 13 de julho de 2002.

CASARO, Adir; BRAND, Antonio J. e AGULERA URGUIZA, Antonio H. Entender o outro – A criança indígena e a questão da educação infantil. Comunicação apresentada no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, ANPEd, 2006.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia.

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 2005.

FREITAS, Rosangela R. Trabalho infantil no jornal Folha de S.Paulo: uma interpretação ideológica. São Paulo, Tese de doutorado, PUC-SP2004.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L. da Silva; NUNES, A. (orgs). Crianças indígenas – Ensaio antropológico. São Paulo, Global, 2002.

LUCIANO, Gersem dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, Edições MEC/UNESCO, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, projetos e políticas de educação infantil. Revista Brasileira de Educação, jan.-abr. 2006, nº 6, p. 19-26..

VEIGA, Juracilda. A formação da identidade lingüística e cultural da criança indígena e o ensino escolar: vantagens de retardar o ingresso na escola. Texto apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, 16 a 20 de julho de 2000 (coletado na internet).

ZIMAN, John. Conhecimento público. São Paulo, Ed. Itatiaia, 1979.







Realização



Apoio

