

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PEDAGOGIA

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA E NÃO  
INDÍGENA COMO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**VITÓRIA PEIXOTO DIAS**

**Orientadora: Elaine Constant**

**Rio de Janeiro**

**2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PEDAGOGIA

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA E NÃO  
INDÍGENA COMO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentação de monografia a UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO como requisito para  
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Por: Vitória Peixoto Dias

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente a Deus, que me deu forças todos esses anos e por ter feito que eu chegasse até aqui.*

*À minha filha, Analua, por todas as partilhas e vivências que me fazem aprender cada vez mais e me faz acreditar na educação e na potência das crianças. Ao meu companheiro, John, pela motivação e pelo amor. A minha família, por sempre acreditar no meu potencial e se orgulhar de mim.*

*Por fim, a todos os professores que atravessaram a minha vida, sem eles não seria possível.*

## DEDICATÓRIA

*Dedico a Analua, minha filha. Que desde que nasceu trouxe sentido a minha vida e por ela sou feliz todos os dias. Ela que me faz querer vencer e brilhar, só de pensar que um dia irá se orgulhar de todo o caminho que percorri para chegar até aqui e por todos os lugares que ainda irei chegar. Esse é o ponto de partida, por ela é para ela.*

## RESUMO

Este trabalho pretende analisar, por meio de fundamentação teórica, de caráter bibliográfico centrada no conceito de infância. Para isso, busca-se compreender um discurso recorrente de que a criança muito pequena pode ser entendida como um espectador, ou melhor dizendo, as conquistas cognitivas e sociais parecem insignificantes diante do desenvolvimento físico, ou seja, ignora-se assim a fase da infância como um importante processo formativo fundamental de socialização. Esse estudo parte da ideia de que uma criança não deve ser percebida como um ser subordinado e passivo, mas como um cidadão de direito, de saberes e vivências, no qual pode compreender a articulação de diferentes conhecimentos. Desta forma, o trabalho objetiva descrever os conceitos de identidade e infância adotadas em processos educacionais e de construção individual, observando se há reverberação destes em grupos indígenas e não indígenas, considerando o período relacionado com a Educação Infantil. O tema desta pesquisa tem por fim refletir o processo educacional de crianças indígenas e não indígenas, visando as concepções de infância presentes nesses grupos sociais, a partir de conceitos gerais sobre a sociedade e estudos de especialistas do campo, observando os modos de perceber essa fase em diferentes culturas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar; Infâncias Indígenas; Infâncias não indígenas.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA NAS SOCIEDADES URBANAS	10
1.1. As transformações sobre o conceito de infância: uma breve contextualização conceitual	10
1.2. Os desafios com a educação de crianças	15
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA E CONCEPÇÕES SOBRE O SER HUMANO.	22
CAPÍTULO 3 – COMPARATIVO INFÂNCIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

## INTRODUÇÃO

A trajetória que percorri na educação desde o Magistério me despertou o interesse de ideais e ideias da criança como um sujeito crítico e de direitos, com vivências, saberes e experiências. A partir disso não tive dúvida na escolha da formação que gostaria de concluir. Ao conhecer as obras do autor Daniel Mundurku, tomei o ponto de partida de compreender um pouco mais sobre a infância indígena e retomou todo meu sentimento da criança como sujeito. Sabendo que no Brasil temos diversas realidades, dessa forma, muitas infâncias, não conseguiria dar conta de tantas informações e assim não contemplaria todas e por isso escolho a educação indígena e não indígena que foi um encontro do meu prazer de estudar a criança como sujeito e valorizá-lo como tal.

O conceito de infância é formulado, principalmente no final da Idade Moderna, de acordo com a percepção subjetiva de cada indivíduo, como também de acordo com uma determinada cultura histórica-social. Assim sendo, algumas compreensões são fundamentais para análise e estudo, pois a partir de algumas reflexões a respeito da educação indígena, ao longo do curso de Licenciatura de Pedagogia pela UFRJ, pude perceber também que o conceito tanto de educação quanto de infância é abrangente e diverge de acordo com a cultura, região, escolaridade, situação econômica e social.

Considerando que o Brasil possui população indígena significativa, muitas leis foram criadas, diretrizes determinadas, mas, tendo em vista o censo do IBGE em 2010 (aproximadamente 220 povos indígenas no Brasil), sendo 24,2% crianças indígenas, pouco se sabe sobre os processos e práticas educacionais vividos na infância nestes grupos. Neste sentido, esta pesquisa se propõe a refletir a respeito do conceito de infância, uma vez que há diversos olhares a respeito do tema, entretanto, com restritas elucidações sobre os conceitos frente à identidade indígena. Pretende-se compreender os usos dos conceitos de identidade indígena dentro de um determinado processo educacional.

Assim, alguns elementos serão importantes para análise, tais como: diversidade cultural, linguística, individualidades e bilinguismo, pois podem compor um arcabouço conceitual necessário para melhor compreensão sobre o processo educacional de crianças indígenas e como sujeito de direitos. O processo de identidade pode ser trabalhado a partir da Educação Infantil. No entanto, algumas indagações se fazem necessárias: de que forma a etapa da Educação Infantil se mostra significativa para formação das crianças

indígenas? Como se dá o pertencimento destes/as alunos/as no espaço escolar? Como se conceitua a infância conforme as identidades indígenas?

Conforme Munduruku (2010), após realizar diversos estudos comparativos entre a formação de crianças indígenas e não indígenas, questiona a seguinte indagação: “O que você quer ser quando crescer?” A compreensão a respeito dessa pergunta é um somatório do encontro com a diversidade cultural, pois o que é totalmente habitual para o ser humano não indígena, causa estranhamento em um indígena. O autor defende que tal indagação, pode ser considerado uma ofensa para um indígena, porque tal pergunta, em especial, à uma criança, desconsidera que essa já é um ser completo, não precisando ser mais nada além de uma criança.

A escolha do tema justifica-se pela escassez de informações a respeito da educação indígena, bem como a formação deste indivíduo como ser pensante, crítico e autônomo do ponto de vista pedagógico de tudo que lhe é destinado, como cultura imposta ou mesmo herdada.

Assim sendo, a discussão a respeito do tema suscita a necessidade de compreender o outro, o que nos é diferente, no caso desse estudo, os indígenas, e o seu lugar social, considerando a diversidade cultural, como o que se propõe a respeito de igualdade e individualidade em termos complementares. Significa assim, a valorização e preservação das identidades indígenas, a partir de sua trajetória pessoal e social, elucidando às composições sociais e familiares presentes na sua cultura.

Neste sentido, analisar a infância, a partir da educação indígena, em um curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), poderá mostrar as múltiplas compreensões acerca do conceito. Esse “mergulho” conceitual favorece o aprofundamento sobre as práticas multiculturais e sociais, tão importantes para futuros professores da Escola Básica, e significativamente fundamental para formação de uma futura pedagoga.

Assim, a pesquisa empenhou-se em uma reflexão a respeito do papel da criança indígena e não indígena, levando em conta a perspectiva do conceito de infância, e como esse foi se transformando ao longo dos tempos. É primordial, neste sentido, que a reflexão sobre a questão de infância indígena e não indígena, resulte em novos caminhos que favoreçam a importância de um olhar acerca do reconhecimento das identidades e do pertencimento a uma determinada ambiência cultural.

Portanto, esse trabalho foi desenvolvido através de algumas informações, dados e constatações, em especial, sobre a realidade indígena, uma vez que os aspectos históricos e culturais afetam o processo de ensino aprendizagem indígena em ambientes formais e não formais. Para isso, os capítulos deste trabalho analisam os conceitos de infância através de metodologias que clarificam os sentidos dados para pertencimento e identidade, na Educação Infantil, defendidas por Brayner (2001). Esse autor afirma que não somos todos “iguais” e que a falta de reconhecimento das individualidades de cada um é um problema histórico e contínuo. A falta de reconhecimento, se já instaurada na infância, gera a invisibilidade de corpos e dos sujeitos sociais.

Da mesma forma, esse estudo recorre para a elucidação do conceito de criança cidadã trazido por Munduruku (2010), tendo em consideração alguns eixos de análises, como: homogeneização do ensino efetivada a partir da década de 1980 a partir de movimentos indígenas organizados, passando a ser garantidos por lei, na Constituição Federal de 1988; atendimento singular e acolhedor aos alunos da Escola de Educação Infantil (EEI) através da democracia racial e uniformidade linguística, respeitando a singularidade da língua indígena.

A pesquisa teve como referenciais metodológicos uma pesquisa bibliográfica e comparativa. Assim, para iniciá-la, foi fundamental constituir uma parte empírica, na qual foi importante a leitura de livros de cunho indígena; *sites*; entrevistas e artigos de autores que desenvolveram pesquisas sobre o tema. Esse caminho metodológico também permitiu uma análise documental exploratória a partir da legislação vigente. Desta forma, houve uma análise quantitativa e qualitativa das políticas públicas da educação voltadas para a população indígena, considerando algumas entrevistas de personagens importantes para a visibilidade e reconhecimento da identidade do indígena no Brasil e sua aproximação, ou não, com um determinado conceito de infância.

Para isso, a monografia foi dividida em três capítulos. No primeiro, destaca-se o conceito de infância nas sociedades urbanas. Nessa parte foi importante lidar com os conceitos atuais sobre infância, em especial, aqueles apreendidos durante o curso de Pedagogia. No segundo, trata-se da Educação indígena e as concepções sobre o ser humano a partir das culturas indígenas. Finalmente no terceiro, faz-se um estado comparativo sobre o conceito de infância apresentados nos grupos indígenas e não

indígenas. Finalizo com as considerações, analisando as potencialidades desse estudo, bem como de seus limites sobre o tema tratado.

## CAPÍTULO 1

### A INFÂNCIA NAS SOCIEDADES URBANAS

#### 1.1. As transformações sobre o conceito de infância: uma breve contextualização conceitual

Nas últimas décadas do século XX, a educação sofreu muitas transformações, sobretudo a etapa da Educação Infantil. A formação de uma identidade cultural tornou-se um trabalho complexo e amplo, por parte das instituições, pois através das transformações que permeiam a sociedade surge um novo conceito a respeito de criança e seu lugar, totalmente diferente de séculos anteriores, em que havia uma concepção mais tradicional. Nesta concepção, que perdurou por séculos, a criança não é alvo das atenções e sim um ser quase invisível.

Nesse sentido, o conceito mais atual de infância Ariès (1978) traz a criança como um ser que tem suas especificidades e com uma identidade elaborada por meio de formação histórica, cultural e pessoal. A percepção de que a criança era um ser alheio às pressões socioculturais ou poderia apresentar um sentimento de pertencimento, como uma evolução humana e cognitiva perceptível, tornou-se totalmente ultrapassada.

Para Ariès (1978), a criança passa a ocupar um papel significativo na sociedade a partir do século XX. Assim, a humanidade tende a perceber a criança com novos olhares para entender melhor o sentimento de infância e o lugar que a criança ocupa hoje. Para o autor, o pertencimento à infância não tem o mesmo significado de afeição pelas crianças, mas sim pela consciência das especificidades desta fase, o que a diferirá do adulto. Nesse sentido, ainda que breve, é importante apresentar alguns conceitos que foram instituídos no decorrer do desenvolvimento humano.

Cabe destacar que, a delimitação de idade para a fase da infância, entre zero e sete anos, para Ariès (1978), se iniciou a partir do nascimento dos dentes permanentes. Esta definição remonta a Idade Média, entretanto sem ainda totalmente definida, porque se baseava-se no aspecto físico. Desta forma, a essência da criança, enquanto um ser que pensa, age e têm sentimentos eram descartados.

Para Áries (1978), até o século XVII, as crianças não recebiam atenção devido ao alto índice de mortalidade infantil. As condições de higiene neste período não eram satisfatórias, ocasionando mortes em números altíssimos e, dessa forma, não havia um apego à criança, já que, por vezes, ela não chegava a completar um ano de idade. A perda nesta fase era vista como algo natural e não era lamentada ao passo que acontecia com frequência.

Assim, a duração da infância não era bem definida e o termo “infância” era empregado indiscriminadamente, sendo utilizado, inclusive, para se referir a jovens com dezoito anos ou mais de idade (Áries, 1978). Dessa forma, a infância tinha uma longa duração e a criança acabava por assumir funções de responsabilidade, não vivenciando as etapas inerentes do seu desenvolvimento. Até a sua vestimenta era a cópia fiel da de um adulto. Essa situação começa a mudar, caracterizando um marco importante no despertar dos sentidos de infância atual:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de criança do início do século XVII. (ARIÈS, 1978, p.33).

As mudanças sociais e políticas que aconteceram no mundo no século XVII são fatores que influenciaram a construção da concepção de infância acima apresentada. Entre esses acontecimentos para as mudanças sociais estão a Reforma Protestante e a Contrarreforma<sup>1</sup>, pois as famílias eram regidas pelas orientações das religiões e como essas percebiam a criança, seu comportamento e como deveriam ser condicionadas aos padrões pré-estabelecidos para elas.

Entre uma das novas formas de olhar a criança produzidas por esses eventos, em especial, de ordem religiosa, está a importância da afetividade no ambiente familiar. Neste momento, inicia-se uma valorização da educação e da socialização, ao passo que as crianças passam a frequentar as escolas. A escola passa, de acordo com Ariès (1978) a ser a instituição responsável pela formação destas crianças, pois são separadas das famílias para serem moldadas e prontas para atuar em sociedade.

---

<sup>1</sup> Reforma Protestante foi em que surgiu, a partir do rompimento com a Igreja Católica, várias igrejas cristãs como a luterana, anglicana, calvinista, entre outras. Por sua parte, a Contrarreforma é o conjunto de medidas que a Igreja Católica tomou para conter o avanço do protestantismo.

É importante dizer que havia, neste período, uma visão dualista a respeito da criança, alimentada por educadores e moralistas religiosos. Assim, uma vertente compreende a criança como um ser inocente e que necessita de cuidados e atenção. Já a outra que defende apenas o ponto de vista de um ser que é fruto do pecado. De acordo com Kramer (2003): referenciar o ano apenas em uma das citações

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto. (KRAMER, 2003, p.18).

Tais percepções favorecem um novo modo de pensar e do tratamento dispensado à criança, considerando, neste caso, a perspectiva da educação familiar. Desse modo, essa a instituição escola começa a se encarregar do cuidado da criança, portanto de um estilo de infância, na qual é necessário investir em seu futuro, por meio dos estudos, como atender às necessidades afetivas e morais da época. Existe, a partir deste momento, uma preocupação maior em preservar a criança e essa passar ser um alvo de meios de subsistência futura. Essa percepção, ou conceito, de infância trouxe uma representação burguesa e ganhou padrões universais.

Kramer (2003) salienta que o conceito de família é antigo, entretanto é nos séculos XVI e XVII que se dá os sentidos de família. Tal conceito ganhou força e não se apartou mais de parte do conceito de infância.

[...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2003, p. 19)

As mudanças beneficiaram não somente a criança da burguesia, pois aquelas de segmentos pobres passaram ter acesso aos ganhos representados pela nova concepção de infância, como o direito à educação e a cuidados mais específicos na infância. Neste sentido, entende-se que ainda haviam crianças excluídas neste processo.

Nesse sentido, a criança saiu do anonimato e lentamente ocupou um espaço de maior destaque na sociedade da época. Essa evolução trouxe modificações profundas em relação à educação, pois essa teve que atender novas demandas desencadeadas pela

valorização da criança. Do mesmo jeito, a aprendizagem, associada com a questão religiosa, passou a ser um dos pilares para o atendimento à infância. Segundo Loureiro:

[...] nesse período começa a existir uma preocupação em conhecer a mentalidade das crianças a fim de adaptar os métodos de educação a elas, facilitando o processo de aprendizagem. Surge uma ênfase na imagem da criança como um anjo, “testemunho da inocência batismal” e, por isso, próximo de Cristo. (LOUREIRO, 2005, p.36).

Percebe-se que o caráter cristão passou a ancorar a educação das crianças. Com o surgimento do interesse sobre elas, começou-se a preocupação em ajudá-las a adquirir o princípio da razão e a fazer delas futuros adultos cristãos e racionais. Esse paradigma norteou a educação do século XIX e boa parte do XX.

Fraboni (1998) afirma que, já o final do século XX, há uma etapa histórica marcada pela transformação tecnológica e científica, como mudança ético-social. Esse processo acabou por cumprir os requisitos de consolidar a ideia da importância da educação da criança, reconhecendo-a como uma figura social.

No caso brasileiro, no final da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988, houve pela 1ª vez na história do país, a definição da educação como direito de todos (Art. 205), inclusive, das crianças de zero a seis anos de idade, conforme o art. 208, inciso IV que diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV. O atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Assim, passou-se a figurar a Educação Infantil como direito do cidadão e dever do Estado para a perspectiva educacional. Isso se deu como resposta para os movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Com a garantia dos direitos das crianças através desta Constituição, essas deixaram de ser vistas como objeto e passaram a ser reconhecidas como cidadãos de direitos.

Igualmente, obteve-se, em 1990, a aprovação da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA, no qual, considerando o Art. 227 da Carta Magna, reconhece as crianças como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento garantindo o direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar. Contudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 2º, distingue o atendimento socioeducativo com base em um conceito de criança e adolescente baseado na idade, não considerando os aspectos psicológico e social. Desse modo, criança é aquela pessoa que tem até 12 anos incompletos; já adolescente é o que tem entre 12 anos e 18 anos de idade, completos.

Assim, estabelece referida legislação: “Art. 2º Considera-se criança, [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96 evidenciou a importância da Educação Infantil, como uma das etapas da Educação Básica, a importância do seu caráter educacional e do nível de ensino no qual se constitui a partir das lutas de reconhecimento. Por isso em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em que consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, no qual

Pela primeira vez, na história de nosso país, a educação infantil é vista como integrante da Educação Nacional, ressaltando a importância da infância no sistema escolar, tendo como princípio norteador, o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. (TASSINARI 2004, p. 53).

Esse reconhecimento da infância não está apartado do movimento que criou no âmbito internacional. Nessa esfera, a Educação Infantil tem um papel cada vez maior na formação integral do ser humano, como também no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação de sua capacidade cognitiva e social como pessoa.

Contudo, é importante lembrar que, a Educação Infantil, apesar de não ser obrigatória no Brasil e sim, como opção da família, o direito da criança parece ter recebido um grande avanço, porém ainda necessita-se caminhar muito para alcançarem uma política de educação infantil de qualidade. Portanto, é fundamental o entendimento de que a família, a sociedade e o Estado não podem deixar de prescindir da atenção primária às crianças pequenas, no que tange ao seu cuidado e educação.

O Estado deve garantir esse atendimento, mas muitas famílias de trabalhadores não têm acesso a esse direito e ficam à mercê de um direito constitucional via instituições privadas. Em boa parte dos casos da procura dessas famílias, sem recursos para tal, ignora-se que o direito à educação deve ser oferecido pelo Poder Público e de forma gratuita, como diz a constituição em seu Art.208, inciso IV.

É importante considerar que a criança é um sujeito de direitos, dado que é um ser historicamente localizado e precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas. Significa assim, um atendimento integral e integrado.

Algumas conquistas, considerando as políticas públicas, já podem ser percebidas na realidade educacional brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma proposta para o desenvolvimento de ações com crianças de diferentes faixas etárias. No caso da Educação Infantil, é importante que os conhecimentos aconteçam de forma interdisciplinar, nas quais haja a articulação das seguintes áreas: pedagogia, psicologia, psicomotricidade entre outras. Essas podem contribuir para a formação integral das crianças.

## 1.2. Os desafios com a educação de crianças

Atualmente, reconhece-se que as crianças devem ter todas as suas dimensões de desenvolvimento social, cultural e física respeitadas. Segundo Zabalza (*apud Fraboni*, 1998, p.68), com inspiração nos estudos de Fraboni (1998):

(...) a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (FRABONI, 1998, p. 68).

Assim, a concepção da criança como um ser individual, com características bem diferentes dos adultos, é considerada contemporaneamente significativa, em especial, porque compreende-a como um indivíduo portador de direitos, portanto cidadão, assim como os adultos. Isto vem gerando mudanças na educação de crianças pequenas e a constituição de um tipo de escolarização própria para elas: a Educação Infantil. Esse segmento tornou-se obrigatório, no Brasil e em muitos países, considerando o atendimento de crianças de 0 a 5 anos<sup>2</sup>. Entretanto, essa área vem sofrendo desafios, porque vem exigindo práticas pedagógicas mais específicas, como também professores experientes e com posturas mais conscientes de como deve ser realizado à docência com as crianças desta faixa etária, buscando atender suas necessidades enquanto “criança-cidadão”.

---

<sup>2</sup> Os artigos 4º, 29º e 30º da LDB (1996) estabelecem que a educação infantil (creche e pré-escola) está compreendida entre de 0 a 5 anos de idade. A Constituição Federal (1988) também prevê que a oferta de creches e pré-escolas é destinada às crianças até 5 anos de idade.

Esta concepção quebra com uma ideia que perdurou por muito tempo: o cuidado e a educação das crianças pequenas eram tarefas de responsabilidade somente da família, principalmente, das mães e de outras mulheres. Na escola, este cuidado está amparado no desenvolvimento cognitivo, motor e amplo das crianças, enquanto que o cuidado desenvolvido no seio familiar se dá de forma mais afetiva do que na escola.

Era muito comum, até as primeiras décadas do século XX que, depois do desmame, a criança era percebida como um pequeno adulto, quando alcançava certo grau de independência. Assim, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas e a aprender o básico para sua inserção social. Tal compreensão não considerava a identidade pessoal da criança.

Devido a esse caráter do atendimento familiar à criança pequena, de acordo com Oliveira (2005), as primeiras denominações das instituições infantis tiveram como referência o termo francês “creche”. Esse significa manjedoura, presépio e talvez a referência a família cristã. Já o termo italiano “asilo nido” significa “um ninho que abriga”.

Cabe lembrar que as formas em que as crianças eram “educadas” foi se diferenciando e a perspectiva histórica auxilia na compreensão sobre os avanços sociais sobre o cuidado com os pequenos.

Nas sociedades primitivas, as crianças que se encontravam em situações desfavoráveis, como o abandono, eram cuidadas por uma rede de parentesco, ou seja, dentro da própria família. Na Idade Antiga, que era compreendida entre aproximadamente 4000 anos a.C. até 476 d.C, os cuidados aconteciam por meio de mães mercenárias. Essas não tinham nenhum tipo de preocupação com as crianças, sendo que muitas morriam sob os seus cuidados.

Na Idade Média e Moderna, criaram-se as “rodas” (cilindros ocos de madeira, giratórios), construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, onde as crianças eram deixadas e recolhidas para adoções ou permanência <sup>3</sup>. Nessa perspectiva, fica evidenciado, conforme Oliveira, que as ideias de abandono, pobreza, culpa e caridade impregnavam assim, as formas precárias de atendimento a menores. Essa forma parece ter permeado determinadas concepções que atravessaram o tempo e ainda pode aparecer

---

<sup>3</sup> As crianças da área urbana eram colocadas nas “rodas expostas” para serem recolhidas pelas instituições religiosas, muitas dessas crianças eram de mães que pertenciam às famílias tradicionais.

em algumas ideias atuais sobre uma instituição destinada à Educação Infantil, como o assistencialismo. Isso pode trazer alguns impasses sobre o atendimento educacional fora do contexto familiar (Oliveira, 2005, p.5).

Diante dessa situação, pode-se supor as possíveis origens da atual desvalorização dos profissionais de Educação Infantil, pois são considerados como apenas “cuidadores” de crianças pequenas. Contudo, isto precisa mudar, pois este estereótipo, pressupõe da ideia de que para se trabalhar com crianças pequenas não é necessária uma qualificação profissional. Isto pode ser constatado na inserção de profissionais leigos na Educação Infantil, demonstrando que, embora os avanços no que diz respeito ao conceito de criança, de forma ilegal, ainda persiste um tipo de atendimento que só visa os cuidados físicos, deixando de lado os aspectos globais sobre as crianças pequenas.

Historicamente, também é importante recordar que na Inglaterra , com a Revolução Industrial <sup>4</sup>, a sociedade agrário-mercantil transformou-se em urbano-manufatureira, num cenário de conflitos, na qual as crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos, com grande índice de mortalidade. E, no decorrer do contexto histórico-social, ainda que lentamente, o atendimento às crianças tornou-se mais formal, como resposta a essa situação de precarização da infância, foram surgindo instituições para o atendimento para crianças desfavorecidas ou cujos pais trabalhavam nas fábricas (OLIVEIRA, 2005).

Contudo, juntamente com a Revolução Industrial, ainda nos séculos XVIII e XIX, dá-se dois tipos de atendimento às crianças pequenas: um deles é o nível da qualidade da educação era altíssima e destinado às crianças da elite, essa tinha a característica a educação formal. No outro atendimento, servia de custódia e de disciplina, como era destinado às crianças dos grupos sociais desfavorecidos. (crianças brancas)

No início do século XIX (aonde?) - situar, para tentar resolver esse problema com a infância, surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos. Esses ambientes passam a ser vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Contudo, essas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas sobre a realidade social dessas crianças.

---

<sup>4</sup> Revolução Industrial foi o período de grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e que se espalhou pelo mundo, causando grandes transformações.

Já final do supracitado século, com o ideário liberal, inicia-se um projeto de construção de uma nação moderna. A elite do país assimila os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas<sup>5</sup>, elaboradas nos centros de transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência estadunidense e europeia. Surge no Brasil a ideia de “jardim-de-infância” que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou várias discussões, pois a elite brasileira não queria que o poder público se responsabilizasse pelo atendimento às crianças pobres. Com toda polêmica, em 1875, no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, foram criados os primeiros jardins-de-infância, de caráter privado, direcionados para crianças da classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Fröbel (OLIVEIRA, 2005).

Diante desse cenário, aumentou-se a discussão de como se deveria educar as crianças. Pensadores como João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Ovide Decroly, Friedrich Wilhelm August Fröbel e Maria Tecla Artemisia Montessori configuraram como novas bases para a educação das crianças. Embora esses tivessem focos diferentes, todos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias (OLIVEIRA, 2002). Este foi um grande avanço para a compreensão acerca da escolarização das crianças pequenas.

Com os estudos dos supracitados autores, em especial, no início do século XX, após a primeira Guerra Mundial, cresce a ideia de respeito à criança, que culmina no Movimento das Escolas Novas, fortalecendo preceitos importantes, como: a necessidade de proporcionar uma escola que respeitasse a criança como um ser específico. Portanto, as instituições escolares deveriam direcionar o seu trabalho de forma a corresponder as características do pensamento infantil.

Justamente a preocupação com o pensamento das crianças, para a Psicologia, durante as décadas de 1920 e 1930, mostra que Lev Vygotsky (2004) defendia a ideia de que a criança é introduzida no mundo da cultura por parceiros mais experientes. Já para Henri Wallon (2006), a afetividade era um fator determinante para o processo de aprendizagem.

---

<sup>5</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

No decorrer do século XX, surgem ainda as pesquisas de Jean Piaget (1997), essas revolucionam a percepção de como as crianças aprendem. Assim, nesse período, houve certo avanço da psicologia do desenvolvimento e sobre as teorias pautadas em “estágios de desenvolvimento”.

Percebe-se que as teorias pedagógicas foram se apropriado gradativamente daquelas baseadas nas concepções psicológicas, especialmente para tratar da infância, impulsionando o seu crescimento até os dias atuais.

Nesse sentido, a história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, (influências) e que marcaram épocas, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo pedagógico e tentativa de aproximação psicológica, de forma pouco organizada.

Já na metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização do Brasil, as mulheres começaram a ter maior inserção no mercado de trabalho. Isto provocou um aumento por instituições que poderiam “tomar conta” de crianças pequenas. Começa a se delinear um atendimento com forte caráter assistencialista no Brasil.

Cabe ressaltar que, nos anos de 1970, o Brasil absorve as teorias psicológicas desenvolvidas nos Estados Unidos, França e Inglaterra e que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e essa explicação era usada para justificar o fracasso escolar. Esta concepção acabou direcionando, por muito tempo as interpretações sobre infância, ampliando o enraizamento de uma concepção assistencialista e compensatória. De acordo com Oliveira,

Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2005, p.109).

Dessa forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda persiste na atual Educação Infantil e destinado às crianças pobres ou de segmentos populares, na qual ainda pode ser considerada a ideia de uma educação voltada para suprir supostas “carências” sociais e culturais.

Nos anos 1980, com o processo de abertura política no Brasil, houve grande pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação de crianças pequenas passa a ser reivindicada como um dever do Estado, pois até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à grande

pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

No Art. 205 da Constituição Federal (1988), a lei estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Consequentemente, o Estado tem por obrigação promover condições para que este direito seja exercido para todos/todas. Esse direito favoreceu que, durante os anos de 1990, acontecesse uma alteração sobre a concepção de criança e infância. Neste período procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, na qual a aprendizagem se dá por meio das interações entre a criança e seu contexto social. Logo, a perspectiva sociointeracionista terá como principal teórico psicólogo russo Lev Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social e participantes de uma cultura concreta e ativa (OLIVEIRA, 2005). Vygotsky atribuía um papel preponderante às relações sociais no processo educativo das crianças, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Essa corrente se baseia nos estudos de Vygotsky (2007), em especial, quando o autor trata da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito elucida que há uma distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Essa concepção fez com que a criança passasse a ser considerada como sujeito protagonista de sua trajetória psicossocial. Nesse sentido, ela possui história e não pode ser percebida como “uma folha em branco”, porque se apropria de saberes e esses devem ser valorizados. Entretanto, tal percepção ainda não valorizava a importância da criança e do cuidado no processo educacional.

Essa ausência vem tomando conta dos debates no atual cenário pedagógico brasileiro e assim contribuindo para o fortalecimento de uma nova concepção de infância, em especial, garantindo via as leis, os direitos da criança-cidadã. Essa é a importância central do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) no Brasil, pois pressiona e assegura os direitos das crianças e adolescentes brasileiros de forma digna.

Entretanto, somente em 1998 foi criado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho para crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de uma estruturação melhor sobre o papel da Educação Infantil. Daí a proposta que integra o cuidar e o educar, o que é um grande desafio da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCNEI só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não essa proposta será novamente mais um conjunto de normas que não saem do papel.

Ainda de acordo com o RCNEI, as escolas indígenas têm por objetivo favorecer o desenvolvimento da língua oral e escrita, porém há que se atentar para as limitações linguísticas a partir de tal orientação.

Entretanto, há um esforço nas escolas indígenas, para que o ensino da língua materna, tenha o papel de reavivar e fortalecer a cultura regional. O propósito pedagógico é o reconhecimento das diversas línguas faladas pelos indígenas e o desenvolvimento de atividades assertivas e confirmatórias que distinguem umas das outras.

De acordo com Sahlins (1997), a cultura é uma construção simbólica negociada pelas partes atuantes de uma comunidade. De acordo com o autor, os povos indígenas não perdem os traços culturais em contato com outras culturas, mas que é exatamente este contato que constrói a história indígena, única e particular. Esse posicionamento é reforçado por vários pesquisadores que se dedicam à educação indígena, pois se pautam em ideias semelhantes. Assim sendo, a noção de cultura está fundamentada na ideia de que a língua está em constante transformação e cabe a escola participar deste processo de transformação da sociedade.

No entanto, de acordo com o RCNEI manter uma língua viva e forte é uma tarefa complexa e incerta, portanto uma importante questão que vem sendo enfrentada pela escola indígena desde a sua criação.

Em vista disso, é necessário que as escolas considerem a língua indígena na matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio, paralelamente com o ensino de língua portuguesa. Esta última, se torna incorporada se atender às necessidades da escola indígena para compreender outras culturas. Por isso, o ensino em disciplinas é aplicado ou adaptado respeitando as necessidades de cada região. Assim sendo, até o 5º ano do Ensino Fundamental, de uma forma geral, as aulas são ministradas na língua nativa.

Somente a partir do 6º ano, introduz-se o ensino de língua portuguesa e as demais disciplinas obrigatórias do ensino regular.

Esse processo de educação será analisado no próximo capítulo considerando os conceitos de infância e a etapa da Educação Infantil.

## **CAPÍTULO 2**

### **A EDUCAÇÃO INDÍGENA E CONCEPÇÕES SOBRE O SER HUMANO**

O olhar histórico a respeito do percurso sobre as infâncias indígenas no Brasil ainda é bastante tenro. Há poucas informações a respeito destas infâncias e o tempo de pesquisa destinado para esse grupo social e cultural. Desta forma, há uma necessidade de sistematizar as informações mais recentes, no que diz respeito a essa fase das crianças indígenas e a interlocução com outras fontes para estudos.

Hecht (2007) elucida que há pouquíssimas descrições dinâmicas e cotidianas a respeito da infância indígena. Desta forma, têm-se poucos registros entre o nascimento e a formação do indígena na fase adulta, sobretudo nos povos indígenas da América do Sul. Este fenômeno é nomeado por Nunes (2005) como “adultocentrismo”, delimitando uma concepção ocidental e que demonstra a dificuldade de compartilhar a realidade vivida pelas sociedades indígenas.

É importante destacar que a literatura da última década vem focalizando e procurando conhecer a criança indígena, revelando as possibilidades de experiência com a infância a partir de maior independência e autonomia do que se poderia supor.

Isso se justifica, porque se nas sociedades urbanas, as marcas da infância se dão por uma etapa incompleta da vida dependente da instituição escolar e das atividades dos adultos. Já o reconhecimento dos poucos e recentes estudos sobre infância indígena, põem

em questionamentos os preconceitos e estereótipos sobre infância e os modos como os indígenas tratam essa “fase”.

Inicialmente, é importante ressaltar que a caracterização do conceito infância indígena não pode ser generalizada para qualquer contexto indígena, nem tampouco serem tomadas como critérios para a “indianidade”. Os atuais estudos são frutos de uma tentativa de sistematizar e buscar características comuns às descrições ora disponíveis sobre infância indígena, associando-as também às certas caracterizações que vêm sendo elaboradas sobre a sociabilidade e o pensamento indígena.

Para melhor compreensão dos sentidos sobre as infâncias indígenas, ainda que de forma rápida, é preciso situar historicamente alguns encaminhamentos que elucidam percepções acerca do que seria necessário para a educação de crianças indígenas.

Cabe recordar que a compreensão do sistema catequizante utilizado pelos seu processo de colonização está ligada a compreensão do seu perfil de sociedade na Idade Média. A visão cosmopolita de que tudo era regido pela vontade de Deus e que os homens deveriam obedecer a hierarquia imposta pelo rei e o papa. Assim, a Igreja Católica tornou-se umas das mais solidas instituições desde a Antiguidade.

Com uma sociedade totalmente estruturada e baseada no cristianismo, os portugueses julgavam que o ser social e o ser cristão fundiam-se em uma única proposta de vida. Ou seja, as relações de poder e a relação com a fé cristã não se distanciavam ou estavam paralelamente em concerto, sendo colocadas em modo disciplinar, elas eram fundidas em uma só ideia, uma só proposta. Tudo que discordasse da proposta de fé cristã era imediatamente rejeitado pelos portugueses. A esse respeito Paiva (2012) afirma:

A compreensão que os portugueses tinham de sua realidade se expressava por meio de marcos teológicos cristãos, sedimentados ao longo de pelo menos 13 séculos, justificando a ordem social e o poder político, modelando o discurso, os valores, os comportamentos, os hábitos, a etiqueta, a visão de mundo, as relações interculturais, modelando cada gesto da vida social. (PAIVA, 2012, p. 25)

O poder do rei, que era o representante de Deus, estava bem definido neste processo e por isto sua autoridade não era questionável já que sua posição era legitimada pela aprovação divina. A organização desta sociedade, das interações, bem como as realizações políticas e sociais da época, tudo girava em torno da religiosidade.

Ao passo que o império português avançava para além-mar em busca de novas terras, também se percebia o avanço do cristianismo e de todo este modelo de organização

social rumo aos novos continentes. Existia uma necessidade de expansão não somente territorial ou até mesmo exploratória, mas também católica, buscando a universalidade cristã. Este processo era muito importante para os europeus, o avanço não só do reino, mas também da religião, não há via separação entre ambas.

De acordo com Paiva (2012) esta universalidade estava ameaçada com a descoberta das “regiões selvagens”, ou seja, as novas terras habitadas pelos indígenas, em que esta população não conhecia Deus e não propagava a fé cristã, o que destoaria dos fiéis portugueses. O cristianismo, visto como a única fé verdadeira e de onde se originava essa verdade estava ameaçado. Tudo que se opunha a isto seria uma força do mal. Era preciso que a verdade e salvação fossem anunciadas a eles. A conversão e educação destes povos estavam debaixo da autoridade da igreja e os padres eram os detentores do saber intelectual e eclesiástico.

Neste âmbito, a vinda dos padres jesuítas para o Brasil consolidou a expansão portuguesa cultural e religiosa. A Companhia de Jesus<sup>6</sup> deteve a responsabilidade de difundir o cristianismo num modelo de educação formal baseada nos princípios impostos pela própria Igreja Católica e costumes portugueses, através da Coroa Portuguesa. Assim, os padres desembarcaram no Brasil trazendo consigo todo um modelo escolar e doutrinante e, nestes moldes, instala-se uma missão jesuítica, que se tornou a primeira escola em terras brasileiras. De acordo com Valentini (2009):

A escola indígena, cuja responsabilidade foi da Igreja Católica no período colonial, foi uma imposição aos povos indígenas do Brasil. A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas. Isso significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, colocando em ‘cheque’ a veracidade de suas instituições milenares. (VALENTINI, 2009, p.37)

Assim, a história da educação indígena se delineia a partir de um cenário nacional através de uma intenção política e religiosa. Os portugueses utilizaram-se destas vias para civilizar e submeter os indígenas a uma situação de subserviência. No entanto, este processo resultou na integração, mesmo que progressiva dos indígenas à sociedade que se formava na colônia.

---

<sup>6</sup> Conhecida como Ordem dos Jesuítas, foi fundada pelo basco Inácio de Loyola e aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III, em 27 de setembro de 1540 com intuito missionário.

Decorrente deste encontro entre portugueses e indígenas, nasce uma escola elaborada na expansão cristã e social, não totalmente organizada, mas que trabalhava para renascimento cultural, social e religioso destes povos. A visão educadora estava inteiramente focada em uma ação civilizadora e conversadora, fundamentada na religião católica. Para os portugueses colonizadores, os povos indígenas precisavam ser “salvos” da ignorância, e isto se daria através do conhecimento de Deus. Para Cavalcanti e Maher (2006):

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, onde as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim, para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. (CAVALCANTI e MAHER, 2006, p. 19-20).

À vista disto, um panorama educacional peculiar começa a ser instaurado no Brasil, no entanto, a proposta catequizadora não levava em conta as crenças e culturas indígenas, mas apenas a missão imposta pelos colonizadores. A finalidade era de trazer aquela figura “à luz” do conhecimento e da moral, uma vez que os indígenas praticavam de forma geral a poligamia, canibalismo, nudez, nomadismo e culto a outros deuses, diferentes da fé cristã. À estas práticas, havia uma perspicácia da condenação moral dos portugueses.

Uma significativa parcela de historiadores assegura que a escola brasileira se iniciou com os indígenas e colonos portugueses através dos padres jesuítas, perante o comando do padre Manoel da Nóbrega. A base do que hoje é conhecido como escola, tem suas raízes no processo de inclusão indígena, através da catequese. Ou seja, havia uma necessidade por parte da Igreja Católica, de converter esta população aos ideais e fé cristãos.

Em Portugal, os padres jesuítas ficavam responsáveis pelos órfãos portugueses e pelos filhos dos colonos portugueses da elite colonial, mas na colônia existia uma missão maior que englobava os povos encontrados nesta nova terra. Eles eram também responsáveis pela organização dos aldeamentos e esta organização tinha por finalidade

assegurar a apropriação do território e a reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia.

A imagem do indígena soava um tanto excêntrica ao europeu, nada era semelhante em um primeiro olhar, nem em um segundo, todas as diferenças visualmente falando ou mesmo em termos de cultura são expostas nesta comparação inevitável. No entanto, no que se refere a esse encontro, fica evidente o contraste das culturas e da forma de viver e de se relacionar dos povos indígenas, conforme afirma Sánchez (2016):

“Não havendo, em geral, distinção de Classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros. Não havia competição nem concorrência, mas predominava a colaboração mútua. Nos períodos de abundância todos se beneficiavam e gozavam da fartura. Nos períodos de escassez todos sofriam as conseqüências por igual.” (SÁNCHEZ, 2016, p. 48).

Todavia, já existia dentro da sociedade indígena um modelo próprio de educação, onde o conhecimento e as teorias do mundo, do ser humano e da sociedade como globais e unificadores não eram limitados a graus a serem ultrapassados, ou seja, o conhecimento é acessível a todos. A grande distinção de educação entre eles, estava nos saberes ensinados aos meninos e os saberes ensinados às meninas. A divisão destes ensinamentos estava relacionada com o modo de vida e não exatamente com os conteúdos.

É importante destacar que nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade, onde há a cooperação mútua e tudo é de todos; a casa, como espaço educativo já que o que é ensinado pode ser feito de forma natural no dia a dia, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos que são realizados de forma conjunta pela comunidade onde viviam.

A educação, como espontânea e integral, e mesmo, depois de adultos, eles ainda continuam sendo educados. O princípio da sabedoria vem do mais velho para o mais novo e o respeito a isso era evidente. A sociedade, dividida em comunidades agrupadas pela economia natural e de subsistência, e a tradição movem o “sistema de ensino” que se dá de forma natural e não programada. O conhecimento deve ser passado de uma geração para outra como um legado, como uma herança.

A despeito da missão catequizante dos indígenas, os jesuítas aprenderam a falar o Tupinambá, língua que era a mais difundida entre as tribos brasileiras, sobretudo as tribos que habitavam a Costa. Vencendo a barreira da língua, estes padres missionários

facilitaram o entendimento dos indígenas a respeito dos ensinamentos bíblicos e cristãos, além dos costumes e culturas europeias em seu projeto de colonização e aculturação. Este movimento de apropriação da língua, acabou resultando em uma língua comum entre europeus e indígenas.

De acordo com Calháu (2010), todo esse esforço empreendido pelos padres jesuítas em aprender a língua mais difundida entre os indígenas gerou uma terceira “esfera simbólica”. Uma língua comum entre os povos para que houvesse comunicação, porém mais do que isso houve também esta fusão no cenário religioso entre as crenças tupi e cristã. Esta fusão perdurou durante muito tempo e ainda hoje pode-se perceber a influência entre uma e outra.

Pode-se afirmar que nesta associação entre colonizador e colonizado houve uma grande perda nos costumes indígenas. Estes, mesmo com certa resistência, se permitiram ser catequizados, convertidos e socializados conforme o modelo europeu. Existia uma certa ingenuidade e simplicidade por parte dos indígenas que permitiu que a cultura indígena sofresse uma influência significativa por parte dos europeus. Nesta concepção de influências e inter-relações culturais, Calháu (2010) atesta que o colonizador apaga a memória discursiva instituindo a eles novas marcas de cultura e linguagem.

Assim, a escola catequizante instaurada pelos padres, se utilizava de linguagem simples e alegórica para o ensino. As crianças indígenas eram um alvo importante para os padres, pois aprendiam com facilidade a língua e os ensinamentos. Neste modelo pedagógico missionário, elas aprendiam a soletrar, ler e escrever, rezar em latim. As canções também eram utilizadas como ferramentas lúdicas no ensino do saber cristão, e através delas os padres conquistavam a simpatia e a confiança dos alunos e isto facilitava a interação e absorção do tema ou assunto abordado.

Outra forma bastante difundida pelos jesuítas para a transmissão de seus ensinamentos foi o teatro e a dança. As letras e peças tratavam de ensinamentos bíblicos e foram aos poucos sendo difundidas dentro da cultura indígena. Em algum tempo as tradições e costumes portugueses foram sendo adotados pelos indígenas. Comemorações de acordo com o calendário religioso, mudando e moldando o comportamento e modo de vida outrora utilizados.

Após duzentos e dez anos de trabalho jesuítico em terras brasileiras, os padres jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. O modelo catequizante dos padres foi

substituído por outro onde a língua portuguesa e latim eram valorizados, porém estariam sob a jurisdição dos vice-reis nomeados pela Coroa. O maior desafio de Pombal era moldar as escolas dentro dos padrões iluministas e das evoluções que aconteciam no sistema educacional em toda Europa, um processo de estatização da educação.

Desde a era colonial até o período da República a situação dos povos indígenas em nada se modificou, pelo contrário até piorou porque cada vez mais eles foram expulsos de suas terras, sempre usurpados de seu local de origem. A perda de seus territórios incide diretamente nos processos educativos vivenciados fora e dentro da escola. Isso porque no processo de dominação a educação é utilizada como instrumento ideológico para ministrar junto àqueles grupos os valores sociais, culturais e políticos do projeto hegemônico.

No período pombalino houve perseguição aos indígenas e estes adentraram ainda mais o interior das terras brasileiras. Existia a possibilidade de que eles fossem condenados ao desaparecimento. Através de mecanismos de homogeneização e nacionalização, os indígenas seriam incorporados à sociedade não-indígena.

Instaurada a República, houve um direcionamento da população indígena para a ocupação efetiva do território nacional e à transformação dos indígenas em mão de obra produtiva. A novidade foi a criação do primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter puramente laico com os povos indígenas.

A escola foi totalmente reformulada incluindo disciplinas e minimizando o ensino cristão. Este novo modelo visava, já nesta época uma certa separação entre Igreja e Estado. Uma visão bem moderna e inovadora para a época. Por isto, propostas diferenciadas foram postas em prática, conforme afirma abaixo Maciel e Neto (2006):

Seu projeto pedagógico está constituído de algumas dessas propostas, tais como: secularização do ensino; valorização da língua portuguesa; papel e importância do estudo do latim, realizado por intermédio da língua portuguesa (uma das razões do estudo do latim era a possibilidade de simplificar e abreviar a duração dos estudos); redução do número de anos destinados aos estudos nos níveis de ensino inferiores, visando fundamentalmente aumentar o número de ingressos nos cursos superiores; apresentação de um plano de estudos para todos os níveis de ensino, do fundamental (que se inicia a partir dos sete anos de idade) até os níveis superiores de ensino; disciplinas que compõem sua proposta pedagógica são, em sua maioria, literárias, tais como: português, latim, retórica, poética e filosofia (lógica, moral, ética, metafísica e teologia), direito (direito civil e direito canônico), medicina (anatomia), grego, hebreu, francês, italiano, anatomia, física (aritmética e geometria); proposta de escola pública e gratuita para toda a população portuguesa, como medida de reduzir o analfabetismo da sociedade portuguesa. (MACIEL; NETO, 2006, p. 5).

Inicia-se um novo momento dentro do cenário educacional, onde as ideias de fortes correntes filosóficas da Europa fossem trazidas para o seio da “escola”. Os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, oriundos da França, mas ecoavam na Europa como um todo, faziam o homem pensar como sendo o centro do universo, soavam bem distantes das aulas ministradas pelos jesuítas. Desta forma, a escola se reestrutura e mantém o formato até que a família real portuguesa foi transferida para o Brasil.

A instauração do Império trouxe para o Brasil a necessidade de se avançar em diversas áreas, inclusive, dentro da educação. Neste passo, conforme conta Ribeiro (1992) urgia a transformação da sociedade colonial para uma comunidade nacional e autônoma. Passos como a criação da Imprensa Régia, Biblioteca Pública, Jardim Botânico, Museu Nacional, jornais e revistas.

Novas políticas de proteção aos povos indígenas começaram a ser criadas para garantir que estes fossem preservados e reservados ao direito à educação e não somente mão de obra exploratória. Desta maneira, em 1910, o governo funda o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN)<sup>7</sup> e posteriormente, em 1918, passaria a ser somente o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão que defendia a proteção e a tutela dos nativos – em oposição à violência da conquista dos povos indígenas no período colonial. O projeto surgiu com a finalidade de afastar a Igreja Católica da educação destinada aos indígenas, principalmente. A ideia era que houvesse o desligamento entre a fé e o Estado.

Estes mecanismos, pautados nos órgãos de proteção deram um poder tutelar ao Estado sob os indígenas. Esta tutela foi a maneira encontrada pelo governo para “proteger” os indígenas, uma vez que eram considerados como seres incapazes e que necessitavam de representação para defesa de seus direitos.

Como órgão laico, toda visão catequizadora e doutrinante passa a fazer parte do passado e dos primeiros contatos com um “sistema de ensino”. Desta forma, o SPI agregava como principal função integrar o indígena como cidadão brasileiro no cenário educacional e social.

Esta integração se dava de forma a incluir os indígenas no embate vivido pela nação, mas também havia a necessidade por parte do governo em transformá-los em

---

<sup>7</sup> O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais foi criado, a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional.

trabalhadores economicamente produtivos, desenvolvendo a nacionalidade e algum sentimento cívico. Para isto, tornou-se uma prioridade instruções a respeito de civismo e do culto à pátria também. Diversas iniciativas foram promovidas como a criação e implementação de escolas e oficinas nas aldeias indígenas.

Na história dos indígenas do Brasil, o embate com o Estado (poder) foi mediado por algumas entidades sociais que assumiram a defesa da causa indígena, a saber: a Comissão Pró-Índio; o Conselho Indígena Missionário/CIMI; os Missionários de diferentes igrejas e os sertanistas (homens/viajantes que conheciam de perto o modo de vida indígena e saíram em sua defesa muitas vezes junto aos governos locais).

No que tange ao ensino, a estrutura deste tipo de educação foi, então, dividida em três partes: primário, ginásio e ensino superior. A partir deste momento, instalou-se um sistema nacional de educação, uma vez que o imperador ordenou a instauração da graduação das escolas e sua distribuição em território nacional, no final do século XX.

Com um ensino totalmente elitista, o período pombalino não trouxe muitos benefícios aos indígenas na questão educacional. É necessário salientar que o olhar para a questão educacional indígena era sobretudo uma questão social, primeiramente, para depois tornar-se integracionista.

A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas dirigidas pelo SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada frequentemente a uma professora, em geral a esposa do chefe do posto. (qual é a fonte dessa afirmação?)

Existiam aulas, de acordo com Lima (1995), que partiam desde a alfabetização como o ensino de práticas do dia a dia dos indígenas. As aulas eram também ministradas para que eles aperfeiçoassem o ofício da agricultura entre outras atividades. O grande propósito do SPI era a nacionalização do indígena e a transformação do mesmo em mão de obra para o mercado de trabalho, suprimindo os interesses do Estado.

No cenário político, a década de 1960 foi recheada de acusações e denúncias de maus tratos aos indígenas, logo, no Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi considerado corrupto e ineficiente pelo atual governo de Artur da Costa e Silva, em 1967. Em época de regime militar, o governo criou um órgão a fim de substituir o SPI, nascia a Fundação

Nacional do Índio (FUNAI). Este órgão surgiu com um projeto ousado do então atual governo de um desenvolvimento mais abrangente na figura indígena e sua defesa no Plano Nacional de Educação.

A priori, nenhuma grande mudança foi feita na transição do extinto SPI para a FUNAI. A fundação permaneceu preparando os indígenas de maneira que contribuíssem ao desenvolvimento econômico do país. Esta permaneceu por algum tempo como a política “integradora” do indígena. A escola, por sua vez, permaneceu com a mesma incumbência civilizadora e preparatória.

A criação da FUNAI através da Lei 5371, previa diversas finalidades para o órgão, incluso nos itens V e VI, do art. 1º, seria promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional e o despertar o interesse coletivo para a causa indígena. A Lei 539, BRASIL (1967) estabeleceu algumas diretrizes, dentre elas estão: II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização; III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas; IV - promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios; V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.

Nota-se claramente que a integração não teve, até este momento, uma ligação com a formação educacional destes povos e muito pouco de formação acadêmica de fato. Contudo, somente na década seguinte de 1970, surgiram movimentos de luta pelos direitos indígenas. As reivindicações estavam pautadas na demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas.

No processo integracionista, ocorreu um movimento positivo através de um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>8</sup>. O Instituto já atuava em alguns países com a alfabetização dos indígenas através de sua própria língua nativa. Segundo Nascimento; Oliveira (2012), através de análises fonológicas, traduções, criação de dicionários e gramáticas pedagógicas, os linguistas do SIL promoviam o item facilitador da educação para o indígena e posteriormente a sua transição à língua nacional. O quadro positivo do convênio entre a FUNAI e o SIL foi a formação de profissionais que atuavam como monitores bilíngues e que trabalhavam como mediadores na alfabetização.

---

<sup>8</sup> A missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics (SIL), criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina.

Na década de 1970, chefes de diversos povos indígenas passaram a se estruturar em organizações pela causa do movimento indígena. Foram organizadas assembleias para que decisões fossem expostas ao governo e os indígenas passassem a participar mais ativamente da política nacional. Em vista disso, Ferreira (1992) afirma que diversas esferas da sociedade tomaram interesse em prol da causa indígena e organizações não governamentais e setores progressistas da Igreja Católica passaram a atuar e contribuir na defesa dos direitos indígenas.

Estes órgãos passaram a contribuir efetivamente em favor da educação escolar indígena, pois a problemática indígena começa a ser discutida no cenário acadêmico e nos movimentos promovidos por tais instituições e até mesmo pelos próprios indígenas. Os movimentos geraram iniciativas que promoviam um modelo de educação que não havia sido proposto pelo SPI ou mesmo pela FUNAI como a formação de currículos e material didático específico.

A partir deste ponto, a integração e a luta pelos indígenas passam a ser também a luta dos indígenas. Algumas diligências políticas passaram da luta teórica para a prática, o que não havia acontecido antes na história da sociedade indígena. Uma destas conquistas foi que o Xavante Mario Juruna é eleito deputado federal no início da década de 1980 e passa a ser o primeiro indígena a pisar no Congresso Nacional e nos anos posteriores ao seu mandato outros indígenas foram eleitos como representantes na defesa dos seus direitos.

As garantias legais proporcionam a construção do que entendemos hoje como da escola indígena atual. Totalmente desassociadas da FUNAI as escolas indígenas e sua responsabilidade foram transferidas para do Ministério da Educação (MEC). A partir daí desencadeou-se um movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução dos processos educacionais.

Nasce uma nova concepção de escola indígena, pensada como comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. Este modelo foi concebido com o objetivo de assegurar aos povos indígenas autonomia quanto à gestão de suas escolas, em que a participação direta da comunidade permita que cada grupo possa adequar o cotidiano escolar a seu modo de vida. Também foi pensada para ser bilíngue e

intercultural, para que as línguas e as culturas nacional e indígena possam circular de modo simétrico, fortalecendo e valorizando os povos indígenas.

A concepção da escola indígena como local de respeito ao conhecimento e a cultura tornou-se uma utopia na atualidade. Isto porque, pôr em atividade as ideias de um Projeto Político Pedagógico específico para a comunidade indígena tem seus embaraços ao longo do processo. São mais de 200 etnias diferentes de povos indígenas que vivem no Brasil.

Para o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] o Brasil tem 896 mil indígenas, distribuídos em 305 etnias, e 274 línguas indígenas faladas. O Censo da Educação Superior de 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra que mais de 32 mil estão matriculados na educação superior em todo o país”. (IBGE, 2010)

Considera-se, portanto, um avanço de inclusão e desenvolvimento da educação indígena no Brasil. Dadas circunstâncias em que o processo educativo surgiu no Brasil, já se passaram 500 anos desde que a “escola” passa a fazer parte do universo indígena. Entretanto se houver um olhar mais específico nas leis que realmente tornaram (ou tentaram) possíveis que houvesse educação indígena sem ferir culturalmente os mesmos, tem-se apenas 100 anos.

De acordo com Rezende, o currículo deve apresentar-se como “instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, tradições e línguas” (2007, p. 174). Desta forma, a escola deve formar alunos que tenham acesso ao conhecimento de história até então vividos para que possam compreender a comunidade que estão inseridos. Esta afirmativa está em concordância do pensamento do direito do indígena ao acesso destes saberes de forma universal.

Teóricos que analisam o avanço da educação indígena no Brasil, acreditam que mesmo havendo uma legislação que garante seus direitos, os indígenas foram marcados pelas contundentes atividades pedagógicas ao longo da história. Outrossim, se faz necessário progredir em termos pedagógicos, metodologias e abordagens curriculares neste caso específico. Dentro desta concepção, a escola indígena é vista como única e diferenciada em todos os aspectos.

Pensar no currículo é pensar na organização escolar e implica no respeito às necessidades específicas dos indígenas, considera o contexto da escola, como

profissionais nativos que atuem diretamente nas escolas. Assim, o programa diferenciado é essencial para corroborar na educação qualificada dos povos indígenas. Portanto, o empenho na elaboração e execução do currículo atua como facilitador do avanço das identidades indígenas neste contexto.

Contudo, o aprendizado da língua portuguesa somou-se à convivência nessas entidades, junto à pessoas inclusive de outros países e isso fez construir-se um conhecimento/aprendizagem das relações saber-poder com o Estado brasileiro. Foi decorrente dessas relações que surgiram as formas de defesa dos povos indígenas a partir de sistemas representacionais, conforme nos explica o autor:

Em 1906, os assuntos indígenas, e em particular a educação escolar indígena, passaram a ser atribuições do recém-criado Ministério da Agricultura e, em 1910, de um órgão especialmente dedicado à questão, o SPI. Neste novo quadro jurídico-administrativo, começaram a surgir pouco a pouco, as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal. [...] Na década de 1930, o SPI passou do Ministério da Agricultura, onde foi criado, para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), para o Ministério da Guerra (1934) e de lá de voltou para o Ministério da Agricultura (1939), onde permaneceu até sua extinção em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a FUNAI. (VALENTINI, 2009, s/p)

Todo o movimento que buscou reconquistar a terra ocasionou pequenas organizações indígenas que foram se fortificando ao longo dos anos e expandindo discussões básicas acerca do respeito à manutenção da cultura indígena. Esses processos buscavam defender a identidade cultural e étnica, como visavam também colaborar com a reavaliação da organização da escola indígena como um todo, levando em consideração as especificidades das aldeias e de um currículo, no qual valorizasse a importância as particularidades de cada etnia, reivindicando tais modificações.

Neste sentido, um processo de reconquista pela terra foi o gerador dos movimentos indígenas que consolidaram e ampliaram as discussões sobre as seguintes questões: interculturalidade, defesa das identidades étnicas e linguísticas, portanto, a organização do processo educacional no âmbito das aldeias.

Outrossim, o olhar reservado à educação indígena ganhou relevância no cenário brasileiro, visto que, por meio dos movimentos citados acima, foi se consolidando, principalmente com a vinda de professores da própria comunidade indígena. Esse foi o momento em que houve a criação de diretrizes e projetos pedagógicos com a finalidade de desenvolver a educação indígena e a concepção de Escolas Indígenas.

Dessa forma a educação indígena foi ganhando força com os movimentos em defesa de uma educação própria, como a partir da articulação dos professores indígenas, diretrizes e projetos pedagógicos no final do século XX. Tais propostas foram desenvolvidas para fortalecer a necessidade de criação das Escolas Indígenas.

Os anos de 1980 são marcados por uma intensa articulação indígena através da realização de encontros, reuniões, congressos e assembleias “que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo principal era a reestruturação da política indigenista do Estado. (FERREIRA, 1992, p.95).

Entretanto, a partir do momento em que o Estado brasileiro através da Constituição de 1988 reconhece que é necessário legislar sobre os direitos dos diferentes povos que formam o povo brasileiro, segundo o parágrafo 1º do Art. 215 “§ 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (Constituição, 2008).

Esse mesmo Estado também está dizendo que cuidará da formação básica desses grupos, assim vejamos o parágrafo 2º do Art. 210 que trata da oferta de formação básica e do respeito dos valores culturais e artísticos nacionais e regionais: “§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Essas conquistas foram se efetivando justamente pela ampliação do patrimônio indígena imaterial que foi se consolidando na medida em que as etnias reforçavam suas identidades através de rituais em diferentes momentos da relação com a sociedade nacional e através do movimento conhecido por etnogênese que é a autoidentificação de povos que, até então, não tinham assumido sua identidade indígena. Portanto, refletir sobre educação indígena é compreender que esta se configura a partir da relação política entre Estado através da política indigenista e Movimento Indígena dos povos.

De acordo com o Estatuto do Índio (Lei nº 6001/73), a legislação reflete o pensamento indigenista, que são princípios estabelecidos a partir do contato com os povos indígenas e a sociedade nacional. Desta forma, a situação jurídica, já prevista na Constituição Federal de 1988, volta-se para a preservação das culturas indígenas.

Apesar da Constituição Federal não mencionar o termo “tutela” ou em órgão indigenista, mantém a responsabilidade da União de proteger e fazer respeitar os direitos

indígenas. Apesar de não tratar de maneira expressa da capacidade civil, a Constituição reconheceu no seu Artigo 232, a capacidade processual ao dizer que "os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses".

Desde a década de 1970, a FUNAI começou a divulgar a importância de uma educação bilíngue conforme instituído na portaria 75N/72 e validada através Lei nº 6001/73, que trata da precariedade de ações para colaborar com processos articulados pelos Movimentos. Essa política educacional é reafirmada nos aparatos dos Movimentos Indígenas. Esses começaram a sistematizar, isso pela crítica à imposição do ensino da Língua Portuguesa e de que somente as crianças não-indígenas são entendidas como sujeitos históricos do Brasil. Desta forma, inicia-se um entendimento sobre a importância do papel do índio como sujeito inserido na história do Brasil, entretanto desconsiderando a maneira que o "homem português" enxergava esse grupo social. Era preciso reconhecer o indígena como brasileiro nato e original.

Nesse momento, crescem os debates sobre a incumbência de garantir proteção às manifestações culturais e garantir a individualidade pertinente ao indígena e essa seja passa como uma responsabilidade do Estado brasileiro. Cabe assim, certificar o respeito ao que compete à educação e a língua indígenas. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, de 1996, definiu como um dos deveres do Estado, juntamente com Ministério da Cultura, a indispensabilidade de uma educação bilíngue e intercultural. Essa defende a preservação da cultura local, garantindo as práticas linguísticas relacionadas ao conteúdo associado à educação não indígena.

Dessa forma, o Estado foi incumbido de proteger as manifestações culturais e garantir as especificidades de cada uma dessas sociedades, sendo garantido pelo poder público os direitos educativos e linguísticos. O Ministério da Cultura, amparando-se na LDB reforçou a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural assegurando a manutenção das culturas indígenas de forma mais ampla.

Por tudo o que foi dito, os indígenas devem ser protagonistas de sua própria história e para que isso seja evidenciado, é preciso que a história desses povos seja conhecida, reconhecida e acolhida pela comunidade escolar. Neste âmbito, é notório que a questão indígena não recebe a devida importância dentro deste ambiente social e político ligado a educação.

## **CAPÍTULO 3**

### **UMA ANÁLISE SOBRE A INFÂNCIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA: PROXIMIDADES E DIFERENÇAS**

O conceito universal de infância, definido por modelo social e histórico para a sociedade contemporânea, no qual consagra uma única visão básica e fixa a respeito da identidade humana, não pode ser equiparada de forma linear, para a infância ou à educação indígena, há que se pontuar questões importantes neste aspecto.

Este estudo considera que é preciso valorizar diferentes teorias que incorporem o pensamento pós-moderno. Tais concepções valorizam às discussões a respeito da importância do papel do discursivo, tanto social quanto linguístico, em especial, as formulações que giram em torno do termo “infância”, porque, atualmente, é importante considerar as diferenças socioculturais diante das distintas socializações, porque:

Somente no momento em que se desconstruir a oposição entre diferença e igualdade é que será possível entender que a verdadeira igualdade está no direito à diferença e que todos nascem iguais, porém diferentes. Todo ser humano, todo aluno é único e diferente, pois a diferença é a certeza da individualidade.” (FERRARI, 2000. p.95).

Os seres humanos possuem capacidades e possibilidades para o desenvolvimento físico e cognitivo, entretanto, o grande desafio é considerar o “diferente”, ou seja, os processos sociais, culturais, econômicos e psicológicos vividos por esses seres em um determinado lugar. Por isso, a igualdade defendida por Ferrari (2000) se refere ao direito de ser diferente, o que ainda é um desafio. A diferença é peculiar à humanidade que abarca os diversos processos sociais vividos em uma trajetória pessoal, incluindo ainda a fase da infância.

A conceitualização sobre tal fase está ligada a maneira em que a vinculação relacional é percebida, em especial, considerando a posição em que a criança ocupa na relação com os adultos que a rodeiam. Desta forma, há um enquadramento em uma categoria específica e essa é marcada pelo convívio a partir de outras faixas etárias.

(CASTRO, 2002). Neste sentido, o distanciamento entre infância, adolescência e a idade adulta é algo produzido historicamente e culturalmente pela sociedade.

Como já destacado nesse estudo monográfico, ignorou-se, por muito tempo, o conceito sobre infância. O ser “não falante”, portanto, considerado como não possuidor ainda de uma “razão”, não merecia atenção sobre suas experiências de vida. Essa foi uma possível marca da sociedade moderna, na qual a racionalidade colaborou para adiar a definição de um período do desenvolvimento humano como “infância”.

Entretanto, parece que ainda, atualmente, há desafios para definir essa fase humana. Larrosa (2010), ressalta que a sociedade ocidental apresenta um resultado de contribuições de saberes e instituições diferentes para definir e explicar a infância. Para o autor, tal conceito precisa estar correlacionado com outros sentidos, como por exemplo, a alteridade ou enigma<sup>9</sup>. Desta forma, para compreender a infância, é necessário atentar para o aspecto da particularidade que essa apresenta. Esta interpretação, foge, de certa forma, do sentido de objetivar um conceito ou é difícil torná-lo transparente. Em especial, caso do prisma de enigma, a infância apresenta um caráter de algo ainda a ser decifrado, e assim, produzir uma busca pela singularidade, contudo isso até agora não está claro, considerando pode ser difícil fazer uma conceitualização e, do mesmo modo, se basear em uma única forma de perceber essa fase.

Castro (2002), alerta que as crianças são percebidas, pelas sociedades ocidentais, como seres em posição de subordinação em relação às gerações mais velhas. Dessa forma, esses seres estão em uma posição de recebimento do que os adultos oferecem como um tipo de educação. Nesse sentido, essas crianças também recebem o cuidado, as decisões e todas as diretrizes que permeiam o caminho que será percorrido por sua trajetória pessoal.

Contudo, Alanen (2001) reconhece que, existe um esforço em distanciar a visão “adultocêntrica” sobre a infância nas teorias atuais, pode-se supor que há tentativas de possíveis reconhecimentos da ação criadora a partir das crianças. Assim, nessa fase humana há a constituição de demandas próprias e responsividade. Isso acarreta acontecimentos singulares à esta fase e não somente a uma ação condicionada por adultos.

Justamente o conceito de infância indígena se mostra como um contraponto com a infância da sociedade ocidental urbana. Isso talvez se radicalize a partir da ideia de

---

<sup>9</sup> Definição de algo por suas qualidades ou particularidades, mas difícil de entender.

alteridade, porque se distancia das visões normativas de interpretações ocidentais, que se adequam mais àquelas experiências vividas em contextos urbanos. Essa distinção pode ser claramente constatada nas lógicas de tempos e espaços, bem distintas, porque esses conceitos são construídos a partir das relações com seus pares e, particularmente, com os adultos.

Ao fazer a análise do conceito de infância indígena, é comum conceber a ideia de que é importante que essa criança estabeleça uma ligação com os indivíduos ao seu redor por meio das relações sociais e culturais. Pesquisadores do campo, entretanto, afirmam que, ao considerar maior proximidade entre as crianças e adultos de uma aldeia, dá-se uma relação totalmente diferenciada do esperado. De acordo com Alvares (2004), isso acontece, porque:

A criança é o fio que tece várias dimensões da sociabilidade. É através dela que se inaugura a relação com o outro. De acordo com as regras de etiqueta da aldeia, deve-se primeiro dirigir-se às crianças, particularmente aos bebês, quando em visita a um grupo familiar ou em qualquer outra situação de distância social. Só após agradar as crianças, carregar e acariciar os bebês, que é que o visitante deve dirigir o olhar e a palavra aos anfitriões adultos. (ALVARES, 2004, p. 53).

A experiência em visita às aldeias, demonstrou para Alvares que as experiências vividas junto a estes grupos, mostrou que a criança indígena desempenha com habilidade o papel de conexão social dentro de uma aldeia. Para a autora, a criança, juntamente com seus familiares, cria elos, e inclusive podem fazer o mesmo com as pessoas que chegam à aldeia e não fazem parte da comunidade indígena. Isso parece indicar que as crianças indígenas desenvolvem habilidades perceptivas, tanto sociais e culturais, com certa naturalidade, pois para Pereira (2002):

A criança indígena recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descoberta. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz “ñande mitãramo, opa rupi ñande jaikojo” cujo o significado é “quando somos crianças, vivemos por toda parte. (PEREIRA, 2002, p. 170)

Considerando tal assertiva, parece importante apresentar algumas aproximações teóricas com a temática desse estudo monográfico, apresentando um compilado de definições sobre as crianças indígenas realizado pelos pesquisadores Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011). Esses autores afirmam, após um longo levantamento sobre as produções relacionadas às crianças indígenas, que:

[...] as crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos; - as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si, e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo; - as brincadeiras infantis tem-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico; - no “mundo” da criança indígena se faz presente a bricolagem, pois usando do material que dispõe constitui novos universos trazendo algo de si mesmo para esse universo que nunca se completa, ressignificando conceitos e construindo suas identidades. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 33)

Assim sendo, na cultura indígena, a ação da criança ocorre naturalmente. De forma diferenciada, a percepção de fragilidade e incompletude existentes na cultura ocidental são praticamente inexistentes para a cultura indígena. Esse posicionamento, em que a criança indígena é colocada desde muito cedo, pode chocar algumas visões normativas de infância determinadas pela sociedade ocidental, na qual essa última se baseia na lógica de proteção e separação da criança das “agressões” do mundo externo.

Tassinari (2007) reforça que, para se aproximar dos conceitos nativos de infância, é necessário o afastamento das imagens dicotômicas de candura ou crueldade que dizem respeito às concepções de infância não indígenas, bem como tentar entender a forma como os indígenas a compreendem. As crianças indígenas têm liberdades de escolha que parecem impossíveis para a cultura ocidental, já que essa analisa a fase do desenvolvimento humano sob o ponto de vista da tutela. Isso gera certa perplexidade quando se analisa as escolhas das crianças em uma tribo.

Da mesma forma, a criança indígena ocupa um lugar mais relevante que a criança ocidental, ou não indígenas, pois é tratada como um outro ser cosmológico, em sua relação com a sociedade. Assim, é um outro ser que pode ter mais conhecimentos que os adultos, conquistando a especificidade e o lugar reconhecido dentro de sua cultura. Neste sentido, Tassinari (2007) afirma que

[...] Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.” (TASSINARI 2007, p. 23)

De acordo com a perspectiva acima, houve um divisor de águas nos estudos sobre crianças no contexto da Antropologia, pois, enfim, é reconhecida a capacidade de agência, ou seja, da autonomia e poder de proatividade, das crianças indígenas.

Nunes e Carvalho (2007) corroboram com o pensamento de que a criança não é uma mera participante da sociedade, logo, apenas uma espectadora, mas que sua atuação acrescenta algo à vida social, como um todo, transformando uma determinada comunidade. Apesar de ser considerado pelas próprias autoras, um conceito difícil e complexo, identificar o que as crianças adicionam, como o impacto de sua ação na vida em sociedade.

Na sociedade indígena percebe-se exatamente o oposto, já que as crianças se locomovem pelos espaços indígenas, junto com os adultos para aprender com esses desde muito cedo. Da mesma forma, as crianças frequentam os lugares, como rios e florestas, muitas vezes sem a supervisão de um adulto, executando tarefas comuns dos adultos e utilizando ferramentas cortantes e pontiagudas.

Uma vez que as atividades exercidas pelas crianças indígenas são executadas totalmente integradas com os adultos, a observação experiencial passa a fazer parte desde muito cedo da infância dessas crianças. Por este motivo, Cohn (2000) afirma que é muito natural que as crianças passem a conquistar a confiança, por parte dos adultos, para manusear algum instrumento, com certa autonomia, sem que isso ofereça algum risco.

Silva (2013) ressalta que, no cotidiano de aldeias indígenas no Brasil, de forma geral, percebe-se um envolvimento das crianças indígenas nas atividades executadas no dia a dia das aldeias, além de uma circulação dos mais novos nos diversos espaços das aldeias, sem a vigilância ostensiva dos mais velhos, mesmo em áreas com grandes extensões. Esse autor também argumenta que há uma apropriação do território por parte de meninos e meninas indígenas o que gera outra lógica de proteção e cuidado. Justamente esse processo educativo mostra que não há uma base teórica, ou suposição, na qual defende a necessidade de retirar a criança do mundo para inseri-la em outro momento, em que estiver “pronta” para uma “vida adulta”.

Consequentemente, e concordando com Libardi (2016), a infância indígena traz consigo uma dimensão intergeracional, ocorrendo de forma acordada entre adultos e crianças. Estes acordos são baseados em uma maior troca, experimentações, criação de

vínculos de confiança mútua, do que propriamente em uma relação tutelar do adulto com a criança.

Zoia e Odimar (2010), em pesquisa com crianças e adultos indígenas, também identificaram peculiaridades na forma como se dá a problemática risco/proteção nas atividades diárias das crianças, levando-nos a perceber uma diferença na forma como os mais velhos conduzem as crianças e na forma como essas obedecem a eles. De modo geral, os indígenas não denotam a relação adulto-criança como via de mão única ou eminentemente tutelar, na qual o adulto busca deter o papel de comando. O papel de cuidador e cuidadora, exercido por adultos, emerge nas relações por outras vias, que não as do controle.

Já para Olarieta e Silva (2018), as crianças alcançam a liberdade de circular por diversos espaços dentro e fora da aldeia, uma vez que elas possuem a confiança por parte dos adultos e essa é depositada ao longo do tempo. Ainda assim, percebe-se que estas crianças se reportam respeitosamente com os mais velhos, que estão sempre transmitindo aos mais novos as tradições e a importância dos costumes de uma aldeia. Assim, há uma relação de certa forma, de uma pedagogia não sistematizada ou previamente organizada na relação entre adultos e crianças indígenas. Os adultos têm a função de explicar os mistérios do mundo e as questões do dia a dia, para que as crianças se sintam capazes de realizar qualquer tarefa executada por um adulto.

Percebe-se que há claramente diferenças na percepção normativa e ideal de infância conhecida pelo mundo ocidental e que é confrontada por uma visão potencializada em relação à criança. Desta forma, a infância indígena confere um caráter reflexivo a respeito de como a infância e as relações que envolvem a criança. Isso gera questionamentos sobre o conceito da infância nos grupos não indígenas e, de certo modo, convida o mundo ocidental a construir uma relação de maior parceria entre adultos e crianças.

Esse pressuposto se torna mais importante, pois, de acordo com Benjamin (1985), é importante atentar para a socialização primária e as narrativas pertencentes à tradição oral no processo educacional indígena. Esses processos garantem a sobrevivência das experiências e das tradições do lugar no processo de construção das identidades. O autor ainda evidencia a ideia de que na narrativa se imprime como uma marca elaborada pela

arte da memória e da repetição (elementos próprios da tradição oral), por conseguinte, um processo cultural.

As marcas das culturas indígenas, que retratam e também preservam tudo o que foi vivido e contado, mostram as experiências coletivas e individuais da cultura dos povos. Benjamim (1985), ainda acrescenta o papel das mulheres ao longo da história, dos antigos camponeses e dos índios anciãos que, ao passarem a sua sabedoria, a fazem com a certeza da continuação de uma história a ser narrada de “geração a geração”.

[...] 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 é 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. (BERGER & LUCKMANN, 1987. p. 190)

Conforme Berger e Luckmann (1987), acredita-se que, de certa forma, existe algumas intempéries durante a trajetória de um ser humano e a superação dessas se dá por um processo experienciado e interiorizado no que se chama de “primeira infância”. Assim, todo e qualquer impacto vivido pela criança terá implicações na forma como essas irão se relacionar com adultos em espaços familiares ou não.

A criança, por sua essência, vai consolidando a percepção sobre uma determinada realidade cultural ainda na primeira infância, estabelecendo um diálogo intercultural. De acordo com seus estudos, baseados nos escritos de Barth (2000) e em Tassinari (2001), a conceitualização de infância indígena se apresenta a partir de espaço de fronteira como uma perspectiva pedagógica. Outrossim, é possível questionar sobre alguns desafios relacionados com a questão da transpor as crianças indígenas (?), de um espaço não formal para um espaço formal de educação. Significa assim, analisar a infância como um conceito subjetivo, porque é importante atentar para os desafios a serem enfrentados com a compreensão sobre concepção indígena de infância e suas relações, como as trocas existentes, como modos de relacionamento geracional diferentes entre culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou, de forma breve sobre a relevância do conceito de infância a partir de percepções subjetivas e sob o olhar histórico. Em uma dimensão continental, como a do Brasil, é necessário perceber além destes conceitos, a reflexão a respeito da diversidade étnica e cultural a partir das infâncias indígenas é uma contribuição importante para entender tal fase humana.

De acordo com a história da educação brasileira, a escola foi inicialmente utilizada como instrumento de dominação do povo indígena, pois não estava inserida na realidade desses povos. Apesar de ter sido iniciada a tentativa de ser uma instituição social de interação, a escola tomou a posição, posteriormente, de mecanismo de empoderamento político e social dos indígenas.

Ao abordar a importância da criança indígena, a pesquisa propôs-se a refletir sobre a construção da identidade dessa efetuando comparativos entre infância indígena e não indígena e algumas contribuições para compreensão do conceito. Este processo contribuiu para que houvesse também a valorização do indígena como cidadão brasileiro, valorização das suas potencialidades. Assim, o estabelecimento da relação entre o aprendizado e o respeito às particularidades de uma comunidade já existente muito antes da colonização.

É certo que o resgate da cultura indígena, um tanto quanto perdida após alguns séculos de interferência e imposição cultural, é uma vitória nos parâmetros legais, já que o material produzido para a educação indígena é, em sua maioria, específico para aquela comunidade.

Justamente o lugar de interação de conhecimento vem mostrando a necessidade de se encontrar certo equilíbrio entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos novos, favorecendo a confabulação intercultural entre a sociedade indígena e a sociedade civil brasileira.

Acredita-se que, mesmo com as novas leis que garantem os direitos dos indígenas à educação e outras áreas sociais, faz-se fundamental também a inserção indígena no movimento político brasileiro, nas gestões e nas salas de aula. Isso se justifica, porque a escola indígena ainda não atua de forma regular e pode trazer contribuições significativas para a forma tradicional do modelo de “escola”.

Contudo, é importante salientar que as escolas indígenas ainda encontram dificuldades básicas diariamente, como materiais específicos e qualificados para o uso em sala de aula, mesmo que isto lhes seja garantido por lei. A falta destes recursos dificulta o trabalho dos professores e profissionais de educação indígena.

Nesse sentido, nesse estudo monográfico não foi possível trazer as abordagens a respeito da formação dos professores específicos para atuar na educação indígena. Esses ainda não são suficientes, de acordo com a FUNAI, existe a necessidade de profissionais qualificados que lidem com os recursos pedagógicos para isso, entretanto há uma escassez muito grande deste tipo de profissional para atender estas escolas.

Dessa forma, considerando toda análise da situação desse estudo monográfico, não há um modelo idealizado para que seja interpretada a ideia de infância. Uma única premissa dificulta as iniciativas para uma prática pedagógica que respeite a diferença. Portanto, são necessários estudos futuros que mostram as limitações nos debates pedagógicos existentes e a educação indígena pode ser uma contribuição significativa para análises de currículos pós-críticos ou contemporâneos.

A escola indígena é extremamente necessária como instrumento de liberdade destes povos, uma vez que o conhecimento garante direitos ao pensar e ao requerer, tudo que já foi conquistado. Este pressuposto inspirou a lei para criação das escolas indígenas, como os ato de reivindicar a mesma como necessária à determinada comunidade.

Contudo, para compreender a escola indígena e suas construções pedagógicas, é preciso analisar as intenções do Estado em cada momento histórico brasileiro. As ações políticas dizem muito a respeito do indígena e se as formas de educação desses grupos são realmente importantes para o poder público. Cabe destacar que os povos nativos sempre estiveram à mercê da “vontade” de educar do Estado.

Isso se baseia na ideia de que, a partir das reflexões a respeito da legislação, acredita-se que o desafio da educação escolar indígena não são as leis, mas a construção da Escola Indígena autônoma, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada conforme expresso no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), formulado de acordo com as exigências da LDB 9.394/96 apoiada pela Constituição Federal de 1988.

Assim, conclui-se que as adversidades das escolas indígenas e a educação que lhes é confiada está em alcançar o equilíbrio sobre o que é fundamental para que as

comunidades indígenas tenham acesso ao conhecimento de culturas, chamadas não indígenas e, concomitantemente em que apreendem os conhecimentos de sua própria cultura.

Dessa forma, ao abordar as questões aqui desenvolvidas sobre o processo relacional e conceitualização das infâncias indígenas, conclui-se que a abordagem deste tema pode oferecer um caminho para se compreender as lógicas e diferenciações para a infância indígena e não indígena. Isso é significativamente importante para a formação de uma futura pedagoga que intenciona e deseja fazer intervenções pedagógicas mais apropriadas e transformadoras, de acordo com as distintas realidades educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. *Revista Aleph*, n. 16, 7 Dez. 2021.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRAYNER, F. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro, 2001.
- BRAYNER, F. *Fundamentos da educação: crise e reconstrução*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994*. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. (Série Legislação; n. 39). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1)  
Acesso em: 20 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 1º ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm) . Acesso em: 21 março 2019.
- CALHÁU, Socorro. Existe mesmo uma educação para o povo? In: \_\_\_\_\_; COSTA, Renato Pontes. “... e uma educação pra o povo, tem?”. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?*\_Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

COELHO, Mauro Cezar. *As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente*. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: <http://anped.org.br/sites/default/files/gt13-3000-int.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2019.

FERREIRA, M. K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1992.

FRABBONI, Franco. *A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática*. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed, 1998.

FUNAI. *Fundação Nacional do Índio*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 06 de abril de 2019.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Povos Indígenas do Brasil. A educação escolar indígena no Brasil*. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_educ%C3%A7%C3%A3o\\_escolar\\_ind%C3%ADgna\\_no\\_Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/A_educ%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%ADgna_no_Brasil). Acesso em: 26 de abril de 2019.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. *Nem “programa de índio”, 18 nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001)*. Revista Brasileira de História da Educação, n. 9, p 205-226, jan/abr, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. *Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiências em São Gabriel da Cachoeira – AM*. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

KRAMER, Sônia. *A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. *A Política do pré-escolar no Brasil*:

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Alfabetização: uma perspectiva humanista e progressista*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

MAHER, Terezinha M. *A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, Luís Donizete B. (Org.). *Formação de professores*

Referências. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2018.

MEC. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

MUNDRUKU, Daniel (2010) MUNDURUKU, Daniel. Meu vô apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2001. \_\_\_\_\_. Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. In: *OVERMUNDO*. [post]. 30 nov. 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em: 22 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*. São Paulo: Manole, 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevista. In: *NOVA ESCOLA*. Entrevista com Daniel Munduruku – Parte 1. 14 abr. 2011. 2min. 12s. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4kLFgqMXe6s&list=PL7938F0FF53417B4A&index=4>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, José. M. *Sobre a Civilização Ocidental*. Cadernos de História da Educação – v.11, n.1 – jan./jun.2012.

PIAGET, Jean. *A Psicologia da Criança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

SALINHS, Marshal. *O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é uma espécie em extinção*. MANA, Rio de Janeiro, v. 3/1 e 3/2, p. 41- 73 e p. 103-150, 1997.

SÁNCHEZ, Sebastián. *História da educação no Brasil*. Campina Grande, 2016.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utãpinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka*. 17 de fevereiro de 2007. 371 p. Dissertação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2007.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação*. 17. COLE, 2009. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf).