

# A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil

## *The guarani/kaiowá child and the question of infant schooling*

Adir Casaro Nascimento\*

Antonio J. Brand\*\*

A. H. Aguilera Urquiza\*\*\*

\* Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: adir@ucdb.br

\*\* Doutor em História Latino-americana pela PUC/RS. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: brand@ucdb.br

\*\*\* Doutor em Antropologia pela Universidad de Salamanca. Professor da UFMS.

e-mail: hilarioaguilera@gmail.com

### Resumo

O texto aborda as complexas questões decorrentes do encontro com a criança indígena e procura ampliar o debate sobre as conseqüências antropológicas e cognitivas da oferta da Educação Escolar Infantil em terras indígenas, suas implicações nos processos de construção identitários e culturais, decorrentes do deslocamento das crianças indígenas de seu contexto de socialização primária (família, comunidade, parentes). Tendo como referência o grupo étnico Kaiowá e Guarani, de Mato Grosso do Sul, o ensaio parte das reflexões e discussões preliminares com pais, professores e lideranças indígenas e das *traduções* oficiais sobre o tema, em especial o discurso da inclusão e do direito, ignorando a diferença, no que se refere a convivência com os hábitos e formas de aprender e de compreender o mundo em especial a pedagogia indígena aplicada à criança nos seus primeiros anos de vida.

### Palavras chave

Criança indígena; identidade étnica; educação infantil escolar.

### Abstract

The text deals with the complex questions arising from the encounter with the indigenous child and seeks to amplify the debate on the anthropological and cognitive consequences of offering Infant Schooling in indigenous territories, its implications in the processes of identity and cultural construction, arising from the removal of the indigenous children from their primary socialization context (family, community, kinships). Taking as a reference the Kaiowá and Guarani ethnic group, in South Mato Grosso, the text begins from

reflections and preliminary discussions with parents, teachers and indigenous leaders and from the official *translation* of the theme, specially the discourse of inclusion and rights, ignoring the difference as to what is involved in the living together and habits and ways of learning and understanding their world and especially indigenous pedagogy applied to the child in their first years of life.

### Key words

Indigenous child; ethnic identity; infant schooling.

A criança começa a andar, a falar e é aconselhado sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu. (Léia - Serro Marangatú<sup>1</sup>)

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo a sua volta (BERGER & LUCKMANN, 1987, p. 175).

Alguns fenômenos da contemporaneidade têm provocado a emergência da "necessidade" da educação infantil escolar em Terras Indígenas: o efeito da globalização, a proximidade e o contato cada vez maior com a sociedade não-indígena, produzindo processos históricos de desorganização social, o confinamento em pequenos territórios, exigindo, como consequência, o trabalho dos adultos fora da aldeia ou fora do espaço familiar, a tendência dos órgãos públicos em seguir impondo os nossos modelos de educação às populações indígenas, entre outros. Entretanto, apesar des-

ses aspectos todos indicarem para essa "necessidade" da educação infantil nas aldeias, entre os professores e lideranças indígenas não há consenso a respeito dessa nova prática.

Mesmo antes da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas já vinham organizando-se e se mobilizando no sentido de romper com o processo de integração ao modelo homogêneo e hegemônico de nação, requerendo o direito às suas identidades étnicas. Estas identidades, embora "borradas" pelos contatos e fortes interações com o entorno regional, para que possam manter as suas fronteiras étnicas (BARTH, 2000), exigem recuperar os territórios, ressignificar a escola, a religiosidade, valores e costumes. Uma das grandes conquistas dos povos indígenas e que, de certa forma mais tem avançado, entre tantas outras, é a educação escolar que adquire o estatuto de identidade própria, ou seja, diferenciada e específica, podendo assumir um currículo próprio conforme cada realidade e, também, a exclusividade do corpo administrativo e pedagógico, de responsabilidade dos indígenas da comunidade. O fato de a escola compor-se de professores indígenas, usar a língua materna e elementos da cultura local, embora possa parecer paradoxal, pode ser considerado também, uma das

justificativas favoráveis à implantação da educação infantil em Terras Indígenas Guarani – Kaiowá.

Decorrente da pressão do entorno regional, trazemos outro elemento explicativo para esta demanda de educação infantil, fato da importação do modelo ocidental e urbano e da mentalidade que crê na necessidade de “preparar” a criança, o mais cedo possível, para que não venha a ter fracassos no ensino fundamental, mais especificamente, na alfabetização. Parece estar presente na argumentação indígena a percepção da eficácia dessa formação, tendo em vista uma futura concorrência em pé de igualdade com os não-indígenas. Uma outra explicação seria a possibilidade de aumentar os espaços de trabalho para os professores indígenas acrescida da oportunidade da criança ser atendida pelos benefícios paralelos da escola, no caso, mais acentuadamente, a merenda escolar.

Porém, se em um primeiro momento, em muitas aldeias, esta questão foi vista e aceita como um processo “natural” e necessário, considerando a oferta de escolaridade para os povos indígenas como sem riscos para o projeto de fortalecimento da identidade étnica por atender uma baixa demanda, com o tempo, no entanto, o crescimento dessa demanda por educação infantil em Terras Indígenas começa a provocar inquietação em lideranças e professores engajados em movimentos que lutam pelo respeito à diferença e por projetos em uma perspectiva intercultural. Para esses, a questão de fundo que mais preocupa são as consequências para o projeto de vida coletiva do povo Guarani e Kaiowá, desse afastamento

cada vez mais precoce da criança do convívio familiar, do convívio com os idosos, considerando que este é o espaço da educação tradicional indígena.

A complexa problemática da *criança guarani e kaiowá e a questão da educação infantil* é o tema central do presente trabalho, cuja base empírica é a realidade atual das demandas presentes nas aldeias desta etnia indígena no sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se, na verdade, de resultados parciais de pesquisas e observações realizadas no decorrer de trabalhos de assessoria dos autores, que há alguns anos acompanham o processo de implementação da *educação escolar indígena* e formação de professores entre essa população indígena.

## **1 A criança indígena e a questão da educação infantil em Mato Grosso do Sul**

No âmbito deste trabalho, creche e pré-escola, como normalmente são conhecidas, na verdade, são instituições de atendimento às crianças antes da idade escolar, criadas pela sociedade burguesa, fundadas no contexto da urbanização e da industrialização, com o objetivo de educar e disciplinar a criança dentro de novos valores sociais dominantes, sobretudo o de um outro conceito de tempo – o tempo do trabalho, da produção. Tempo diferente do *tempo do não-trabalho*, que no mundo da criança e, no caso, da criança indígena, parece estar diretamente ligado às noções simbólicas pelas quais “localizam-se e posicionam-se no mundo social.” (NUNES, 2002, p.67).

Conscientes da relatividade do conceito ocidental de tempo, Berger & Luckmann (1987, p.45) afirmam que “a estrutura temporal da vida cotidiana é extremamente complexa, porque os diferentes níveis da temporalidade empiricamente presentes devem ser continuamente correlacionados”. Sendo assim, a “estrutura temporal” do cotidiano de uma criança indígena é, no mínimo, possuidora de uma outra complexidade, que não aquela do espaço escolar, com seus tempos pré-determinados e constantemente dirigidos, exigindo outras correlações.

No rastro desta discussão, a presença da educação escolar infantil em terras indígenas não pode acontecer sem levar em conta o contexto específico e diferenciado em que surgiu, que se traduz nas justificativas históricas e de movimentos populares urbanos por educação infantil, centradas nos eventos do pós-guerra, no êxodo rural e na ascensão da mulher ao mercado de trabalho (ou por necessidade de sobrevivência ou por um direito de igualdade adquirido). Há, aí, diferenças substanciais com a vida nas aldeias ou nas Terras Indígenas, apesar das profundas mudanças nelas, também, verificadas atualmente. A educação infantil na cidade impõe-se como necessidade de assistência, saúde e nutrição, suprimindo, sobretudo, as condições de atendimento e cuidados tendo em vista a figura ausente da *mãe trabalhadora* (dispersão do grupo familiar, a necessidade de ajudar na subsistência, pois, na cidade **tudo** é comprado). Nas terras indígenas, por mais que a colonização e, como consequência, a perda territorial (física e antropológica), tenha provocado dificuldades à manuten-

ção do modelo de economia tradicional<sup>2</sup>, mesmo que ressignificado, e, por consequência, à organização social, fragilizando as relações de parentesco e de reciprocidade, ainda assim, os velhos, as mulheres e as crianças permanecem aldeados, conservando muitos dos processos de socialização primária, ou seja, de uma pedagogia própria de ensinar e educar.

Neste sentido, levando-se em consideração a tendência não só das políticas públicas, que devem ser intensificadas a partir da aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), mas, também, o entendimento por parte de grupos indígenas de que “a escola infantil e as propostas pedagógicas nela desenvolvida teriam [...] um papel preponderante na superação da ignorância e da opressão que caracterizariam o nosso sistema social e constituiriam, por certo, um fator significativo na consecução da equidade” (BUJES, 2002, p.13), reivindicando a “pré-escola” como educação escolar indígena específica e diferenciada (Constituição de 1988, LDB 9394/96, Resolução 03/99/CNE)<sup>3</sup>, é que propomos a problematização desta temática.

Dados do Censo Escolar INEP/MEC/2005 indicam que a oferta de educação indígena cresceu 17,5% nos últimos dois anos. O ritmo é crescente: em 2003 foram matriculados 139.556 estudantes. Em 2004, as escolas abrigaram 147.571 alunos e em 2005 esse número chegou a 164.018, sendo que destes, 18.583 (11,3 %) estão matriculados na educação infantil<sup>4</sup>.

Em Mato Grosso do Sul dados sobre a matrícula em educação infantil em terras

indígenas não estão disponíveis<sup>5</sup>. Por meio de contato com a Secretaria de Educação do Estado e com algumas aldeias, principalmente aquelas mais populosas, constatamos que já existem salas de educação infantil, requeridas e implantadas, tendo como base apenas o direito como cidadãos brasileiros (LDB 9394/96). Sabemos que este processo está sendo conduzido sem a devida consideração às especificidades locais e culturais no que diz respeito ao direito, também garantido pela Constituição de 1988, de manutenção da diferença e da autonomia dos povos indígenas.

Outra lacuna grave é a falta de pesquisas tanto com relação à infância Guarani e Kaiowá, em especial sobre a socialização primária e cosmovisão das crianças indígenas, quanto de monitoramento e avaliação sócioantropológica a partir da implementação da educação infantil nas aldeias. Neste sentido, o Estado tem respondido às demandas indígenas transferindo, sem questionamentos e alheio à realidade cultural desses povos, para dentro das terras indígenas, **políticas geradas** em contextos externos à sua realidade.

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? Até que ponto a preocupação dos gestores restringe-se à busca de resultados imediatos, não atentando para as suas implicações a longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena? Há, ainda, dúvidas

sobre a melhor idade para a criança indígena, no caso a guarani e kaiowá, iniciar o processo de escolarização, além de questionamentos sobre as conseqüências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sócio cultural e da socialização primária.

Reitera-se, aqui, a importância de discutir e criticar a qualidade da educação infantil em terras indígenas, entretanto, o que mais exige estudos são as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária – uma vida de *bricolage* – para um espaço de organização sociotemporal diferente, com outra lógica e outro “lôcus” de saber, outras relações (afetivas, de poder, hierarquias...) ainda que haja uma preocupação com a diferença e a especificidade.

Professores guarani e kaiowá<sup>6</sup> em um debate sobre as crianças de sua etnia assim se manifestaram:

A criança é a esperança para o grupo, a educação é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos... A educação não é limitada é infinita, cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente... A educação da escola é diferente da educação da família. Idade para ir para a escola: 7/8 anos – antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática... *Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração.* Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora. (Grifo nosso)

Ao fazerem a afirmação de que a “criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração”, os

professores índios, que também são pais, lideranças, moram e participam do cotidiano das aldeias e que viveram experiências de modelos escolares colonizadores, parecem ir na mesma trilha das reflexões teóricas que desenvolvem Berger & Luckmann (1987) e Benjamin (1985, 1987) sobre a importância da socialização primária e das narrativas pertencentes à tradição oral, para que se possa garantir a sobrevivência das experiências e das tradições do lugar no processo de construção das identidades. Benjamin insiste na idéia de que na narrativa se imprime a marca do narrador, elaborada pela arte da memória e da repetição (elementos próprios da tradição oral), o que representa a preservação do vivido e contado, das experiências coletivas e individuais, da cultura dos povos. Lembra, ainda, o autor, o relevante papel das mulheres ao longo da história, dos antigos camponeses e dos índios anciãos que ao passar a sua *sabedoria* o fazem com a certeza da continuação de uma história a ser narrada de "geração a geração". Berger & Luckmann (1987), por sua vez, parecem participar do momento contemporâneo das sociedades indígenas Guarani e Kaiowá no conflito que vivem no que se refere ao deslocamento precoce das crianças do contexto familiar. Nesta mesma linha de raciocínio, afirmam os autores que:

[...] A consequência mais importante, contudo, consiste em conferir ao conteúdo daquilo que é ensinado na socialização secundária uma inevitabilidade muito menos subjetiva do que a possuída pelo conteúdo da socialização primária. Por conseguinte, o tom da realidade do conhecimento interiorizado na socialização secundária é mais facilmente posto entre

parênteses (isto é, o sentimento subjetivo de que estas interiorizações são reais e mais fugitivo). São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. E preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interiorizações secundárias. A criança vive quer queira quer não no mundo tal como é definido pelos pais, mas pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula. (1987, p. 190). (*Grifo nosso*)

A afirmação de que "são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância" (Idem, 1987, p.190), vem confirmar a linha de argumentação que estamos seguindo, quando tratamos das implicações da educação infantil nas escolas indígenas. Em outras palavras, é a antecipação destes *graves choques* o que se procura amenizar, ao propor o envio e conseqüente deslocamento da criança indígena em direção à educação formal, uma vez que não tem sedimentada a sua *realidade cultural* interiorizada na primeira infância, para estabelecer um diálogo intercultural.

Para refletirem sobre esta questão, os professores indígenas guarani e kaiowá responderam às perguntas que eles mesmos elaboraram para grupos de diversas regiões<sup>7</sup>, tais como: como a família guarani e kaiowá educa a criança pequena? Até que idade a educação familiar é indispensável para a criança pequena? Como a família Guarani e Kaiowá faz para a criança pequena ser feliz? Algumas respostas:

- “a família tem uma iniciação diferente da escola”;
- “a primeira cultura sai de dentro de casa: ensina a falar a língua, cantar, as danças. Ouvem os conselhos dos pais”;
- “os ensinamentos da família é preciso até os 8/10 anos para não esquecer a sua cultura. A criança aprende por imitação. Separar muito cedo da família toda a aprendizagem da família não vai preservar (dança, reza, língua...)”;
- “para ser feliz é ocupar espaço na natureza, viver dentro da natureza e aprender a educação dentro da família. A criança precisa ter liberdade, participar de todos os momentos, eventos indígenas, porque esses momentos estão sendo vistos pelo nosso Pai Nhanderu. Quem desenvolve a criança é a natureza”.

Baseados em Barth (2000) e em Tassinari (2001), adotamos o conceito da educação escolar indígena e, mais especificamente, a escola indígena, como *espaço de fronteira*. Neste sentido, podemos levantar alguns elementos relacionados com a questão do deslocamento das crianças indígenas, quando de sua entrada para a educação formal, de modo particular a educação infantil. De certa maneira, este deslocamento acontece de várias formas: no aspecto geográfico (como dissemos anteriormente, trata-se de *outro espaço*), no aspecto social (as relações interpessoais na família – extensa – e no círculo mais amplo de parentesco são informais e espontâneas, marcadas pela total falta de regras), no aspecto simbólico (a escola representa, em um primeiro momento, uma ruptura com a cosmovisão da criança, pois se trata de um

elemento que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito a suposição de que, 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?

Para uma melhor compreensão da situação da criança indígena, particularmente no caso da criança Guarani e Kaiowá e as demandas geradas pelo confinamento (processo de perda de território) e a vivência em condições de *fronteira* (BARTH, 2000) faz-se necessário contextualizá-los.

## 2 Contexto dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul<sup>8</sup>

Os Guarani e Kaiowá ocupavam um amplo território ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul, concentrando-se, especialmente, em áreas de mata, ao longo de córregos e rios. As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira. Em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND, com o objetivo de possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços. A partir da

década de 1950 acentua-se a instalação de empreendimentos agropecuários, ampliando o processo de desmatamento do território indígena. A introdução da soja, junto com a ampla mecanização das atividades agrícolas, a partir da década de 1970, provocou o fim das “aldeias refúgio” nos fundos das fazendas, nas quais os Guarani e Kaiowá resistiam e comprometeu, amplamente, a biodiversidade, substituindo os restos de mata, capoeiras e campos pela monocultura da soja.

Entre os anos de 1915 e 1928, o Serviço de Proteção aos Índios, SPI, demarcou oito reservas - pequenas extensões de terra, para usufruto dos Guarani e Kaiowá, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os núcleos indígenas, liberando o restante do território para a colonização. Constituíram-se, essas reservas, em importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Embora, a partir da década de 1980 e como resultado de ampla mobilização dos Guarani e Kaiowá e seus aliados na sociedade não-indígena, o território de posse indígena tenha dobrado em extensão, as reservas demarcadas pelo SPI seguem abrigando cerca de 80,2% (29.921) da população indígena kaiowá e guarani. Segundo informações da FUNASA/2005 (Fundação Nacional da Saúde), a população guarani e kaiowá atinge um total aproximado de 37.317 pessoas. No entanto, 19.638 desse total estão concentrados em três terras indígenas (TI), demarcadas pelo

SPI – Dourados, Amambai e Caarapó – que juntas atingem 9.498 hectares de terra. Aldeados em espaços exíguos, o desafio maior decorrente do processo de perda territorial refere-se às dificuldades em adequar a sua organização social a essa nova situação, marcada pela superpopulação. Além de dificultar a mobilidade espacial dentro do território, fator estratégico importante de manejo ambiental e de superação de conflitos e tensões internas, impôs profundas transformações à economia indígena e contribuiu para o enfraquecimento das redes sociais de reciprocidade, apoiadas nas relações de parentesco, que se traduz em maior desproteção, em especial para as crianças e mulheres.

Na fala de uma liderança guarani e kaiowá, percebe-se o sentimento de indignação com o Estado e, ao mesmo tempo, de impotência, ante o processo histórico de perda territorial pelo qual estão passando e diante do qual as políticas públicas não têm conseguido dar respostas satisfatórias às crescentes demandas. Percebe-se, ainda, neste depoimento a seguir, a consciência de que as ações governamentais que vêm de fora para dentro, sem considerar as especificidades culturais do povo, não podem ser chamadas de soluções, pois não apostam na auto-sustentabilidade<sup>9</sup>.

Não adianta o governo colocar nos projetos sementes e mais sementes, tratores e mais coisas, se a gente não tem espaço pra gente se sentir livre ali dentro, pra gente



plantar, pra gente colher, pra gente estar ali longe um do "outro". O Guarani e Kaiowá não se acostuma morar um perto do outro<sup>10</sup>.

### **3 A criança indígena Guarani e Kaiowá**

Vários autores estão conformes em afirmar que "tem-se discutido cada vez mais, na antropologia, o papel da criança nas sociedades não ocidentais" (COHN, 2002, p.213). Entretanto, conforme Lopes da Silva (2002, p.11), surpreende-nos o fato de que as informações sobre o universo das crianças indígenas sejam raras na bibliografia antropológica brasileira. Apesar desse silêncio, "não podemos esconder os problemas que as crianças indígenas enfrentam, até mesmo porque estes são reais, por vezes dramáticos, e merecem toda a nossa atenção e cuidados" (Ibid. p.17).

Pretende-se, dessa maneira, buscar trazer à tona e compreender, os modos próprios de ser das crianças Guarani e Kaiowá, suas visões de mundo, suas perspectivas e experiências, com o objetivo de subsidiar o debate sobre a efetividade do processo de implantação da educação infantil nas comunidades indígenas desta etnia.

Esta proposta de trabalho é um verdadeiro desafio, pois "entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança" (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, buscaremos aprofundar, abaixo, alguns elementos da realidade da criança Kaiowá e Guarani, na tentativa de melhor compreensão de seu complexo universo, na possibilidade de subsidiar a discussão a respeito da proposta de uma educação infantil nas aldeias.

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (Como já foi anunciado na fala dos professores). Essa liberdade engloba o "acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta" (NUNES, 2002, p.71). As crianças, nos primeiros anos de sua vida, "vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem" (idem, p.72). Essa "aparente desordem" ou, "ordem vivida de outro modo, imersa em um espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso" é que estaria "no cerne de todo o processo educacional" indígena (idem, p.72). Liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia-a-dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo.

Estudando a vida das crianças Xikrin, Cohn (2002, p.138), constata que elas acompanham tudo o que acontece, sendo a "possibilidade de ver tudo" muito importante na concepção Xikrin de aprendizado, exceto em determinados momentos dos rituais que oferecem riscos, ou, de acordo com normas específicas que regem as relações internas, em outras sociedades. O processo

de aprendizagem (e o coração é o lugar do saber entre os Xikrin) parece consistir em ir aperfeiçoando (tornando fortes) o processo de ver e ouvir (idem, p.142).

Referindo-se à educação das crianças nas aldeias guarani e kaiowá, uma professora indígena de Caarapó afirmava que

A criança desde o seu nascimento cresce no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam os pais (...). Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E os meninos ajudava os pais e depois ensinava artesanato como são flecha e caça (...). E assim, os pais ensinava os filhos.

Schaden (1974, p.59), referindo-se, também, aos Guarani, reconhece como sua característica fundamental “o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo...”. Reconhecendo a “atmosfera” de liberdade em que as crianças indígenas desenvolvem-se, constata que isso cria nelas um “sentimento de autonomia e de independência” frente ao mundo dos adultos. E segue Schaden (1974, p. 60), afirmando que o “extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão”. Esse autor (1974, p.64 e 65), reconhece que uma criança crescida no interior de uma *família grande* “aprende a não fixar ou localizar as suas emoções ou expectativas de recompensa e punição em poucas ou determinadas pessoas”, pois “vários adultos estão em condições de punir e de

recompensar”. Nessas sociedades, o senso de disciplina e autoridade é diluído. Novamente, constatamos a reafirmação da experimentação, da liberdade e autonomia como princípios básicos da pedagogia indígena.

Por isso, a situação da criança indígena, particularmente no caso da criança guarani e kaiowá, não pode ser dissociada do contexto gerado pelo confinamento, decorrente da perda territorial. Os pais, em especial as mães, vivenciam condições precárias para manter seus filhos e educá-los. Buscam, por isso, apoio em instâncias externas, transferindo mais responsabilidades para terceiros, no caso, o Estado, diretamente responsável pela política indigenista no país.

Ao se pensar a possibilidade da educação infantil para as crianças Guarani e Kaiowá, forçosamente deve-se levar em consideração este contexto mais amplo de perda territorial e de autonomia, o que vem afetando profundamente, e de modo particular, a própria capacidade de reprodução cultural deste povo.

## 5 Questionamentos e reflexões finais

No final do percurso feito neste ensaio, mais que um ponto de chegada, consideramos um momento para levantar outras questões, como, por exemplo, tratar concretamente das vantagens e desvantagens da Educação Infantil entre crianças indígenas. Em outras palavras, a educação infantil escolar pode substituir a educação infantil familiar? Na fala de outro professor indígena, surge a questão de “como fazer para

que a educação infantil não-escolar – para as crianças pequenas guarani e kaiowá – não seja prejudicada pela educação infantil escolar”?

Mesmo fruto, ainda, de pesquisas preliminares, podemos afirmar que a educação infantil familiar, no âmbito das aldeias guarani e kaiowá, segue parâmetros distintos daquela percebida na proposta de educação infantil escolar. Enquanto esta, por mais que seja suavizada, segue padrões de organização da escolaridade formal, com todas as suas peculiaridades e consequências, aquela, como vimos anteriormente, fundamenta-se completamente em um cotidiano aberto e integrado no ritmo da convivência, em constante contato com a natureza e os “afazeres” da própria comunidade.

A escola formal, mesmo que desenvolvida por professores indígenas, constitui-se em outro grupo/espço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes – horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo). Entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e por lógicas diferentes de conhecimento. Porém, se entendemos o conceito de cultura de acordo com Bhabha (1994, p.122), como “um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa quem) e por meio de quais significados políticos”, fica,

neste momento da reflexão, mais uma pergunta: estariam os professores índios, da educação infantil, preparados para corresponder (ou substituir) a socialização primária vivida no âmbito da família, com seus valores e tradições?

Neste sentido, comenta Berger e Luckmann (1987, p.178), que “é pela socialização na família que a criança torna-se membro da sociedade”. Acrescenta, ainda, que “As socializações que vêm depois é um processo que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo (novas culturas...)”. Fica, portanto, este verdadeiro impasse teórico-prático no campo da educação infantil: vale a pena seguir a tendência atual e antecipar, também nas aldeias, o envio das crianças para a escolarização formal?

No Encontro de Professores e Lideranças Indígenas, realizado em Amambaí/MS (2005), que tinha esta temática como um dos itens de pauta, ouvimos o apelo de uma das lideranças: “vamos cuidar de nossa população. Vamos cuidar dos pequeninos para que o nosso povo continue. Cuidar de nossas famílias. É preciso que as famílias cuidem seus filhos. Só a família educa em Guarani-Kaiowá”.

Está claro que é necessário pesquisar mais para se chegar a um posicionamento mais consistente sobre a necessidade ou não da educação infantil escolar nas comunidades Guarani e Kaiowá. Pesquisas que informem a respeito do outro lado da infância indígena, suas aspirações, visão de mundo e desejo de autonomia.

## Notas

<sup>1</sup> Professora, mãe e liderança da Aldeia Serro Marangatú, município de Antonio João-MS.

<sup>2</sup> O processo de confinamento e de perda territorial comprometeu, profundamente, recursos naturais importantes para a vida dos Guarani e Kaiowá. Em consequência, são hoje obrigados a se assalariarem fora das aldeias, em especial nas usinas de produção de açúcar e álcool.

<sup>3</sup> O caráter epistemológico e metodológico dos currículos das escolas em terras indígenas ou de atendimento às populações indígenas deve ser norteado pelo uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, garantindo a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural, propiciando, entre outros objetivos, a reafirmação de suas identidades étnicas (LDB 9394/96).

<sup>4</sup> Editado pela Subsecretaria de Comunicação Institucional, da Secretaria-Geral da Presidência da República, N.º. 410 – Brasília, 15 de março de 2006.

<sup>5</sup> Segundo informação via e-mail, no dia 24 de março de 2006, a gestora da educação indígena da Secretaria de Educação do Estado informou que ainda não há política escrita sobre a Educação Infantil Indígena e que tem apenas a relação das escolas que oferecem essa modalidade de ensino, sem da-

dos com relação à matrícula.

<sup>6</sup> Projeto Ara Verá- Formação de Professores Guarani-Kaiowá – Novembro de 2005 – Dourados/MS.

<sup>7</sup> Atividade desenvolvida com a segunda turma do Curso Médio para Professores Indígenas Guarani-Kaiowá- Projeto Ara Verá. Ano 2006.

<sup>8</sup> Parte dos dados utilizados nesta seção tem origem em: Projeto Criança Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – a realidade na visão dos índios, Campo Grande: UNICEF, 2005.

<sup>9</sup> Deveríamos ampliar este conceito de sustentabilidade para um campo mais abrangente, que vá além da dimensão meramente econômica e que dê conta de compreender os elementos da organização social, do fortalecimento da identidade e da autonomia dos povos indígenas, para que eles não acabem sendo transformados em manipuladores de ferramentas, na nossa lógica, para resolver problemas imediatos que depois de resolvidos voltam à mesma realidade. É primordial, neste contexto, pensar as demandas para além das necessidades imediatas do grupo.

<sup>10</sup> VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002, com o tema "País, professores e lideranças, juntos na construção de um mundo melhor para os nossos filhos".

## Referências

BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

BHABHA, Homi K.. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antonio. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: CRUZ, Héctor Muñoz (Org.). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-33.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO A.V. L. da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org.) *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, A.V. L. da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina Leit (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

NASCIMENTO, A.C. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e o depois da escolarização*. Projeto de Pesquisa/CNPq/FUNDECT/UCDB/UEMS/UFMS.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, A.V. L. da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil*. Texto publicado na pág. da ANPED/25<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/25<sup>a</sup>](http://www.anped.org.br/25a)>.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001.

**Recebido em 17 de agosto de 2006.**

**Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.**

