

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

What can indigenous childhoods teach us to create another school?

Dagmar de Mello e Silva
Leiliane Domingues da Silva
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Não podemos falar de educação escolarizada para crianças indígenas, sem antes, compreendermos como essas crianças se relacionam em seus territórios de existência. Para construirmos as bases de discussão dessa proposta, realizamos um levantamento bibliográfico, sob o viés do estado da arte como forma de viabilizar algumas “aproximações” com as muitas nuances como as crianças interagem nas diferentes sociedades indígenas. Este estudo se fundamenta nos princípios teóricos da cartografia e, portanto, não tem a pretensão de apresentar considerações conclusivas já que, nessa perspectiva, cartografar é acompanhar processos atravessados por aspectos subjetivos, portanto, nosso objetivo com esse texto consistiu em contribuir para problematizações que derivem em desdobramentos para uma “pedagogia indígena” que se volte para os modos específicos de viver das infâncias indígenas, respeitando seus tempos/espacos de ser criança em suas comunidades.

Palavras-chave: Crianças indígenas; Práticas comunitárias; Educação.

Abstract

We cannot talk about school education for indigenous children without first understanding how these children relate to each other in their territories of existence. In order to build the basis for discussion of this proposal, we carried out a bibliographical survey, under the bias of the state of the art as a way of enabling some “approaches” with the many nuances in which children interact in different indigenous societies. This study is based on the theoretical principles of cartography and, therefore, does not intend to present conclusive considerations since, in this perspective, to map is to follow processes crossed by subjective aspects, therefore, our objective with this text was to contribute to problematizations that derive unfolding towards an “indigenous pedagogy” that focuses on the specific ways of living of indigenous childhoods, respecting their times/spaces of being a child in their communities.

Keywords: Indigenous children; Community practices; Education.

Introdução

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação ao ver o pai ou a mãe da criança índia conduzindo-a passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore... Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar (*viajar* na linguagem do não índio). Ia para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas.

(Munduruku, 2000, p.70)

Para tratarmos a respeito de temas relacionados à educação das crianças indígenas, não podemos nos prescindir de olharmos para as práticas comunitárias que sustentam princípios éticos e estéticos nas relações dos povos originários, portanto, este artigo foi escrito a partir da compreensão de que cada etnia tem seus próprios modos de organização dos tempos/espços da vida cotidiana, por meio dos quais, as crianças localizam-se e posicionam-se nos seus universos sociais.

De acordo com Cohn (2005, p.9), “não podemos falar das crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”. Logo, para discorrermos sobre a temática proposta no título desta publicação, foi necessária uma aproximação com os modos de vida que são comuns aos diversos cotidianos das crianças indígenas, cientes das especificidades culturais das diferentes etnias as quais estas pertencem, na tentativa de abordar aspectos que possam caracterizar algumas relações que podem ser gerais dessa experiência infantil, na relação com os espaços/tempos de seus territórios de existência.

Antes, consideramos importante definir aqui, o conceito de espaço que orienta essa escrita, com base na abordagem de Certeau (1994) quando este realiza uma distinção conceitual entre espaço e lugar:

É um lugar a ordem (qualquer que ela seja) segundo a qual os elementos são distribuídos em relações de coexistência. Encontra-se aqui, então, excluída a possibilidade de duas coisas estarem no mesmo lugar. A lei do ‘próprio aí reina’... Há espaço desde que se considere vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis... O espaço estaria em relação ao lugar da mesma forma que a palavra quando é pronunciada... em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 201)

Certeau se refere a um caráter fenomenológico do espaço, que nos remete as relações singulares sob as quais nos situamos no mundo, à dimensão existencial de um lugar cujos espaços são praticados por aqueles que o habitam.

Nesse sentido, é válido destacar que este artigo foi construído a partir de bases científicas de estudos que relatam práticas culturais de diferentes etnias de povos indígenas. Dessa forma, articularemos algumas proposições encontradas nessas leituras que foram produzidas por pesquisadores considerados referências tradicionais nos estudos antropológicos voltados para as sociedades indígenas brasileiras. Este estado da arte contribuiu com aproximações que nos proporcionaram olhares singulares para contextualizarmos aspectos mais gerais dos cotidianos de sociedades indígenas.

Temos consciência de que cada aldeia se constitui por especificidades culturais que lhes são próprias, pois como aponta Laraia (2006, p.21), “é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico”, mas também, entendemos que os contextos da vida das sociedades indígenas são permeados por características comuns no que se refere às relações que estes estabelecem com seu meio ambiente, pois:

O sábio nunca dialoga com a natureza pura, senão com um determinado estado de relação entre a natureza e a cultura, definida por um período da história em que vive, a civilização que é a sua e os meios materiais de que dispõe (LÉVI-STRAUSS (1976) apud LARAIA, 2006, p.88).

Assim, procuramos – no reconhecimento das especificidades dos vários povos indígenas-, alguns modos de vida que tanto podem ser específicos, mas também, gerais e que contribuam para pensarmos não só as relações entre infância e educação indígena, mas, principalmente, que nos forneçam elementos para pensarmos uma ética para a formação humana no tempo contemporâneo.

Nisto posto, a partir dessas articulações, foi possível pensarmos o “devir criança” nas culturas indígenas, explicitando as concepções e os valores próprios deste modo específico de viver a infância.

Ao dispormos dessas referências; evidenciamos uma recorrente alusão ao cuidado, à liberdade, à autonomia e ao respeito do adulto em relação à criança. Entendemos que essas considerações possam contribuir para problematizações nos territórios dos estudos sobre a

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

educação escolarizada voltada para as crianças e jovens que herdarão as tradições de seus povos de origem, mas também aquelas que se encontram nos espaços urbanos.

O cuidado para com a criança indígena

Em relação às infâncias indígenas, quando se pretende tratar das relações de cuidado, nos deparamos com uma infinidade de práticas difíceis de serem cartografadas, pois há que se atentar para um contexto multiétnico, caracterizado por uma grande diversidade cultural, o que nos leva a compreender o quanto esse é um universo complexo e plural.

Na bibliografia etnológica, é possível constatar que o cuidado que as sociedades indígenas têm em relação ao bem-estar da criança, ocorre muito antes do próprio nascimento.

Cohn (2000), em seus estudos com os Xikrin, evidencia que na aldeia, a criança não é gestada só biologicamente, mas sim, comunitariamente, e não há uma preferência entre os sexos. Ou seja, o educar e o cuidar dizem respeito a toda a comunidade indígena, e não unicamente, ao pai e/ou a mãe. Logo, as crianças são muito desejadas e o cuidado em relação a ela, toma a maior parte do tempo dos adultos.

Carrara (1997), também apresenta características muito próximas ao mencionar o cuidado e a preocupação que os Xavantes possuem no que tange à alimentação do casal gestante e dos filhos muito pequenos.

Se o pai ou a mãe, por acaso, desrespeitarem a proibição, e comerem a carne de perdiz, o filho pode nascer cansado e com falta de ar; se comerem a carne de pato, os filhos podem ter diarreia; e a ingestão de carne de ema provocaria ferida na boca da criançaⁱⁱ (CARRARA, 1997, p.35).

Codonho (2007), em seus estudos realizados na sociedade Galibi-Marworno, demonstra que as parturientes também assumem cuidados alimentares semelhantes, entretanto, a autora enfatiza que o bebê é reconhecido como sujeito e autor de seu próprio nascimento e aos pais cabe alimentá-lo e criar as condições para que seu corpo se constitua de forma adequada.

A mãe toma chá de pimenta e mingau quente para fazer o feto ficar forte e para ter a força necessária para nascer. A mãe não come carne de animais ou peixes que moram em tocas, para que a criança não fique escondida no útero, dentre outros tabus alimentares que associam características dos animais à situação do parto (CODONHO, 2007, p.54).

Segundo Limulja (2007), esses primeiros cuidados com a placenta e com o bebê, também ocorrem entre os Kaingang, cuja prática se estende após o nascimento, dada a preocupação em tratar bem a criança e em não aborrecê-la para que ela decida permanecer no mundo dos vivos e não queira ir embora.

Alvares (2004), explica que entre os Maxakali, toda essa prática de atenção e cuidado deve-se a uma relação agonística para capturá-las dos deuses e garantir-lhes a sobrevivência nesse plano de vida.

Como apontado no início deste subtítulo, diversas são as práticas de cuidado e os significados atribuídos as mesmas, porém, Mandulão (2006), evidencia que existem semelhanças nos sentidos que esses povos conferem a essas práticas de cuidado.

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (MANDULÃO, 2006, p. 219).

Em seus estudos sobre as crianças indígenas de etnia Xavante, Maybury-Lewis (1984), nota que não há muita preocupação em ensinar “tudo” às crianças para que as mesmas tenham suas próprias descobertas. Assim como os Terenas, essas etnias consideram que as coisas tem seu tempo. Segundo esse autor: “há pouco que elas possam fazer e nada que elas tenham que aprender, ou melhor, nada que os adultos estejam ansiosos para lhes ensinar” (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 113).

Deduz-se aqui, que a educação das crianças Xavante e Terena acontece fora de uma temporalidade cronológica. Isto porque segundo Maher (2006, p.17):

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

Aprendemos com essas passagens sobre a questão do cuidado com a infância indígena, que as relações que os adultos estabelecem com as crianças, em muito se distanciam das práticas de sociedades urbanas. Longe dos ponteiros de um relógio que controla, regula e adequa os espaços/tempos a um determinado estilo de vida que tutela a infância a um porvir, o que esses povos parecem ter em comum é uma concepção de tempo como duração, tempo de existência que não determina modos de vida futuros, mas reconhece a infância como uma existência presente.

Talvez estejamos diante de uma visão temporal que aproxima filosofias de tradições distintas. Os povos indígenas aqui referidos, parecem concordar com o pensamento da tradição filosófica ocidental de Heidegger (2001), pois, para esse pensador, na medida em que nós podemos medir o tempo, nós “temos o tempo”, um tempo dado e mensurável.

Em vista da relação com o tempo, devemos, por enquanto, compreender por um lado a diferença entre indicação do tempo [Zeit-Angabe] pelo relógio - como hoje-ontem-amanhã e, de outro lado, dação [Zeit-Gabe] de tempo. Não há indicação de tempo sem anterior dação de tempo [...] A aceitação da dação do tempo que sustenta todas as nossas indicações de tempo, a visão deste fenômeno e do tempo como tal dado nesta dação exigem, evidentemente, um modo de pensar fundamentalmente diverso de nossa relação cotidiana com o tempo. (HEIDEGGER, 2001, p. 69).

Assim, o filósofo e os povos originais nos levam a nos perguntarmos se não seria melhor estabelecermos uma outra relação com o tempo. Onde pudéssemos “perder tempo” para criar modos atencionais que nos permitam escutas até então inauditas, gestos muitas vezes imperceptíveis, leituras de mundo mais pausadas, para estabelecermos diálogos mais cuidadosos com o outro. Estamos nos referindo a uma ruptura cronológica com uma temporalidade que separa o passado do presente e nos faz viver em direção a um futuro. O que estamos propondo é uma interseção entre diferentes tempos, assim como os povos indígenas nos ensinam:

O desejo de salvaguardar a vida na terra é oriundo de memórias de existência que expressam a conexão entre todos os seres. Os rios e as montanhas podem ser considerados familiares, como o faz o povo Krenak pensando em Watu e Takukrak, respectivamente. Entender que, antes de serem humanos, já assumiram outros corpos é um fundamento ancestral de muitos povos que não podem viver sem estar em relação com a Terra. E essa política do envolvimento é importante para nós, não indígenas, revermos nosso comportamento com o objetivo de não causarmos nossa própria extinção (BARROS, 2021, p.225).

Talvez assim, tenhamos mais tempo, como aponta Ailton Krenak (2019), para “adiarmos o fim do mundo”. Com essa metáfora, Krenak nos remete a uma reflexão sobre a forma como o tempo, no mundo contemporâneo, nos oprime. O tempo contemporâneo é regido por uma cronologia demarcada pelos ponteiros dos relógios e calendários, é um tempo linear, vazio, uniforme e utilitário, afinado com um ritmo produtivista que, cada vez mais, nos destitui de tempo para uma experiência temporal de contemplação da vida.

A nosso ver, o que Krenak está propondo se aproxima de uma outra concepção de tempo; tempo *aion*, não linear e cíclico, pleno de experiências, que se origina na filosofia grega antiga. *Aion* é o tempo eterno que flui sem interrupção e que governa o universo. Ele é caracterizado por ser um tempo sem começo nem fim, e que se desdobra em ciclos repetidos de criação, manutenção e destruição. O tempo *aion* é um tempo que transcende o tempo cronológico.

Nesse sentido dialogamos com Henri Bergson (1990), filósofo que propôs uma concepção de tempo como duração. Para Bergson, o tempo é uma continuidade fluida e indivisível que se desdobra em um presente contínuo. A duração se refere a um tempo subjetivo e vivido, que é influenciado pela experiência pessoal daquele que a vive. Portanto, o tempo cronológico seria apenas uma convenção que utilizamos para medir, controlar e impormos modos apressados de viver a duração das coisas, mas não reflete a natureza real do tempo.

Em suma, enquanto o tempo cronológico é amplamente utilizado em nosso cotidiano e medido por relógios e calendários, o tempo *aion* e a concepção de duração de Bergson (1990) se apresentam como alternativas para vivermos outros modos de experimentarmos o tempo, modos que transcendem as limitações do tempo cronológico e oferecem perspectivas diferentes sobre o significado e a natureza do tempo.

A liberdade como princípio educativo da criança indígena.

Além do cuidado, outra característica que se evidencia na infância indígena é a questão da liberdade. A liberdade aqui, diz respeito aos modos como as crianças vivenciam suas experiências e suas relações com os mais velhos.

Em algumas aldeias, existem espaços distintos para os homens, as mulheres, espaços comuns e familiares, os quais, não podem ser percorridos indistintamente, a não ser, na infância. Essa liberdade de transitar por diferentes espaços, conferida à criança, juntamente

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

com a possibilidade aberta de se relacionar em condições de igualdade com pessoas de diferentes tempos da vida, demonstra o quanto esses povos conferem autonomia e legitimidade às crianças.

Os trabalhos desenvolvidos por Alvares (2004), Lecznieski (2005) e Mello (2006), nas sociedades Maxakali, Kadiwéu e Guaraní, respectivamente, apontam que a situação de liberdade conferida às crianças, as tornam mediadoras nos diferentes segmentos sociais, pois, em vários casos, a própria inserção social dos adultos se dá por intermédio da criança.

Para elucidar essa questão, podemos nos ater aos estudos de alguns pesquisadores como Vidal (1997) e Maybury-Lewis (1984), quando nos mostram que entre os Kayapó e os Xavante, a partir do nascimento do primeiro filho, os homens passam a participar de forma plena nas reuniões do conselho dos homens e, com o primeiro neto, atingem a categoria mais respeitável dos seniores. Portanto, os pais carregam com muito orgulho seus filhos no colo, pois com eles, também ostentam seu próprio status.

Miranda (2005), constatou que entre os Pataxó, as crianças ocupam a posição de mediadoras para comercializar e melhor demonstrar aspectos de sua cultura em situações de contato com os não-indígenas.

Por sua vez, Alvares (2004), relata que para recuperar uma situação “vergonhosa”, os Maxakali recorrem as vozes de seus filhos, e falam com os seus sogros, como se fossem os filhos falando com os avós.

Nas etnografias consultadas percebe-se que, de um modo geral, as crianças desfrutam de grande liberdade nas aldeias e as práticas punitivas não são evidenciadas nesses relatos. Toda essa liberdade e autonomia pode ser interpretada como ausência de autoridade, porém, há que se distinguir culturalmente a concepção de infância que está presente e dá sustentação as formas como os povos indígenas lidam com suas crianças.

Neste estudo assumimos uma concepção de infância que é plural. A infância aqui, não é apenas uma fase da vida que precede a idade adulta, algo porvir, mas sim, um modo específico de existência que possui características e potencialidades próprias, mas não universais. Preferimos pensar em uma experiência infante, que é social e histórica, mas também, singular para cada criança. A concepção de infância como experiência original, nos remete ao reconhecimento e valorização da criança como existência própria, entendendo que esta apresenta uma sensibilidade estética e emocional que não deve ser referenciada por

parâmetros adultocêntricos. A relação das infâncias com o tempo e o espaço é caracterizada por especificidades, que não podem ser vistas como imaturidade.

Como podemos constatar, a liberdade conferida às crianças, as tornam mediadoras dos grupos sociais, portanto, produtoras de sociabilidade.

Em seus estudos, Tassinari (2007), conclui que a liberdade conferida às crianças indígenas revela o reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. “A concepção Kayapó de que as crianças “tudo sabem porque tudo veem” se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as crianças” (TASSINARI, 2007, p. 15).

Pensar nesse princípio Kayapó nos remete a tese de Rancière (2012), em seu livro o mestre Ignorante. Nesta obra, Rancière defende a proposição de que há em todas as pessoas uma *igualdade de inteligências* e a emancipação está na convicção de que toda e qualquer produção artística/intelectual humana pode ser compreendida por qualquer pessoa. Diferentemente das sociedades escolarizadas, os Kayapós parecem partilhar do princípio de que é preciso libertar as crianças da submissão instrucional a que submetemos nossas crianças em seus processos de aprendizagem escolar.

Para Jacques Rancière (2012), o “mito da pedagogia” que afirma serem necessárias explicações para a compreensão das coisas seria o contrário da emancipação. A lógica da explicação “é o princípio do embrutecimento que sucede quando uma inteligência é subordinada a outra”. Talvez os povos indígenas já tenham compreendido, há muito, antes de nós. Estamos nos referindo aquilo que Paulo Freire nos deixou como legado: “A educação como prática de liberdade”.

Nessa perspectiva, a educação não deveria ser entendida como mera transmissão de conhecimentos previamente concebidos, mas como prática de libertação a partir da construção da consciência crítica que possibilite a criação de novos mundos.

Portanto, ao afirmar que a educação é uma prática de liberdade, Freire (1987) está enfatizando a importância de uma educação que não se limite a reproduzir o *status quo* social, mas que busque transformá-lo, promovendo a emancipação das pessoas em relação aos sistemas de opressão e dominação.

Para Freire, a educação não pode ser uma atividade neutra ou desinteressada, mas sim, comprometida com a justiça social o que implica na necessidade de uma prática

pedagógica que valorize a experiência e o conhecimento dos estudantes, incentivando seus protagonismos em processos de aprendizagem.

A educação como prática de liberdade implica na conscientização das pessoas sobre suas realidades sociais e a construção de um mundo mais justo e solidário, baseado no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

A criança indígena e a autonomia

Nos levantamentos que realizamos, a criança indígena também é caracterizada por sua grande autonomia em relação ao seu universo.

Schaden (1974) e Sousa (2008), ao reconhecerem essa característica entre os Xavantes e os Tentehar-Guajajara, constataam a atmosfera de liberdade em que as crianças indígenas se desenvolvem. Cabendo aos adultos proporcionar-lhes experiências e possibilidades distintas, que as tornam independentes e autônomas de um modo incomparável com as infâncias da cidade.

Nesse viés, para Nunes (2003), a onipresença e permissividade, quase sem limites, das crianças A'uwe-Xavante, gera as condições de autonomia que estas demonstram ter nas suas atividades cotidianas.

Para exemplificar essa autonomia, podemos nos remeter aos estudos de Cohn (2000), ao relatar o processo de ensino-aprendizagem entre os Xikrin. Segundo a autora, esse processo ocorre mediante ao interesse das crianças e dos jovens, conferindo autonomia à criança, em suas escolhas.

Em suas pesquisas sobre as crianças Galibi-Marworno, Camila Codonho (2007), percebeu que nesta etnia, as atividades cotidianas transcorrem em grupos de convivência formados por irmãos e primos de um mesmo núcleo familiar. Esses núcleos são formados por um casal mais velho, seus filhos solteiros, suas filhas, genros e netos.

Codonho (2007), mostra que boa parte da socialização das crianças ocorre no interior desses grupos, cabendo aos mais velhos transmitirem habilidades, técnicas e conhecimentos aos mais novos. Porém a pesquisadora destaca que essa transmissão de saberes se dá de forma horizontal. Assim, a educação, também é realizada entre crianças, independente dos adultos, o que demonstra que nessa cultura, as crianças são sujeitos de seu processo educacional, podendo fazer escolhas sobre o que desejam aprender, estabelecendo trocas de experiências entre si com os demais. Todavia, este reconhecimento da infância como

espaço/tempo que ensina, conferindo-lhes autonomia, não destitui a responsabilidade dos adultos frente a oferta de condições para suas aprendizagens. Segundo Codonho (2007), o que se constata é um grande zelo em relação à educação das crianças. Os pais lhes conferem autonomia sem deixar de estarem atentos aos comportamentos de seus filhos, estimulando-os a colaborar sem exigir que realizem tarefas que ainda não condizem com suas aptidões físicas. A nosso ver, essas etnias nos ensinam que o respeito à autonomia das crianças não significa abdicarmos de nossas responsabilidades em relação a transmissibilidade de nossas experiências para as novas gerações, porém, ao conferirem a liberdade de escolhas no direcionamento desses saberes, esses povos conferem dignidade à criança, este nos parece um caráter ético da educação que precisamos aprender com os povos originais.

A criança indígena e o respeito que lhe é conferido

Outra característica evidenciada em pesquisas realizadas em relação à infância indígena, refere-se ao tratamento de respeito que os adultos e/ou as sociedades de povos originários têm em relação à criança indígena.

Nunes (2003, p.72), aponta esse respeito entre os A'uwê-Xavante ao descrever a paciência e o respeito ao tempo da infância que os adultos dispõem às crianças:

O que a criança tem capacidade, ou habilidade para fazer, é respeitado como tal, e é aceito como participação efetiva. Quando é preciso refazer algo que as crianças menores iniciaram, esse não vem acompanhado de uma crítica negativa ou reclamação. A criança sente-se, realmente, a salvo do peso do julgamento, e isso a deixa livre para fazer de novo aquela tarefa... exatamente como sabe, e, assim, vai sabendo cada vez mais.

Cohn (2000), afirma que os Xikrin criticam muito as famílias da cultura “branca” que gritam e batem nos filhos, pois atos assim, são raros de se presenciar na aldeia, sendo considerados malvisto nessas sociedades.

Através dos estudos de Meliá (1979, p.20), podemos observar o respeito com que a criança indígena Kaiowá é tratada:

O respeito que os pais têm para a criança, o modo de falar com ela, quase nos pareciam exagerados. O adulto considera o papel da criança na sociedade com muita seriedade. O que não quer dizer que as relações entre eles sejam tensas ou tristes. Adulto brinca com criança e criança brinca com adulto.

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

Em uma entrevista conferida a Renata Penzani (2019) para a Revista Lunetas, Ailton Krenak falou sobre a representação da criança em diferentes âmbitos da vida - educação, família, afeto, política, meio ambiente, etc. Ao longo desta entrevista, podemos perceber o quanto as trocas intergeracionais assumem protagonismo na formação das crianças. Talvez, por isso, a velhice é algo muito valorizado por toda a comunidade: “Nessas culturas, envelhecer é a aspiração de todo menino. Ter antiguidade e conhecimento é ter importância naquela sociedade, que dá um valor muito claro à experiência vivida”. (KRENAKI, in: PENZANI, 2019, s/n). Desde muito pequenas as crianças são levadas a compreender a importância da ancestralidade e porque cada tempo da vida tem história, por isso devemos tratar esses tempos com respeito.

A partir daí, fica mais fácil supor porque nas aldeias é tão comum assistir a trocas intergeracionais, em que crianças e idosos convivem e compartilham saberes, de forma horizontal, genuína e interessada. É dessa forma que o conhecimento adquirido por cada um ganha permanência e duração ao longo do tempo. (KRENAK, in: PENZANI: 2019, s/n).

Pesquisando a etimologia da palavra “respeito”, encontramos uma explicação que aproxima a origem da palavra com as práticas que os povos originários dispensam para suas crianças. Respeito vem do latim “respectus” e significava “olhar outra vez”. Portanto, se algo merece um segundo olhar é porque é digno de respeito. A vida contemporânea, principalmente nos grandes centros urbanos, as coisas se passam de modo muito rápido, muitas vezes não nos dando chance para um segundo olhar. Krenak (in: PEZANI, 2019, s/n) nos ajuda a problematizar a forma como nós, “cidadãos civilizados”, estamos estabelecendo relações de alteridade ao comentar que: “A experiência de nascer e começar a construir a pessoa é toda feita de rituais. São os rituais que formam a pessoa como algo vivo”. Os rituais recusam as formas econômicas de lidar com o tempo, pois o tempo dos rituais é o tempo ecológico, prenhe de memória, de conjuração de corpos que se preserva na permanência e na duração ao longo do tempo.

O que aprendemos com as infâncias indígenas

Compreender as diversas formas como as diferentes etnias se relacionam com as crianças, nos permite fugir das generalizações pelas quais a infância é universalizada.

Os múltiplos contextos das infâncias indígenas aqui apresentados, nos ajuda a compreender que a experiência infante é plural. Algo que muitos pedagogos ainda não se

deram conta e insistem em prescrever métodos adequados a um suposto desenvolvimento formulado por fases.

Ao longo da construção dessa escrita, constatamos que as crianças indígenas assumem papéis muito diversificados, dependendo da etnia ao qual pertencem, mas também, pudemos verificar algo de comum nessas comunidades, ou seja; o respeito à autonomia e a liberdade de escolha de suas crianças.

Para Krenak (in: PEZANI, 2019, s/n) a necessidade de definir períodos específicos da vida em classificações fechadas é algo da nossa cultura, “não faz parte da prática dos índios”. Ainda segundo o escritor: “As categorias infância, juventude, adolescência, vida adulta, etc, são interpretações culturais. Cada um de nós pode viver como achar melhor”.

Portanto, a concepção de infância como uma experiência humana plural, que para nós, foi uma descoberta recente, mesmo não sendo uma preocupação conceitual para os povos originários, sempre esteve presente nas suas relações com as crianças. Menos por uma preocupação de distinguir a criança das demais pessoas de suas sociedades, muito mais, pela certeza “de que eles nasceram para nascer uma vida toda; uma vida coletiva e compartilhada, de natureza única. O dom da vida é tão maravilhoso e diversificado como as estrelas do céu, e todas brilham na sua intensidade e na sua antiguidade, algumas delas com bilhões de anos”, defende Ailton Krenak (idem).

Algumas considerações dialógicas para que esse texto permaneça aberto para novas reflexões

Talvez o conceito de "devir-criança", inventado por Deleuze e Guattari mereça ainda alguns esclarecimentos. [...] o devir instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro [...], acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, [...] criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. [...].

Walter Omar Kohan (2004, p.2)

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

A partir do que foi exposto até aqui, acreditamos não ser possível prescrever um modelo de educação frente à diversidade e especificidades das infâncias indígenas. A experiência infante e a construção dos saberes em contextos indígenas mostraram o quanto esses territórios são distintos dos universos territorializados por nossa urbanidade.

A nossa educação se dá através do tempo e do espaço; desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do Kado (...), observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de lutas de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. Cabe a eles a responsabilidade de espantar os passarinhos que atacam as lavouras (TAUKANE, 1997, p.110).

É exatamente na contramão do que a sociedade urbana entende por escola que podemos nos aproximar de uma proposta para a escolarização de crianças indígenas.

A educação não é uma coisa estática, ela é como o ar, ela está em todo lugar. É o cuidado que se tem na formação do outro, através do conhecimento passado e presente, respeitando as suas origens, ou seja, as suas raízes (...). Isto é, um processo globalizado (...). (Discussão em equipe, apresentada por Maria do Socorro C. S. Araújo – Tuxá, BA, citada por CÔRTEZ, 2001, p. 34).

Os dados do Censo da Educação Indígena de 2021 demonstram que a Educação Indígena é responsável por 37.420 alunos na pré-escola e 181.386 alunos no ensino fundamental, totalizando somente nestas duas etapas de ensino, o atendimento a 218.806 crianças.

Assim, mediante a estes índices, e as especificidades de cerca de 305 povos indígenas em território nacional e que falam aproximadamente 274 línguas diferentes, com espaços/tempos de realidades tão distintas, e frente ao fato de que todas as crianças têm direito ao acesso a uma experiência educativa que responda às questões e necessidades de suas vidas, somos conduzidas a alguns questionamentos - mediante as discussões aqui já apresentadas:

Seria possível superar a contradição que existe entre a escola -instituição homogeneizadora, e as especificidades das populações indígenas, tão diversificadas, em todos os sentidos?

Como discutir os aspectos de calendário, horário, currículo e conteúdos na perspectiva de uma escola indígena diferenciada mediante aos espaços e tempos de sociabilidade e educação informais que são vivenciados concretamente pelas crianças nas aldeias indígenas brasileiras?

Reconhecendo as “formas de transmissão do conhecimento” próprias à socialização indígena, seria possível à escola, manter o respeito a essas demandas, tal como garantido expressamente nas leis?

Dessa forma, ao considerar os processos únicos de educação e aprendizado das sociedades indígenas, quais são as dinâmicas que envolvem as situações de aprendizagem? Quem ensina, com quem se aprende, onde e quando?

Como garantir que as políticas públicas não estabeleçam um novo padrão de “escola indígena diferenciada”, simplificado e ineficiente?

E, tudo isso, ainda nos incita a outras indagações sobre:

Quais interesses e necessidades educacionais e de cuidado são específicos das crianças indígenas?

O que as comunidades indígenas esperam da escola? Quais são as suas demandas?

Que necessidades são privilegiadas pelos povos indígenas?

E, acima de tudo, quais são as formas de escutas que nos possibilitam ouvir as vozes dessas crianças?

Estamos falando de uma experiência original, de um nascimento, que se revela na constituição do próprio sujeito, na consciência de que esse sujeito possui uma linguagem e de que é com ela que ele conhece e se (re)conhece nas diferentes relações que constrói, na produção de outros sujeitos, e, portanto, de outras subjetividades. Estamos nos referindo à diferença, à singularidade, que este tipo de relação sugere. Que nos retira da condição *in-fans* em potencial, e nos faz emergir na linguagem, através de uma memória-história: narrativa. Memória forjada na experiência coletiva, geracional e intergeracional (REIS, 2008, pp.30-31)

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

Para Brand (2004), os povos indígenas buscam uma educação diferenciada e de qualidade – conforme promulgada pela constituição de 1988, onde seus conhecimentos, costumes e tradições sejam reconhecidos e valorizados.

A educação indígena seria um meio de controle social interno do grupo, o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros sua maneira, seu modo de ser, garantindo sua sobrevivência e continuidade enquanto povo distinto. (LOPES, 1981, p.30).

Mas, para tal, o planejamento e a construção da escola devem se constituir como um espaço da comunidade, de forma a contemplar as expectativas e os anseios expressos pelas realidades dos povos indígenas, e acima de tudo, a promover uma “pedagogia indígena”, cuja educação escolar se volte para a identidade da criança indígena e suas respectivas infâncias, nos espaços/tempos de ser criança.

Referências:

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

BARROS, Randra Kevelyn Barbosa. O pensamento de Ailton Krenak: voz intelectual indígena no Brasil. **Revista Entrefaces**. V.11, nº 23, jan/mar. 2021.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRAND, Antônio. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. 390f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História. Porto Alegre: PUC/RS, 1997.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARRARA, Eduardo. Tsi te wara: um vôo sobre o cerrado xavante. 467f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CASTRO, Eduardo Viveiros. Os Pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1994.

CODONHO, Camila Guedes. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono (Amapá, Brasil). 134f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2007.

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

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado. 188f. Dissertação de Mestrado. Programa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

CÔRTEZ, Clélia Neri. Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas: diálogos intra e interculturais. Tese de Doutorado. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a

FEITOSA, Saulo Ferreira; TARDIVO, Carla Rúbia Florêncio; CARVALHO, Samuel José de. Bioética, cultura e infanticídio em comunidades indígenas brasileiras: o caso Suruwahá. **Caderno Saúde Pública**. vol.26, n.5, pp.853-865, 2010.

HEIDEGGER, Martin. (2001). **Seminários de Zollikon**, Petrópolis: Editora Vozes

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. **Estranhos laços**: predação e cuidado com os Kadiwéu. 304f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2005.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen’Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. 139f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2007.

LOPES, Aracy (org.). **A questão da educação indígena**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37

MANDULAO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola?

MAYBURY-LEWIS, David. **A sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELLO, Flávia. Reflexões sobre infância e Educação Guarani. Comunicação apresentada no **Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena**, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.

MIRANDA, Sara Siqueira. A construção do self em contexto de acentuada exposição urbana: o caso da população infantil de Coroa Vermelha, Bahia. In: VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. **Anais**. Montevideu: Universidad de la Republica, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O Livro dos medos**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000.

NUNES, Ângela. **“Brincando de ser Criança”**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 341f. Doutorado. Programa de Antropologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Portugal, 2003.

NUNES, Ângela. A sociedade das Crianças A’uwê-Xavante – por uma antropologia da criança. 231f. Dissertação de Mestrado, Programa de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 1997.

PAGLIARO, Heloisa; JUNQUEIRA, Carmen. Population recovery and fertility Among the Kamaiurá, Tupi people of the Alto Xingu, Central Brazil, 1970-2003. **Saúde e Sociedade**, v. 16, p. 37-47, 2007.

PENZANI, Renata. Krenak: ‘O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir’. **Revista Lunetas**, 2019. Disponível em: lunetas.com.br/ailton-krenak/

PEREIRA, Levi Marques. **No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre o Kaíowá**. 403f. Dissertação de Mestrado, Programa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Unicamp, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica, Rio de Janeiro, 2012.

REIS, Andréa Cardoso. **Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação**. 234f. TESE de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

SOUSA, Emilene Leite. **A infância das Crianças Tentehar-Guajajara no Maranhão**. UFMA, 2008

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007 Campo Grande – MS. Disponível em:

<https://www.cisama.sc.gov.br/assets/uploads/56d7a-concepcoes-indigenas-de-infancia-no-brasil-antonella-tassinari.pdf>

TAUKANE, Darlene Yaminalo. A educação Kurâ-bakairi no contexto tradicional. Urucum, Jenipapo e Giz. In: **Educação Escolar Indígena em Debate**. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso/ Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, p. 51-68, 2004.

VIDAL, Lux. **Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté**, São Paulo: Hucitc/Edusp, 1977.

Notas

ⁱ Segundo Deleuze e Guatarri (1997, p.11) “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa.

ⁱⁱ A proibição alimentar se dá mediante as observações que os Xavantes fazem a partir das características comportamentais dos animais. Destarte, as restrições quanto aos animais mencionados, diz respeito, ao fato de que, as perdizes ficam cansadas ao voar, de que os patos não param de defecar e de que a ema apresenta feridas na boca. Assim, como forma de afastar todo o mal que possa vir a atingir a criança, vários benzimentos também são feitos no decorrer e após o parto.

Sobre as autoras

Dagmar de Mello e Silva

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação/SFP, professora permanente dos programas de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-graduação de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). E-mail: dag.mello.silva@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>.

Leiliane Domingues da Silva

Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Curso de Pós-graduação em Didática e Práticas de Ensino pela UFVJM, Tutora da graduação dos Cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial pela UFSCar e de Pedagogia pela UERJ/CEDERJ e do Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial pela UFLA. E-mail: leilianedomingues@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>.

Recebido em: 27/03/2023

Aceito para publicação em: 15/04/2023