

A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade

The indigenous child and infant education: the complex relationships between the culture and school in the city

Mario Roberto Venere*
Carmen Tereza Velanga**

Resumo: O artigo faz uma reflexão sobre a criança indígena no contexto da educação infantil institucionalizada na escola. Busca-se conceituar o que é ser criança indígena; a seguir, uma breve análise do currículo voltado para a educação infantil e a diversidade, encaminhando, por fim, para as vinculações entre a cultura indígena e a escola na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia, a forma como recebe e convive com as crianças indígenas oriundas das aldeias da região. Foram coletados depoimentos e entrevistas, além dos registros das próprias vivências dos autores. As reflexões apontam para a necessidade de pesquisas na área e de um currículo multicultural para atender a diversidade e promover a aprendizagem a partir de conteúdos culturais significativos, bem como para a formação de professores que atendam a estas necessidades.

Palavras-chave: Educação infantil. Criança indígena. Currículo multicultural. Diversidade. Formação de Professores

Abstract: The article reflects on the indigenous child in the context of infant education institutionalized in the school. It seeks to consider what it means to be an indigenous child; there follows a brief analysis of the curriculum aimed at infant education and the diversity leading towards, finally, the connections between indigenous culture and school in the city of Porto Velho, Rondonia State, the way to receive and live with indigenous children coming from villages in the region. Statements and interviews were collected as well as the day-to-day living experiences registered by the authors. The reflections point out the necessity of research in the area and a multicultural curriculum to attend to the diversity and promote learning from significant cultural contents, as well as the training of teachers who attend to these necessities.

Key words: Infant education; Indigenous children; Multicultural curriculum.

* Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (DINTER/UNESP/UNIR), Linha de Pesquisa: Formação de Professores. Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Docente vinculado ao Depto. de Educação Física da UNIR. venere@unir.br

** Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e docente vinculada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integra o Programa de Mestrado Institucional em Ciências da Linguagem do campus de Guajará-Mirim/UNIR. carmenvelanga@hotmail.com

Introdução

A infância é uma fase de aprendizado social. Brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas. Muito raramente as crianças indígenas são punidas, quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades. (Monteiro apud Silva, 1998, p. 229)

A princípio, pretendemos discutir o que é ser criança indígena e como ela, ao ser inserida na escola urbana, está contemplada em suas peculiaridades culturais e necessidades sócio-educativas. A intenção deste esforço reflexivo é perceber como o currículo da Educação Infantil está voltado para a diversidade cultural na prática. Para tanto, recorreremos a autores que estudam esta temática e a vinculamos à discussão sobre o currículo que se pratica na escola urbana, bem como incluímos observações e depoimentos de familiares de crianças indígenas que, por motivos diversos, têm procurado essas escolas para a educação formal de seus filhos, fato este que vem ocorrendo cada vez mais em idade precoce.

Diante das novas demandas da sociedade urbana e que estas famílias se inserem, os pais ou os responsáveis experimentam a ruptura de seus filhos com a cultura indígena tradicional e a inserção em uma nova cultura, o que vem causando preocupação e gerando angústia diante do despreparo da escola urbana em conviver com a diferença.

O que é ser criança indígena

Os estudos relacionados à criança indígena demonstram que os povos indígenas garantem a atenção integral às suas crianças e materializam no cotidiano o conceito de desenvolvimento infantil (UNICEF)¹. A mesma fonte remete-nos a questões prioritárias, como a dos direitos assegurados às crianças indígenas diante do desafio histórico do contato colonizador e as relações com a sociedade hegemônica. Neste sentido, é importante refletir acerca de que criança falamos. Na verdade, criança é criança e deve ser respeitada, diante de sua cultura, sob qualquer ângulo. Não é diferente com a criança indígena: ela se desenvolve de forma ampla, integral, aprenderá a viver e a conviver dentro de seu contexto sócio-cultural. Seu desenvolvimento dependerá, a princípio, de cuidados assistenciais como qualquer criança: cuidados com a saúde, educação, segurança e proteção. Em dissertação de Mestrado (Moraes, 2005)

intitulada “Educação Infantil: uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)”, a autora apresenta um levantamento sobre a produção científica, delimitada, acerca da educação da criança indígena, refletindo sobre o conhecimento e reconhecimento da infância indígena enquanto momento específico da vida das crianças, o que exige, em sua opinião, além de uma sensibilidade na visualização dos *sinais* em relação à diversidade e à cultura, uma *reflexividade* na relação adulto-pesquisador/criança. Citando Nunes (2002), a autora acima mencionada traz a sua contribuição no sentido de que o olhar sobre esta criança, de que também aqui falamos, deve ser feito no seu espaço próprio, dentro de sua cultura, no entanto, diante do entendimento de processos de desenvolvimento biológicos e psicológicos um tanto quanto universais: [...] “um ser social tanto quanto qualquer adolescente, adulto ou velho” (Nunes, 1997, p. 276 apud Moraes, 2005). E ainda:

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo Incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança. (Nunes, 2002, p. 275-276).

Em outra citação sobre o trabalho de Nunes (apud Moraes, 2005), vemos ainda a indicação de aspectos universais no que se refere ao mundo da infância: “[...] solicitações decorrentes do ciclo biológico, a imitação constante (daquilo que as crianças vêem acontecer na vida dos adultos) e a ocorrência de brincadeiras que são praticadas por crianças de todos os lugares e de todas as culturas, como, por exemplo, a brincadeira de casinha” (Nunes, 2002, p. 247).

Órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) UNICEF, apontam a Educação Infantil como um importante fator para se medir o Índice de Desenvolvimento Infantil. Observa-se, diante disso, que a criança passa a ter garantias dos seus direitos, como a proteção aos maus tratos, violência e discriminações. Além disso, reporta-se à sua saúde, ao provimento de alimentos, habitação, bem como aos aspectos de participação na sociedade, assegurando o acesso à produção cultural e partilha nas decisões que afetam a vida infantil, entre outros. O UNICEF destaca a necessidade de assegurar a cada criança, seja ela negra, indígena ou branca, direitos garantidos, protegidos e respeitados igualmente em todas as políticas públicas. Destaca ainda que tais políticas devem considerar as identidades culturais e

seus valores, uma vez que, segundo os princípios anunciados pelo órgão, somente vivendo e convivendo com a pluralidade é que se constrói a igualdade para as nossas crianças. Percebemos, pois, que, ao término do século XX, contamos com diferentes instrumentos de regulação da infância, tais como a Convenção dos Direitos da Criança, além de instrumentos de mediação que surgem como diversas agências no cenário internacional, por exemplo, UNICEF, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial da Saúde (OMS).

Recorremos a Sarmiento (1997, p.8) no entendimento deste cenário de uma infância no sentido global, porém que: “[...] não anula as desigualdades que são inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence”.

A Constituição Brasileira (1988) garante os direitos da criança pequena, o que foi sistematizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8069/90), identificados socialmente pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8742/93) e educacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96). A prática cotidiana nos revela, no entanto, que nem sempre uma legislação progressista e elogiada internacionalmente significa que os direitos humanos e da criança estejam, de fato, assegurados, uma vez que a proteção desses direitos tem sido objeto de disputa política evidenciada nos setores estatais, o que leva ao dispêndio de volume considerável de recursos, o que, por si só, exige a presença do Estado na adoção de políticas públicas fortemente direcionadas para a efetivação de tais medidas.

Na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1993), o desenvolvimento ocorre de forma integrada, tanto físico, quanto cognitivo, social, emocional e espiritual. Pensando dessa forma, podemos perceber que a diversidade é um grande desafio de nossa época, dentro do paradigma de criança como sujeito de direitos e não tão somente como “um adulto em miniatura”, como preconizavam antigos paradigmas sobre a infância.

A diversidade se refere aos aspectos culturais preservados por um povo e suas relações interétnicas. Sob este foco, é possível, inclusive, compreender que certos comportamentos, atitudes, valores e práticas se repetem e sugerem características gerais da educação indígena. A Revista do CIMI-ANE (abril de 2002), destaca que a criança indígena adquire os conhecimentos necessários para a vida, aprendendo pelo exemplo e pela experimentação:

A tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do fazer pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho como meio educativo e como inserção na vida do grupo; o

valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza (CIMI- ANE, 2002, p. 24).

Sendo a infância uma etapa percorrida para se aprender a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social. Em que pese a falta de pesquisa científica em nosso meio sobre a criança indígena e suas relações na comunidade, percebemos, ao longo de vivências nas aldeias, que, em Rondônia, nas comunidades indígenas, muito raramente vamos encontrar punições, restrições à liberdade, opressões por parte dos mais velhos, que sempre demonstram grande tolerância, paciência e bom humor em relação às suas crianças. Os pais são os grandes responsáveis pela sua socialização, mas os parentes e as pessoas do convívio também se empenham para integrá-las à vida comunitária, transmitindo valores e tradições. Na verdade, a educação infantil no interior das comunidades indígenas não chega a ser um problema, ela ocorre espontaneamente e de maneira prazerosa, interativa, natural.

Enfatizamos que, nós, brasileiros, possuímos uma riqueza cultural de que ainda não nos demos conta: são cerca de 200 povos indígenas, e mais de 180 línguas diferentes, costumes díspares, valores culturais expressos das mais diferentes formas, enfim, formas de ver o mundo, de ler a realidade, de sentir e trabalhar com o tempo, com o espaço, com suas biografias e a constituição de suas próprias histórias totalmente distintas. Porém, como acentua Omar Ribeiro Thomaz (MEC/UNESCO, 1999, p. 426): “Longe de constituírem um todo homogêneo, os povos indígenas são marcados pelas particularidades culturais de cada grupo, embora haja uma série de características que os aproximem em contraposição à sociedade nacional”.

Neste sentido, tomamos como pressuposto que o tratamento dado às crianças indígenas, de um “modo geral” (o grifo é proposital, diante do que têm em comum as concepções de criança, no mundo atual) é de respeito à sua liberdade, valorização da sua vida de criança e das etapas pelas quais ela passará o brincar como forma de aprender a viver e a conviver e uma percepção de trabalho diferente do que nossa sociedade costuma colocar.

Como nos lembra Melià (1979), o índio se educa pelo prazer de viver, não somente para sobreviver. A criança indígena vive a sua comunidade, interage intensamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste proces-

so. Assim, aprendendo as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire, por este meio, as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, sempre de acordo com sua faixa etária, com a sua idade, e divisão por sexo (Melià, 1979).

Ao vivenciarmos o cotidiano de uma comunidade indígena, no município de Guajará-Mirim, na fronteira com a Bolívia, na terra indígena do Igarapé Lage, observamos que as crianças da etnia Oro Waram Xijein participam dos momentos em que todos se ocupam dos afazeres domésticos, mas nada lhes é exigido acima de suas forças físicas e capacidade. Ajudam, à sua maneira, nas atividades da roça, da pesca, da caça, da limpeza do terreiro e ajudam a cuidar dos irmãos menores bem como de outras crianças, buscam água, lavam os utensílios, ajudam a carregar lenha, a fazer o fogo e a cozinhar. Percebemos que o jogo tem importância fundamental nesta educação inicial. Por imitação, brincam e aprendem com os pais e com os mais velhos.

Por sua vez, os adultos brincam com elas e demonstram respeito diante delas, ao mesmo tempo em que lhes transmitem valores, atitudes, através de seus exemplos de vida. A globalização, a inserção da mídia, os impactos trazidos pela televisão nas comunidades indígenas e pelo contato com a sociedade envolvente podem estar modificando muitos dos costumes tradicionais, mas, no entanto, existe uma preocupação em manter os hábitos culturais entre os povos indígenas, como afirma em um depoimento de Antenor, uma liderança indígena de Porto Velho, da etnia Karitiana:

Eu acho que temos que trabalhar os jovens indígenas, integrar as crianças e os jovens aos velhos. Por causa da TV, os jovens estão muito longe do contar histórias às crianças. Ficam diante da TV vendo coisas que nada têm a ver com os índios. Estão esquecendo como era antes, do contato tão bom que era entre os velhos e as crianças, os jovens e os velhos... Os velhos não estão sendo respeitados como antes. Tem que aproximar o jovem do idoso, a criança também. (ANTENOR KARITIANA, 2008)

Em que pese a fatal assimilação cultural da vida urbana pela maioria dos povos indígenas de Rondônia, no que tange ao período da infância, estamos diante de uma criança indígena que se sente acolhida em seu meio social, porque a comunidade é a sua família, e sua família é a própria comunidade. O ser criança indígena, principalmente na primeira infância, é um ser integrado ao outro e à natureza. Aprende por assimilação do exemplo, é corrigida sem grandes traumas ou punições, especialmente físicas, no jogo desenvolve sua capacidade de perceber e aceitar as regras sociais. Ainda que os costumes da vida urbana sejam

totalmente diferentes e impactem a vida dos migrantes indígenas que chegam à cidade, o adulto sente o que a criança está perdendo em termos de contato com seu povo, na acolhida e na integração familiar e comunitária, pois a vida na cidade é completamente diferente. O apoio e especialmente o tempo dedicado a ouvir a criança, a brincar com ela, a contar histórias em grupo, a partilhar afazeres, alimento e impressões, este tempo não é o mesmo tempo da aldeia e todos se ressentem e se sentem impotentes diante desta nova perspectiva de vida.

Assim, percebemos que as novas configurações da família inserida no mundo do trabalho apontam para a necessidade da Educação Infantil para o grupo familiar e para a própria criança oriunda dos diversos contextos sociais. No entanto, não é demais lembrar que, a despeito da importância desta instituição social, esta não é a solução para os problemas contidos na sociedade envolvente. Cabe, porém, lhe dar o justo reconhecimento na melhoria da qualidade de vida infantil no momento histórico atual, como um direito das crianças que não pode ser negado.

A criança indígena na escola da cidade

Sabemos que a cultura de determinado grupo étnico não é fixa, parada no tempo, pois, ao ser construída na relação entre sujeitos de um mesmo grupo, ou entre sujeitos de diferentes grupos étnicos, ela sofre um processo de mudança. Porém, mesmo vivendo em espaços urbanos, não significa que os indígenas abram mão de sua identidade étnica. De acordo com uma recente publicação do Conselho de Missão entre Índios (COMIN, 2008), o convívio com pessoas de outras culturas faz com que ocorra uma re-significação de alguns dos seus traços culturais. Dessa forma:

A busca do espaço urbano por um determinado grupo indígena pode ter vários motivos: a falta de terra e de incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões. Vão à busca de melhores condições de saúde e educação, venda do artesanato, visita a parentes, divulgação dos traços de sua cultura através de dança, artesanato e de palestras, entre outras questões. Este movimento para um novo espaço não lhe suprime sua identidade, ou seja, no espaço urbano, os Bakairi, Sateré-Mawé, Terena ou Kaingang não deixam de ser quem são. (COMIN, 2008, p.15)

Da mesma forma, em Porto Velho, percebe-se a migração de famílias inteiras que, por motivos análogos aos da pesquisa acima citada, perdem o vínculo com sua cultura de origem e são obrigadas a conviver

num outro espaço, que dentro de suas próprias características, é muito difícil de ser assimilado. Portanto, a criança acompanha seus familiares; na cidade, o núcleo familiar pode se desintegrar, ficando a mesma na responsabilidade dos avós ou de uma mãe que passa a integrar o mundo globalizado do trabalho e que, em consequência, rompe os laços estreitos que havia entre o adulto e a criança, descuidando-se da educação tradicional, deixando aos cuidados da escola urbana esta tarefa. Aqui cabe a pergunta: *esta escola está preparada para receber esta criança?*

No documento que registra o Seminário “*Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena*”, realizado em Recife, em agosto de 2005, levantou-se uma primeira discussão sobre educação como política pública para crianças indígenas de 0 a 6 anos. Discute-se na introdução do referido documento porque a educação infantil é uma opção da família. A discussão gira em torno de que as crianças precisam da proteção dos adultos (e isto é um fato em quase todas as culturas que se conhece hoje), e que é durante os primeiros anos de vida que as crianças absorvem os fundamentos da sua família/comunidade como: a língua materna, visão de mundo, religião, valores, lealdades, afetos, vínculos familiares, o que leva à reflexão de que a educação infantil é uma opção e não uma obrigação da família.

O mesmo documento registra a estatística sobre os povos indígenas no Brasil. O Instituto Sócio-Ambiental (ISA, 2006) informa que este universo é composto por 227 povos indígenas contemporâneos no Brasil que chegam a um quantitativo de cerca de 600 mil pessoas, o correspondente aproximado a 0,2% da população total do país. Este, porém, é assunto sujeito a diferentes estimativas. Conforme os dados disponíveis no endereço eletrônico do ISA², como não há um censo indígena no Brasil, os cálculos globais têm sido feitos – seja pelas agências governamentais (IBGE, FUNAI ou FUNASA), pela Igreja Católica (CIMI) ou pelo ISA – com base numa colagem de informações heterogêneas, que apontam para estimativas globais que oscilam entre 350.000 e mais de 700 mil.

A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) tem cadastrado no Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena o contingente de “374123 índios, distribuídos em 3225 aldeias, pertencentes a 291 etnias e falantes de 180 línguas divididas por 35 grupos lingüísticos” (FUNASA, Relatório DESAI, 2002 apud Rosemberg, 2005, p.15). Por sua vez, o Censo 2000 estima mais 700 mil pessoas que se autodeclararam indígenas. O ISA alerta para a variação de critérios censitários, uma vez que há povos sobre os quais simplesmente não há informações; além do pouco conhecimento que se tem sobre os índios que vivem nas cidades, isso inclui a

possibilidade de variar o número de povos, quando povos isolados vêm a ser conhecidos ou mesmo quando novos povos passam a reivindicar a condição indígena

A estes dados controversos também se somam a pouca informação que se tem sobre a educação infantil indígena. Lê-se no documento:

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 [...]. E, portanto: [...] uma primeira constatação e recomendação já podem ser feita: localizar, sistematizar e circular bibliografia nacional e internacional disponível sobre EI e povos indígenas.

Como se percebe, o tema demanda estudos e pesquisas. Há posições ainda controversas. O Relatório UNICEF (2002), por exemplo, considera um avanço no que se refere aos direitos das crianças pequenas à expansão das creches e pré-escolas para crianças indígenas nas aldeias. Outras posições (estudos apontados no Seminário acima mencionado) sugerem certa cautela, uma vez que não estão confirmados apenas benefícios para as crianças indígenas de 0 a 3 anos que passam a frequentar o sistema de ensino, ou seja, existem posições favoráveis a que esta criança seja socializada dentro da responsabilidade da comunidade a qual pertence, permitindo trocas culturais vantajosas e necessárias, pois ainda não está suficientemente claro que o processo de escolarização precoce parta das vivências e dos significados próprios das culturas dos povos indígenas, o que leva a inquietantes questionamentos sobre a construção da identidade indígena e do papel da escola na organização sócio-cultural desses povos.

Cabem aqui algumas reflexões importantes. Em primeiro lugar, é fundamental pensar nos direitos da criança assegurados pela legislação, especialmente a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para ficar na discussão dos direitos considerados “universais”. Sabemos que a demanda por escolas para esta faixa etária (0 a 5/6 anos) advém de novas formas de organização social, como a posição da mulher na sociedade capitalista, diminuição das taxas de mortalidade e natalidade infantil, processos de migrações sucessivas para a zona urbana e conseqüências para a família e novos paradigmas que envolvem a criança nos últimos dois séculos. Sabemos ainda que a sociedade brasileira segue o “padrão de qualidade” das sociedades européias e traz isso para dentro dos currículos escolares. Este padrão na verdade não vem

atendendo às necessidades inerentes à infância, como os cuidados maternos, a convivência com o núcleo familiar. Assim a escola tem sido levada a desempenhar papéis variados, inclusive o papel que originalmente deveria ser dado à família.

No entanto, conforme estudos realizados por Veiga (2000):

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 vídeo-cassete, 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.

Podemos entender que as políticas públicas têm se voltado para o atendimento das novas demandas sociais, como as necessidades das mulheres que se integram ao mercado de trabalho, como uma necessidade da sociedade capitalista em expansão; também se voltam para o novo reordenamento global ditado pelas políticas econômicas internacionais (como as novas relações entre empregado e empregador ditadas pelos contratos de trabalho flexíveis e que diminuem a participação desses últimos, que são facilmente substituíveis pelas tecnologias). Isto também ocorre em Rondônia, e assim, diante deste reordenamento, a Educação Infantil na escola torna-se uma necessidade, especialmente para as famílias indígenas que migram para a cidade.

Não obstante, é preciso saber se a escola urbana e seus atores estão envolvidos no processo de transformação necessária para receber este tipo de demanda.

Conversamos com a indígena Maria Karitiana, avó que cuida de alguns netos, entre eles uma menina que estuda na pré-escola na cidade. Ela nos diz que surgiu a necessidade de se colocar a criança na escola porque a mãe trabalha em órgãos de representação indígena, o pai está na aldeia; portanto, os pais ficam distantes dos filhos, cabendo a ela decidir por esta educação formal. Ela nos disse que sentiu diferença em ambas as escolas, a da cidade e a da aldeia por ela conhecida, enfatizando os aspectos culturais, a presença constante de um professor (o que não ocorre na aldeia), a necessidade de aprender novas tecnologias: “Nós índio não entende, não sabe, então tem que estudar, pra aprender a lidar com computador”. Enfatizou que a escola é importante: “[...] se a gente não estuda, não sabe de nada. Até dinheiro a gente não sabe. Com estudo a gente sabe contar dinheiro e a gente conhece”.

Em outro depoimento, colhido por nós com um professor indígena, Armando Jaboti, percebemos que ele também se sente confuso diante da necessidade de vir para a cidade e trazer as crianças pequenas para estudar:

[...] a gente morar na aldeia é muito melhor, lá a gente tem pouco contato com cidade, e se não tem contato, evita muita coisa ruim (...) mas agora, o contato pra gente com a cidade é bom também, tem coisas boas dos não índios, mas tem coisas ruins também. Ficar longe da cidade evita que nossos jovens e crianças tenham contato e aprendam coisas ruins, porque as coisas ruins aprendem mais rápidas. As coisas boas demoram mais.

Apesar do campo de estudos sobre Educação Infantil Indígena no Brasil ainda ser bastante incipiente, cabem aqui reflexões sobre o papel da Educação Infantil no interior das comunidades indígenas, o papel das escolas urbanas que recebem crianças indígenas e como se manifesta o currículo diante da diversidade cultural. Em Rondônia, estado de fronteiras geográficas, políticas e sociais, estas questões são particularmente intrigantes. Como atestam as falas dos indígenas pesquisados, que transcrevemos a seguir:

Nós temos medo de mudar para a cidade, mas precisamos fazer isso. A cidade não é nossa, nada tem para o nosso povo, a cidade nem sabe que índio existe. As nossas crianças na cidade sofrem como gente grande, ficam adultas antes do tempo, a infância não existe (JOSE MARIA ORO NAO).

Índio não quer ver as crianças fora da aldeia, mas às vezes é preciso. Quando a família vem para a cidade, não tem onde deixar a criança, porque tem que trabalhar. A criança tem que ir para a escola. Mas a criança da aldeia não é feliz na escola da cidade. Nem tem jeito de ser. E nós ficamos tristes porque é assim... (ZACARIAS).

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: uma discussão sempre necessária diante das perplexidades da contemporaneidade

A Resolução CNE/CEB n. 03/1999, em seu Art. 3º, que trata da organização de escola indígena, determina que deva ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais; II - suas práticas sócio-culturais e religiosas; III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - suas atividades econômicas; V - a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Percebe-se aqui a grande importância da formulação do Projeto Político Pedagógico. Questões como: que escola tem? que escola queremos? para qual tipo de sociedade? para formar a quem? qual é a nossa concepção de criança? continuam sendo atuais, necessárias e pertinentes.

Aponta o MEC que a formulação do projeto pedagógico da escola indígena deverá considerar: I) as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II) as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; III) as realidades sociolinguísticas, em cada situação; IV) os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; V) a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), em 1998, indica que, de acordo com a LDBEN, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e das pessoas a serem atendidas. Quanto às comunidades indígenas, está assegurada a utilização de suas línguas maternas, processos próprios de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de currículos e programas específicos.

Esse documento dirige-se prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos nas comunidades indígenas. Na primeira parte desse documento, «Para começo de conversa», estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada. Na segunda e última parte, «Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas», apresenta-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. São indicados, então, seis temas transversais, a saber: auto-sustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde – além de seis áreas de estudos: Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física. Por princípio, o documento volta-se para as questões multiculturais, preocupando-se com a transposição didática efetuada com os alunos indígenas. No entanto, ao menos no estado de Rondônia, pesquisas nesta direção, quanto ao sucesso dessa empreitada na educação escolar para indígenas ainda carece de rigorosidade cientí-

fica. Neste sentido, abrir o debate sobre as questões multiculturais torna-se fundamental.

Na discussão sobre multiculturalismo, segundo Moreira (2003), autores como Jean-Claude Fourquin, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Gimeno Sacristan se destacam como adeptos de Paulo Freire quanto à crítica sobre o neo-colonialismo e o desrespeito às culturas. As implicações do multiculturalismo para a escolarização nos dias de hoje é que, necessariamente, nas discussões sobre educação, currículo, sociedade, o conhecimento deve ser significativo para os sujeitos, que são distintos e peculiares. Portanto, deve reconhecer os direitos e os conteúdos significativos para os diferentes grupos étnicos, gênero, opção sexual, condição física e mental, minorias.

Ganha importância a discussão sobre que conteúdos selecionar, uma vez que o conhecimento universal, se tomado de maneira radical, corre o risco de tornar-se colonialista ou neo-colonialista. Os estudos curriculares na perspectiva crítica apontam para desmistificação de nossas matrizes curriculares que sofrem influência da matriz européia; produzidas por homens, brancos, das classes médias e altas, com valores e condutas balizadas pelos países hegemônicos. O olhar dominante é o que olha para o conhecimento a partir dos dominantes. Assim, o que a escola deve tomar como referência de “capital cultural” (Bourdieu, 1998). Por isso é necessário que os estudos sobre currículo e multiculturalismo avancem, a partir da Universidade, e que incluam discussões sobre os conteúdos de ensino para a Educação Infantil que contemplem a realidade dos povos indígenas da realidade envolvente (Moreira, 2003).

Diante das idéias aqui discutidas, importa destacar algumas questões que ainda não estão respondidas no âmbito das políticas públicas do estado de Rondônia e que, da mesma forma, carecem de pesquisas aprofundadas de caráter científico: a) Os cursos de licenciatura, inclusive o de formação de pedagogos (que, por definição, deve ser mais abrangente) não tangenciam, e quando o fazem, não é de forma sólida, a discussão sobre a criança indígena no contexto escolar, especialmente na educação infantil; b) de igual maneira, cursos de graduação de formação de professores no estado também não discutem com propriedade a questão do multiculturalismo, de culturas de fronteira e sua inclusão no currículo escolar do ensino fundamental; tampouco pesquisam métodos e estratégias de ensino neste sentido; c) Parece ser mesmo inexistente a pesquisa sobre aspectos educacionais-antropológicos da criança indígena que vem para a cidade migrando com sua família, sua adaptação aos novos contextos e o impacto causado em sua formação; d) da mesma

forma, carecemos de pesquisas sobre como se comporta o currículo na escola pública de ensino fundamental diante deste movimento migratório que tem se intensificado nos últimos anos no estado. Tal carência é ainda mais acentuada no que toca à Educação Infantil indígena no Estado de Rondônia.

Assim, torna-se evidente que a proposta de nosso artigo não é concluir questões que sequer estão sendo estudadas em nossa região. Percebemos, no entanto, que a Educação Infantil tem padrões e regulações dentro da escolaridade formal e que a educação da criança indígena tem seu fundamento em parâmetros muito diferentes, como a liberdade, o contato com o ambiente natural e a convivência comunitária muito forte. Ainda que a tendência das políticas públicas nacionais seja no sentido de colocar professores indígenas para todos os níveis da educação indígena, pode-se inferir a grande dificuldade, uma vez que tal formação ainda é realizada por professores não índios em nosso estado e na maioria dos estados brasileiros. Pleiteamos, portanto, um Currículo multicultural e crítico na formação dos professores indígenas e não indígenas e que, ao se referir à realidade dos povos indígenas, inclua a diversidade de forma a ser objeto de pesquisa científica: a organização do tempo, do espaço, do planejamento escolar, metodologias de ensino, formas inclusivas de avaliação da aprendizagem e, principalmente, no estabelecimento de objetivos que sejam includentes, no sentido do conceito de cultura trazido por Bhabha (1994, p. 122): “um território de diferenças que precisa de permanentes traduções”. O professor é o tradutor natural desta cultura, e o problema, segundo o autor mencionado, continua sendo ainda “quem traduz a quem” e através de quais “significados políticos”.

Considerações finais

Na discussão sobre *quê* currículo e *para quem*, na perspectiva da educação infantil para crianças indígenas há que se ter prudência na forma de selecionar e veicular os conteúdos, pois, se o universal não é a totalidade nem a verdade absoluta, o conhecimento relativo, se for trabalhado de maneira radical, corre o risco de ganhar em intolerância, parcialidade e, portanto, tornar-se preconceituoso e segregador. Neste sentido, ainda é atual e recorrente a questão central do multiculturalismo: como inserir no interior do currículo a cultura plural sem que a escola perca de vista sua função socializadora e disseminadora dos conteúdos socialmente significativos?

Voltando à reflexão de como as crianças pequenas são educadas

pela família/comunidade na aldeia e do papel da escola de formação intelectual e de integração social, temos que ter em conta que a escola trabalha com os saberes historicamente acumulados pela humanidade, portanto, possuem a característica da generalidade, pois tais saberes podem ser acessíveis a todos e são reconhecidos socialmente. Por outro lado, há os saberes práticos, empíricos que são próprios dos saberes relativos. Trabalhar dentro dessa perspectiva histórica e dialética é um desafio para a escola e o currículo que se volta às questões multiculturais de nosso tempo.

Como enfatizou Henry Giroux (1983):

Os educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, da ética e do trabalho, que, na verdade, as escolas já estão enfrentando. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os estudantes devem ser ensinados, para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, hightech e racialmente diverso que em qualquer época da história.

Estamos, portanto, diante das perplexidades dos desafios de nosso tempo – re-significar a escola importa em acolher a tradição histórica, e rejeitar toda posição fundamentalista, todo etnocentrismo, tendo a clareza de selecionar na história dos povos os conhecimentos que venham a desmistificar os processos de opressão e dominação. Um currículo multicultural e crítico tem esta função de desalienação e educação política.

Sabemos que as políticas em âmbito nacional para a Educação Indígena ainda são em número reduzido. Em Rondônia, os povos indígenas têm discutido seus problemas em fóruns e encontros com certa frequência, mas não há medidas concretas no que se refere à temática que ora discutimos. A educação formal se restringe mais ao ensino fundamental, nas “pontas” da educação básica, educação infantil e ensino médio, se têm muito ainda a fazer.

Para os povos indígenas de Rondônia, no que se refere ao atendimento de zero a seis anos³, o mesmo acontece ainda com a família. Até mesmo os espaços escolares próprios mantidos pelo Estado nas aldeias são um grande desafio a ser ainda vencido. Torna-se necessário uma compreensão convergente sobre esse processo de educação, no âmbito das comunidades indígenas e fora delas, nas escolas urbanas que recebem o migrante indígena. Essa discussão inclui o entendimento sobre vários aspectos, desde a concepção de criança indígena, o papel da educação institucionalizada, o modelo e a função social de escola instalado em

seus territórios, a inclusão como política de acolhimento, os currículos dentro de uma perspectiva multicultural. Um ponto de partida é a discussão dos princípios e diretrizes que orientam a educação escolar indígena no Brasil. Outro ponto fundamental é a formação do professor índio como liderança, como um ouvidor de seu povo, suas queixas e necessidades. Certamente, todos nós temos muito que aprender ouvindo-nos um ao outro.

Notas

¹ UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/index.html>>. Acesso em: 10 set. 2008.

² Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quantossao/difest.shtm>>. Acessado em: 19 set. 2008.

³ O Estado de Rondônia passa a fazer as adaptações para atender a legislação quanto ao ensino fundamental que passa a ser de nove anos, portanto, o atendimento para a educação infantil se dará na faixa de zero a cinco anos.

Referências

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

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação* (Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 03/1999*.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Lei n. 8069/90.

BRASIL. *Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS* (Lei n. 8742/93).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB n. 9394/96).

CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA-CIMI - Textos e pretextos sobre educação indígena. *Revista da Articulação Nacional de Educação - ANE - ano 2, n. 2, abril de 2002*.

GIROUX, Henri. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

MORAES, Andréa Alzira de. *Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC, Florianópolis, 2005. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/amoraes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MOREIRA, Carmen Tereza Velanga. *Currículo e multiculturalismo na fronteira: A Universidade Federal de Rondônia: limites e possibilidades*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP): Programa de Pós-Gradua-

ção em Educação: Currículo, 2003.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da et al. (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

Revista do Conselho de Missão entre Índios – COMIN – Semana dos Povos Indígenas 2008. Org. Cledes Markus. São Leopoldo: Ed. Oikós, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*: Recife-PE: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. Edição: Margarida Azevedo, 2005.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na sala de aula*. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO: Ed. Global, 1998.

UNICEF. *Fundo das Nações Unidas para a Infância*. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/index.html>>. Acesso em: 10 set. 2008.

VEIGA, Juracilda. A formação da identidade lingüística e cultural da criança indígena e o ensino escolar: vantagens de retardar o ingresso na escola. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. *Anais...* Campinas, 16 a 20 de julho de 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Entrevistas

ARMANDO JABOTI. Professor indígena. Entrevista gravada em fita cassete.

ANTENOR KARITIANA. Liderança indígena. Entrevista gravada em fita cassete.

JOSE MARIA ORO NAO. Entrevista gravada em fita cassete.

MARIA KARITIANA. Autônoma. Entrevista gravada em fita cassete.

ZACARIAS KAIPAR GAVIÃO. Entrevista gravada em fita cassete.

Recebido em 17 de junho de 2008.

Aprovado para publicação em 25 de agosto de 2008.

