



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Elizabeth Ramos da Silva

A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS
INDÍGENAS GUARANI MBYÁ

Tese no âmbito do programa de doutoramento em Estudos Contemporâneos,
orientada pelo Professor Doutor António Gomes Ferreira e apresentada ao
Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2019



• U • C • IIIUC INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
INTERDISCIPLINAR
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Elizabeth Ramos da Silva

A Infância e a Educação das Crianças Indígenas Guarani Mbyá

Tese de Doutoramento em Estudos Contemporâneos, orientada por Prof. Doutor António
Gomes Ferreira e apresentada ao Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade
de Coimbra

Coimbra, 2019

Ilustração

Paulo Giovanni Coutinho Portes

Dedicatória

Dedico essa tese a minha mãe. Uma mulher forte e guerreira que nunca mediu esforços para conquistar aquilo que sonhava e para cuidar de seus filhos. Com ela aprendi que é preciso ter força, coragem e luta para conseguir aquilo que desejamos.

Uma mulher que me tornou humana, que mostrou que é preciso sensibilidade e humanidade para tornarmos o mundo melhor. À frente de seu tempo, me mostrou que todos (mulheres, brancos, negros, homossexuais) devem ter os mesmos direitos, me mostrando que o meu lugar era onde eu queria estar.

Agradecimentos

A realização do trabalho de investigação só foi possível com a ajuda, apoio e incentivo de algumas pessoas que foram fundamentais para que esta caminhada repleta de pedras, alegrias, tristezas, surpresas e crescimento ao nível pessoal e social, pudesse chegar ao fim. Sendo assim, é como muito carinho e respeito que agradeço:

Ao meu orientador Professor Doutor António Gomes Ferreira pelo incentivo, orientação e por acreditar no trabalho, seguindo junto comigo nessa caminhada.

À Universidade de Coimbra e ao Centro de Estudo Interdisciplinar do Século XX (CEIS20) pela oportunidade de estar concluindo mais um ciclo de formação.

À comunidade indígena Guarani Mbyá de Itaxim pela confiança, amizade e por todo aprendizado que obtive durante a convivência na aldeia.

À Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro que permitiu e confiou no projeto de investigação na escola indígena.

Às secretárias Marlene e Ângela do Centro de Estudos Interdisciplinar do Século XX (CEIS20) por me ajudar e incentivar sempre que precisei.

Aos meus pais (Dulce Irene Ramos e Luiz Eduardo da Silva) e aos meus irmãos (Renata Ramos da Silva e Luiz Henrique Ramos da Silva) pelo carinho e pelo sacrifício que fizeram para que eu pudesse estar concluindo mais um ciclo de formação.

À Danielle Bastos pela motivação, incentivo, parceria, companherismo e amizade durante essa caminhada.

À minha querida amiga Cristiana Carvalho por me motivar e me apoiar nos momentos bons e difíceis dessa caminhada.

À Paulo Giovani Coutinho Portes pelo incentivo e pelo lindo trabalho de ilustração da tese.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram e me motivaram durante essa jornada: Sabrina Almeida, Caren Régis, Juliana Bens, Ana Caroline Santana, Aline Bazzarella.

Resumo

Introdução: Este projeto de investigação procura analisar a concepção de infância e o processo educativo das crianças nas comunidades indígenas *Guarani-Mbyá*, da Aldeia *Itaxim*, localizada em Paraty (Estado do Rio de Janeiro). Nesse sentido, os objetivos foram: (A) Identificar elementos indicadores de uma concepção singular de infância e o papel social que as crianças possuem dentro da comunidade indígena guarani; (B) Investigar o processo de ensino-aprendizagem das crianças no contexto sociocultural da tribo indígena; (C) Caracterizar a educação escolar indígena, considerando os elementos que indicam as suas particularidades e o seu papel social dentro da tribo e (D) Analisar a representação dos adultos e dos professores indígenas em relação a Escola Indígena.

Metodologia: Este estudo recorreu a uma metodologia qualitativa, tendo sido privilegiada a pesquisa etnográfica. Seguindo a proposta de Spradley (1980) sobre o *Ciclo da Pesquisa Etnográfica*, procedeu-se à execução das suas seis etapas: 1) elaboração do projeto de pesquisa etnográfica; 2) formulação de perguntas, que contribuíram para a construção de um guião de perguntas e de observação; 3) coleta de dados, a qual foi realizada ao longo de quatro anos com base em observações participativas e conversas com pessoas da comunidade e com professores indígenas; 4) registro etnográfico, em relação ao qual optámos por realizar algumas entrevistas gravadas e elaborar um diário de campo; 5) análise dos dados, em relação aos quais procedemos a interpretação crítica e reflexiva, e por fim, 6) escrita etnográfica.

Resultados: A pesquisa demonstrou que na comunidade indígena guarani a concepção de criança está ligada as suas fragilidades, especificamente relacionadas com o fato de acreditarem que até aos dois primeiros anos de vida esta ainda não possui um espírito no seu próprio corpo. Essa vulnerabilidade, denominada como momentos de crise (Shaden, 1976), abre caminhos para encantamentos e surgimento de doenças e, por essa razão, esta comunidade segue cuidados e restrições que se estendem a família da criança. A criança, só se torna completa, aproximadamente aos dois ou três anos de idade, quando recebe no seu corpo o espírito (Nhee). Este momento é marcado pelo batismo no qual lhe é atribuído um nome indígena. Relativamente a educação dentro da aldeia, esta está intimamente relacionada a cosmologia indígena, na qual o

aprendizado e o desenvolvimento é concebido como um processo individual de busca pelo (auto)conhecimento e pela evolução espiritual e, simultaneamente, como um processo que ocorre na coletividade (onde todos ensinam e são ensinados). Este processo envolve autonomia e liberdade para experimentar, realizar escolhas e resolver conflitos dentro da aldeia. Associado a esta concepção de educação verificou-se quatro espaços de ensino-aprendizagem na aldeia: a casa de reza, a família, o meio social da aldeia e, mais recentemente, a escola. Todos os professores desta comunidade são indígenas e as atividades expostas nas salas de aulas são uma tentativa de articulação entre saberes locais e não-locais. Os professores indígenas consideram existir três desafios principais para a escola: (A) a contratação e formação de professores indígenas; (B) a permanência das crianças da escola e (C) o protagonismo indígena na construção da escola. Na perspectiva dos docentes, a escola é essencial para que a comunidade indígena Guarani Mbyá possa reafirmar e proteger sua cultura, por meio de instrumentos de defesa, como a leitura e a escrita (em português e em guarani). Os moradores, partilhando da mesma opinião dos professores, acrescentam ainda a importância que a escola e o estudo desempenham no processo de melhoria de sua qualidade de vida, uma vez que hoje, não é mais possível (sobre)viver somente do cultivo da terra.

Considerações Finais: De uma forma geral, os resultados deste estudo oferecem perspectivas acerca da concepção de Infância Guarani Mbyá. A criança, apesar de ser entendida como incompleta, é reconhecida como um ser que produz cultura, participa ativamente das atividades sociais e religiosas da comunidade e ocupa um espaço singular, no qual a sua conectividade com o mundo espiritual se encontra fortemente presente. Esta incompletude não implica uma relação hierárquica, autoritária ou mesmo de silenciamento em relação a criança. Na base do processo de ensino-aprendizagem encontra-se a liberdade e a autonomia, onde a educação indígena está centrada no *ver, ouvir e sentir*. Nesse contexto, a escola se insere na comunidade como um espaço de fronteira entre os saberes indígena e não-indígenas, sendo palco de negociações, conflitos e disputas. Este trabalho finaliza com orientações para a atualização de políticas e práticas de educação dirigidas a população indígena brasileira.

Palavra-chave: Infância, Educação Indígena, Guarani Mbyá, Escola indígena

Abstract

Introduction: This research project seeks to analyze the conception of childhood and the educational process of children in the Guarani-Mbyá indigenous communities of the Itaxim Village, located in Paraty (State of Rio de Janeiro). In this sense, the objectives were: (A) To identify indicators of a unique conception of childhood and the social role that children have within the Guarani indigenous community; (B) To investigate the teaching-learning process of the children in the socio-cultural context of the indigenous tribe; (C) To characterize indigenous school education, considering the elements that indicate their particularities and their social role within the tribe; and (D) Analyze the representation of adults and indigenous teachers in relation to the Indigenous School.

Methodology: This study used a qualitative methodology, with ethnographic research privileged. Following the proposal of Spradley (1980) on the Cycle of Ethnographic Research, the six stages were executed: 1) elaboration of the project of ethnographic research; 2) formulation of questions, which contributed to the construction of a script of questions and observation; 3) data collection, which was carried out over four years based on participatory observations and conversations with people in the community and with indigenous teachers; 4) ethnographic record, in relation to which we chose to perform some recorded interviews and prepare a field diary; 5) analysis of the data, in relation to which we performed critical and reflexive interpretation, and finally, 6) ethnographic writing.

Results: The research showed that in the Guarani indigenous community the conception of children is linked to their fragilities, specifically related to the fact that they believe that up to the first two years of life it does not yet have a spirit in its own body. This vulnerability, termed as moments of crisis (Shaden, 1976), opens pathways to incantations and disease outbreaks, and for this reason, this community follows care and restraint that extends to the child's family. The child becomes complete only about two or three years old when he receives the spirit (Nhee) in his body. This moment is marked by baptism in which an Indian name is attributed to it. Regarding education within the village, it is closely related to indigenous cosmology, in which learning and

development is conceived as an individual process of seeking (self) knowledge and spiritual evolution, and simultaneously as a process that occurs in the community (Where all teach and are taught). This process involves autonomy and freedom to experiment, make choices, and resolve conflicts within the village. Associated with this conception of education there were four teaching-learning spaces in the village: the house of prayer, the family, the social environment of the village and, more recently, the school. All teachers in this community are indigenous and the activities exhibited in classrooms are an attempt to articulate local and non-local knowledge. Indigenous teachers consider that there are three main challenges for the school: (a) the hiring and training of indigenous teachers; (B) the permanence of the children of the school and (C) the indigenous protagonism in the construction of the school. From the teachers' point of view, the school is essential for the Guarani Mbyá indigenous community to reaffirm and protect their culture through defense instruments such as reading and writing (in Portuguese and Guarani). The residents, sharing the same opinion of the teachers, also add the importance that the school and the study play in the process of improving their quality of life, since today it is no longer possible (about) to live only from the cultivation of the land.

Final Considerations: In general, the results of this study offer perspectives about the conception of Guarani Mbyá Childhood. The child, despite being understood as incomplete, is recognized as a being that produces culture, actively participates in the social and religious activities of the community and occupies a singular space, in which its connectivity with the spiritual world is strongly present. This incompleteness does not imply a hierarchical, authoritarian or even silencing relation to the child. At the root of the teaching-learning process is freedom and autonomy, where indigenous education is centered on seeing, hearing and feeling. In this context, the school is inserted in the community as a frontier space between indigenous and non-indigenous knowledge, being the scene of negotiations, conflicts and disputes. This work ends with guidelines for the updating of education policies and practices directed at the Brazilian indigenous population.

Keyword: Childhood, Indigenous Education, Guarani Mbyá, Indigenous School



Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – OLHARES SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL	27
CAPÍTULO 1 – A EMERGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA MODERNA	29
1.1. OLHARES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	30
1.2. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA VISÃO SOBRE OS CONCEITOS DE PIAGET E VYGOTSKY E WALLON.....	41
1.3. OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: ENTRE A PROTEÇÃO E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO	49
1.4. A DIVERSIDADE CULTURAL E OS CONTRIBUTOS DA ANTROPOLOGIA E DA SOCIOLOGIA	55
CAPÍTULO 2 - DESIGUALDADE E DIVERSIDADE NA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL	61
2.1. A FORMAÇÃO ÉTNICA CULTURAL DO BRASIL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS.....	62
2.2. O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL: DO PARADIGMA ASSIMILACIONISTA AO INTERCULTURAL.....	68
2.3. A ESCOLA NO MUNDO MODERNO: UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO	74
PARTE 2 – AS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL	89
CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA E A CULTURA DO POVO INDÍGENA BRASILEIRO	91
3.1. HISTÓRIA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL: DO PROCESSO DA COLONIZAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO	92
3.2. A IMAGEM E A IDENTIDADE DA POPULAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA	98
3.3. POLÍTICAS INDIGENISTA: DA ASSIMILAÇÃO AO RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE INDÍGENA.....	105
3.4. ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA INDÍGENA E SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS.....	115
3.5. ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS COMUNIDADES INDÍGENAS.....	121
CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	129
4.1. PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	129
4.2. A ESCOLA INDÍGENA HOJE: UM LOCAL DE FRONTEIRA	137
4.3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA: DESAFIOS PARA O AMANHÃ	142
PARTE 3 – A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS	151
CAPÍTULO 5 - O POVO GUARANI MBYÁ	153
5.1. A HISTÓRIA E AS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS DO POVO GUARANI	153
5.2. OS GUARANI MBYÁ NO RIO DE JANEIRO: ENTRE AS CAMINHADAS, A COSMOLOGIA E A VIDA COTIDIANA	169
CAPÍTULO 6 – A INFÂNCIA NA ALDEIA ITAXIM	181
6.1. O DESENVOLVIMENTO E AS RESPONSABILIDADES DAS CRIANÇAS GUARANIS-MBYÁ	182
6.1.1. <i>Classificação de desenvolvimento por gênero na etnia Guarani-Mbyá</i>	184
6.1.2. <i>A formação, os cuidados e a alimentação das crianças Guarani Mbyá</i>	197
6.1.3. <i>As Responsabilidades e a participação das crianças na aldeia</i>	207
6.1.4. <i>As relações entre adultos e crianças</i>	217
6.2. AS BRINCADEIRAS E OS OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE ALDEIA ITAXIM	221
CAPÍTULO 7 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE A CASA DE REZA E A ESCOLA	233
7.1.A EDUCAÇÃO INDÍGENA GUARANI MBYÁ: A FAMÍLIA, A COMUNIDADE E A OPY	235
7.2.HISTÓRIA E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA INDÍGENA DE ITAXIM	246
7.3 . DESAFIOS DA ESCOLA ESTADUAL GUARANI TAVA MIRIM.....	255
7.4. O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA INDÍGENA NA ALDEIA	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS	269

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	277
ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO INDÍGENA PARA PESQUISA NA ALDEIA ITAXIM.....	291
ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	292
ANEXO 3 - GUIÃO DE OBSERVAÇÃO E DE ENTREVISTA.....	293

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Fases da Análise dos Dados	19
Tabela 2 - Estágios de Desenvolvimento Infantil segundo Piaget.....	46
Tabela 3 - Fases do desenvolvimento infantil segundo Wallon.....	48
Tabela 4 - Evolução da população autodeclarada indígena nos censos 1991, 2000 e 2010	103
Tabela 5 - Categoria de Desenvolvimento Humano por Idade e Gênero na Etnia Tupinambá	124
Tabela 6 - Categorias de Desenvolvimento Humano por Gênero na Etnia Xavante	126
Tabela 7 - Categorias de desenvolvimento por Gênero na etnia Xikrin.....	127
Tabela 8 - Matrículas em Escolas Indígenas: 2007 a 2012	143
Tabela 9 - Número de escolas indígenas entre 2003 e 2008	144
Tabela 10 - Estimativa da População Guarani na América do Sul.....	154

Índice de Figuras

Figura 1 - Ciclo da Pesquisa Etnográfica.....	7
Figura 2- Progressão da Observação Participativa.....	9
Figura 3 - Elizabeth, Eva e Danielle caminhando em direção à casa de reza	20
Figura 4 - Praia de Parati Mirim	21
Figura 5 - Mangue no caminho de Mamanguá.....	21
Figura 6 - Cachoeiras de Mamanguá.....	23
Figura 7 - Pinturas de Debret	100
Figura 8 - População autodeclarada indígena de 1991 a 2010	104
Figura 9 - Tipo de Borduna	117
Figura 10 - Fases da Educação Indígena no Brasil.....	131
Figura 11 - Matrículas em Escolas Indígenas entre 2007 e 2012	144
Figura 12 – Divisão do Espaço Terreno Mbyá	156
Figura 13 - Terra Indígena Guarani Mbyá	160
Figura 14 - Ajaká 1	163
Figura 15 - Ajaká 2	163
Figura 16 - Aldeias Guarani Mbyá no sul do Estado do Rio de Janeiro.....	170
Figura 17 - Estrada de Parati Mirim	171
Figura 18 - Praia de Parati Mirim	171
Figura 19 - Vista da aldeia de Sapukai	174
Figura 20 - Mundo Mbyá.....	176
Figura 21 - Artesanato Indígena.....	179
Figura 22- Homem em Guarani.....	194
Figura 23– Mulher em Guarani	194
Figura 24 - Espaço de venda de artesanato	209
Figura 25 - Crianças e Adultos no Coral Indígena de Itaxim.....	211
Figura 26-Desenho Acapu 1	214
Figura 27 – Desenho Acapu 2.....	214
Figura 28- Desenho Acapu 3	215
Figura 29 - Desenho Amapá	216
Figura 30 – Desenho de Abajá.....	216
Figura 31 - Parque da Aldeia	222
Figura 32 - Crianças brincando no rio	224
Figura 33- Brincadeiras das crianças	225
Figura 34 – Brinquedos	227
Figura 35 - Casa de Reza.....	240
Figura 36 - Escola Estadual Guarani Tava Mirim	248
Figura 37 - Porta da Sala de Informática.....	250
Figura 38 - Sala de Informática.....	250
Figura 39 - Sala de Aula	250
Figura 40 - Atividades Escolares.....	250
Figura 41 - Dobradura e Desenho feito pelas crianças.....	254

Introdução

Esta tese de doutorado tem como objeto de investigação a Infância e a educação das crianças indígenas Guarani Mbyá do Estado do Rio de Janeiro. Nesse caminho, o trabalho seguiu dois eixos de análise, sendo eles: (I) a concepção de Infância Indígena e (II) o desenvolvimento da educação formal e não formal das crianças Guarani Mbyá. Para tal, o estudo foi realizado na aldeia de Itaxim, na Cidade de Paraty – localizada na Região Sul do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a pesquisa pretendeu recolher elementos que pudessem nos fornecer informações sobre como os Guarani Mbyá pensam a Infância e de que forma se relacionam com a mesma. Para além disso, buscou-se também analisar de que maneira corre a educação da criança na aldeia e como a escola tem atuado como mais um espaço educativo na comunidade, discutindo sobre sua organização, seu papel social e seus desafios atuais.

A escolha do objeto de estudo e da comunidade para realização da pesquisa teve como influência a minha experiência durante o curso de Graduação em Pedagogia em um grupo de investigação (com projetos de pesquisa e extensão), onde trabalhávamos com comunidades Indígenas e Quilombolas. Nesse contexto, articularam-se pesquisas e ações junto a essas comunidades, permitindo, aos poucos, a construção de um laço de amizade, de troca de conhecimentos e confiança. Tal experiência motivou o interesse pelas questões da diversidade e pela reflexão sobre uma educação intercultural, influenciando a construção do projeto de doutoramento. Sendo assim, também entendemos pertinente avançarmos com o estudo sobre uma população com quem já se tinha contato e conhecimento.

A delimitação da investigação na infância indígena teve como fundo de interesse o processo de construção social da criança e o processo de educação nessas comunidades, buscando compreender as suas formas de pensar a infância e de educar as crianças. A minha formação em Pedagogia e a minha experiência em sala de aula na Educação Infantil também constituíram elementos que motivaram e influenciaram a minha escolha do objeto deste estudo, pois no decorrer da minha experiência como

docente em instituições de ensino teve a oportunidade de refletir sobre a concepção de infância e de que forma a escola tem reproduzido uma prática onde a criança é considerada um sujeito sem autonomia e sem capacidade de reflexão, desconsiderando a cultura e o contexto social em que está inserida.

Sendo assim, o objeto deste trabalho centra-se na criança, ou melhor, no estudo das percepções e sobre as concepções de Infância e de educação das crianças dentro da comunidade indígena Guarani Mbyá. Dessa forma, busca-se perceber e compreender formas diferenciadas ou não de os indígenas em causa olharem as crianças e se relacionarem com elas. A análise das observações e informações recolhidas procuram possibilitar uma reflexão sobre a forma como a comunidade se relaciona com as crianças e pensar as políticas diferenciadas para educação indígena, respeitando as diversas formas de ser e estar no mundo.

Sabe-se que os últimos séculos conheceram sucessivas publicações sobre a infância e que nos dois últimos esta foi objeto de diversas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, Psicologia, Medicina, História, Sociologia e mais recentemente a Antropologia. Apesar de tudo, não tem faltado autores a dizer que em épocas anteriores os indivíduos de pouca idade eram representados como «homúnculos» (Ariès, 1978) ou seja, como adultos em miniatura, o que permitia aos mesmos participarem do mundo destes, mas também a serem pouco fiáveis, propensos ao erro e desconsiderados socialmente. Na verdade, a infância não era reconhecida como tal, sendo praticamente desconhecidas a especificidades da sua condição. Estudos atuais na área da Infância, como, por exemplo, James (2004), Sarmiento (2005), Jenks (2005), Ferreira (2000), Prout (2010), Tomás (2011), Cohn (2005a) têm vindo a considerar a criança como um ser social, sendo influenciada e influenciando o contexto sociocultural ao qual pertence. Seguindo essa concepção, as pesquisas sobre a infância defendem que as crianças são possuidoras de direitos e que participam ativamente na sociedade. No Brasil, essa concepção é abordada no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC, 1998) e na Carta Magna de 1988. Nunes (2003) realça que estudos recentes sobre a infância têm sido diversas vezes apoiados na etnografia e isso já potencializa uma possibilidade de diversificar a interpretação das vivências das crianças.

No que se refere aos estudos sobre a criança indígena, encontram-se algumas pesquisas recentes sobre o tema no âmbito da Antropologia, como a de Antonella Tassinari (2007), Clarice Cohn (2000a, 2000b) e Lino (2006). Tais estudos demonstram formas diferenciadas de conceber e de se vivenciar a infância, abordando os papéis sociais das crianças, a participação das mesmas nas atividades do dia-a-dia da aldeia, a relação delas com a cosmologia e o lugar delas na comunidade. Nesse sentido, tais trabalhos, entre outros, serviram como base teórica para a realização do presente estudo.

Embora a escola de massas seja um fenômeno relativamente recente, a experiência escolar indígena vem dos tempos primeiros da colonização (Nobre, 2005). Durante muito tempo, os objetivos eram religiosos, missionários e civilizatórios. Somente na segunda metade do século XX, sob a influência dos movimentos multiculturalistas e indígenas, se passa a defender uma educação intercultural (Grupioni, 2006; Maher, 2006), onde os saberes e a cultura das comunidades pudessem ser valorizados e abordados no currículo escolar. Neste trabalho, queremos observar como a comunidade onde fizemos a investigação encara a educação da criança e como a escola se enquadra nesse entendimento, respondendo às condições em que a comunidade se encontra, buscando contribuir para uma reflexão sobre o papel social da escola em uma aldeia e indagar como estão as práticas pedagógicas para um ensino diferenciado, que possa favorecer o delinear de políticas educacionais mais consistentes para os povos indígenas.

Fundamentação dos procedimentos metodológicos

O estudo que aqui se apresenta partiu das seguintes questões: qual a concepção de infância indígena Guarani Mbyá? Qual o papel social da criança nessa comunidade? Como é o processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel social da escola?

Em função das questões formuladas, elaboraram-se os seguintes objetivos: (a) Analisar a estrutura organizacional, política e cultural das comunidades indígenas guaranis do Estado do Rio de Janeiro; (b) Identificar elementos indicadores de uma concepção singular de infância e o papel social que as crianças possuem dentro da

comunidade indígena guarani; (c) Investigar como ocorre o processo ensino-aprendizagem das crianças no contexto sociocultural das tribos indígenas; (d) Caracterizar Educação Escolar Indígena por meio de elementos que indiquem suas particularidades, bem como o seu papel social dentro da tribo; (e) Analisar a representação dos adultos e dos professores indígenas em relação à Escola Indígena.

A pesquisa junto às comunidades indígenas requer uma aproximação e uma participação efetiva em seu cotidiano, a fim de não ter um olhar afastado, mas sentir e vivenciar as práticas sociais e culturais existentes no local. Por isso necessita de uma metodologia onde seja possível a aproximação com os investigados, o que caracterizou a pesquisa como essencialmente qualitativa, privilegiando o estudo de caso e o modelo etnográfico. A escolha desta abordagem justifica-se pelo fato de o estudo ter como população alvo uma comunidade tradicional, com uma cultura essencialmente oral, o que exigia cuidados na recolha de informação para que se conseguisse dar conta das especificidades da comunidade através da aproximação do investigador ao cotidiano e ao modo como a comunidade em questão vive.

O Estudo de Caso, como aponta Amado (2017), se desenvolveu como método nas investigações de cunho qualitativo dos sociólogos pioneiros da Escola de Chicago, tendo como objetivo a «investigação de grupos ou comunidades socialmente desfavorecidas, na sua maior parte imigrante» (p.121). Dessa forma, o autor afirma que método pode ser utilizado para compreender um caso específico, como um indivíduo, um acontecimento, uma organização, mudanças ocorridas em algumas regiões, entre outros (idem, 2017). Yin (2001) o conceitua como uma «investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos» (p.32).

Amado (2017) afirma que o uma das características do Estudo de Caso é compreensão das suas particularidades, buscando se conhecer e descrever o fenômeno específico, deixando de lado a preocupação com a generalização. Dessa forma, essa metodologia pressupõe, em primeiro lugar, a determinação do caso que será estudado, podendo ser, segundo Stake (2009), de cunho Intrínseco ou Instrumental. No primeiro tipo, refere-se aos casos que são dados (por determinada

entidade) ou aparecem de forma involuntária, cujo objeto se torna de interesse intrínseco ao investigador, não sendo uma escolha. No segundo, o caso se torna um objeto ou um problema encontrado pelo pesquisador, onde origina-se a necessidade de compreendê-lo. Nesse sentido, «teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular» (p.19).

Dessa forma, o estudo aqui apresentado tem uma natureza instrumental que, apoiado na obra de Amado (2017), obteve como implicação um quadro metodológico complexo, sendo necessário obter: (I) valores fenomenológicos – à medida que o investigador é guiado pelo ponto de vista do grupo; (II) uma abordagem holística – buscando compreender o caso de forma global, considerando os fenômenos observados como parte de um sistema cultural; (III) uma orientação de não julgamento e (IV) contextualização, situando os fatos observados ao contexto local e ao contexto mais amplo.

O método do Estudo de Caso, nesse sentido, foi escolhido dentre outros para guiar a investigação, na medida em que ao estudar uma comunidade indígena estamos diante de uma população específica que possui formas singulares de estar no mundo, além de possuir suas próprias estratégias para lidar com os imensos processos de trocas e influências culturais, construindo, muitas vezes, uma cultura híbrida. Ao mesmo tempo, tal objeto de estudo implica uma aproximação à comunidade para compreender o caso, que seria a concepção de infância e a educação das crianças indígenas. Nesse contexto, seguimos com um Estudo de Caso de cunho Etnográfico, tendo a vista a observação participativa.

A Etnografia surgiu com os antropólogos, que buscavam identificar culturas e modos de vida de diferentes sociedades. Malinowski foi um dos pioneiros, utilizando-se da pesquisa de campo para investigar as sociedades tribais na ilha Trobriand. Neves (2006) afirma que a etnografia pressupõe descrição, sendo definida como “ciência da descrição cultural” (Geertz, citado por Neves, 2006). Para James Spradley (1980) a pesquisa etnográfica se configura como «the work of describing a culture. The central aim of ethnography is to understand another way of life from native point of view» (p.3).

Os estudos sobre as sociedades tradicionais até finais do século XIX, apoiados pelas teorias evolucionistas (Cohn, 2005a), não possuíam como estratégia de investigação a aproximação do pesquisador com o cotidiano, mas buscavam definir e apontar de forma afastada elementos que pudessem indicar formas e etapas do desenvolvimento humano, obtendo como seu principal foco a evolução da espécie humana. As investigações na área de uma Antropologia Cultural apontaram uma nova forma de olhar as diferentes sociedades, inserindo a cultura e a formação histórica de cada grupo como categorias de análises, abandonando a ideia de um mesmo ponto evolutivo para as sociedades.

A etnografia surgiu, dessa forma, como um método de investigação que possibilitasse o investigador compreender a sociedade em um estudo a partir da visão dos indivíduos pertencentes à mesma, se tornando um dos recursos mais utilizados por pesquisadores que procuram analisar comportamentos e saberes de uma determinada população, estendendo-se para investigações de diversas áreas do conhecimentos. (Bogdan & Biklen, 1994).

Tal metodologia exige que o pesquisador se insira no cotidiano do grupo ao qual se está estudando, utilizando o caderno de campo como forma de registro e anotações dos dados (Moreira, 1994). Dessa forma, o pesquisador precisa estar «envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes), visto que seus procedimentos de investigação se baseiam em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos interlocutores» (Bogdan & Biklen, 1994).

A realização deste trabalho de investigação seguiu a proposta de Spradley (1980) sobre o “*Ciclo da Pesquisa Etnográfica*”, que apresenta seis etapas para a realização do estudo etnográfico, onde de forma cíclica o pesquisador volta a realizar novas perguntas após sua presença no campo. As etapas são: (1) Elaboração de um projeto etnográfico, (2) Formulação de Perguntas, (3) Coleta de dados (4) Registro etnográfico, (5) Análise dos dados e (6) Escrita etnográfica.

Figura 1 - Ciclo da Pesquisa Etnográfica



Referência: Spradley (1980)

1) Elaboração do projeto de pesquisa etnográfica

A Elaboração do projeto de Investigação iniciou-se com um interesse sobre as comunidade indígenas Guarani Mbyá da Aldeia Itaxim, onde durante três anos, inserida em grupo de Iniciação Científica (entre 2005 -2008), obtive o primeiro contato com o grupo-alvo da pesquisa. Dessa forma, a elaboração deste projeto, construída em meio ao Programa de Doutorado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), está baseado em um questionamento e problematização sobre como esta sociedade concebe a Infância e a educação de suas crianças.

2) Formulação de perguntas

A formulação de perguntas foi o segundo passo realizado após a definição do problema da investigação. Nesse momento, foi elaborado um guião de perguntas

(formais e não-formais) e de observação de campo (Anexo 3). Cabe ressaltar que esse guião serviu para direcionar a pesquisa, mas não foi utilizado como um instrumento estático, dando abertura para formulação de novas perguntas no decorrer da pesquisa de campo.

3) Coleta de dados

A realização da coleta de dados pressupõe, como nos afirma Yin (2001) ao discutir os procedimentos do Estudo de Caso, uma preparação prévia do investigador para iniciar a pesquisa de campo. Para tal, recorreu-se primeiramente a uma visita para conversar com a líder da Associação Comunitária Indígena com objetivo de explicar o projeto e questionar sobre a possibilidade de sua realização na aldeia. Após a análise da comunidade sobre o assunto, obtive a autorização para realizar o trabalho. Outro passo importante, foi pedir junto à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – responsável por gerir as escolas indígenas no Estado – uma autorização para concretizar a investigação na escola de Itaxim, onde foi aberta uma comissão de ética para analisar o projeto.

Após essa fase, foram organizados os instrumentos utilizados para a investigação. Na realização da coleta dos dados, este trabalho recorreu à utilização da observação participativa, com registro de fotos, conversas informais e entrevistas. Tal recolha de informações foi realizada ao longo de quatro anos, onde estive presente na aldeia duas vezes no mês, me estabelecendo no local cerca de três dias seguidos. Durante o trabalho campo, como afirma Bogdan & Biklen (1994), o investigador «entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos» (p.113)

Em relação à primeira estratégia citada anteriormente, seguimos a progressão da observação participativa (Spradley, 1980) onde se partiu de uma coleta de dados mais ampla (buscando compreender a comunidade em questão) para uma recolha de dados mais seletiva, tendo como foco a infância e a educação das crianças. Essa organização teve como base os estudos de Spradley (1980) que apresentam um esquema para a coleta de dados etnográficos, onde, para o autor, o pesquisador deve realizar (1) uma observação descritiva, buscando obter uma visão geral do grupo

estudado, (2) uma observação focalizada, limitando um pouco mais a pesquisa e por último (3) uma observação seletiva, centrada no objeto de estudo; como apresento no esquema abaixo.

Figura 2- Progressão da Observação Participativa



Referência: Spradley, 1980

Durante a *observação descritiva*, buscou-se identificar por meio da observação participativa a organização social, econômica e religiosa da aldeia Guarani Mbyá, bem como a forma como estas se relacionam entre si, caracterizando o modo de vida da população. Outra fonte complementar, além da observação, se deu por meio de pesquisa bibliográfica com pesquisas que nos fornecessem informações sobre a origem deste povo na América do Sul e suas características.

Em relação à *observação focalizada*, o estudo centrou-se em observar a rotina, a relação entre adultos-crianças, as brincadeiras e as atividades sociais, permitindo identificar o lugar da criança da aldeia indígena Guarani Mbyá. Tal passo permitiu formular novas perguntas que complementaríamos o guião de observação e de entrevista.

A *observação seletiva* centrou a observação na procura de dados que pudessem ajudar a responder às perguntas centrais da investigação aqui presente. Dessa forma, foi observada a participação das crianças nas atividades da aldeia, a divisão de tarefas

por idades (bem como as responsabilidades), as vestimentas, a organização das brincadeiras, os cuidados com as crianças, as atividades realizadas na escola, entre outros expostos no guião de observação.

Tais observações foram direcionadas por meio de um guião de perguntas e de observação de campo (anexo 3). Durante as observações, foram realizadas anotações sobre os acontecimentos, o registro por foto e três conversas informais (registrados no caderno de campo). Essas observações partiram de uma convivência participativa no cotidiano junto à comunidade Indígena de Itaxim, o que possibilitou momentos espontâneos de recolha de dados. Tais conversas possibilitaram um melhor entendimento sobre aquilo que estava sendo observado.

Além das observações e das conversas espontâneas, para obter respostas às perguntas elaboradas no guião, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas tendo em vista as questões formuladas previamente para serem respondidas pela população alvo. No entanto, tais entrevistas possibilitaram espaço para que o entrevistado pudesse demonstrar suas impressões e relatasse, com sua visão, sobre o assunto em questão (Bogdan & Biklen, 1994). Dessa forma, o instrumento seguiu as características da “entrevista focal” onde, segundo Yin (2001) as perguntas «são espontâneas e assumem um caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo do estudo de caso» (p.113).

Esse instrumento teve por objetivo recolher informações sobre a infância, a escola e a educação das crianças dentro da comunidade. Nesse sentido, as entrevistas foram direcionadas aos adultos e aos professores indígenas das comunidades, sendo realizadas sete entrevistas gravadas (duas com professores indígenas e cinco com moradores da aldeia), norteadas por um guião de perguntas (Anexo 3).

A escolha dos professores para entrevista partiu do interesse pelo conhecimento da prática, do funcionamento e da organização da escola indígena. As outras cinco entrevistas foram direcionadas a uma indígena que assume o posto de agente de saúde da comunidade (nos dando informação sobre os cuidados e a

educação das crianças na aldeia), o vice cacique e sua esposa, o primeiro professor indígena da comunidade e a parteira.

4) Registro etnográfico

Em relação ao registro etnográfico, optamos por realizar algumas entrevistas gravadas, captar fotos e recorrer à elaboração de um diário de campo. No que concerne à observação participativa e à etnografia local, utilizamos a ferramenta da fotografia e do caderno de campo, introduzido como método científico por Malinowski (2005). Por meio desse processo, pretendeu-se obter complementaridade aos dados das entrevistas semi-estruturadas e recolher informações sobre a organização política, social e cultural das comunidades, além de perceber a relação das crianças com os adultos. As entrevistas foram registradas por meio de gravação, seguidas de transcrição.

5) Análise dos dados

A análise dos dados em um pesquisa qualitativa é «o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados» (Bogdan e Biklen, 1994, p.205). Para Spradley (1980), a análise de dados etnográficos é «a process of question discovery (...) the ethnographer analyses the field data compiled from participant observation to discover question» (p.33). Neves (2006) afirma que é «um processo de interação entre pesquisador e sua experiência, ou seus dados» (p.9). Sendo assim, é a maneira pela qual o investigador manipula suas as informações na busca por significados.

Stake (2009) afirma que existem dois tipos de análise de dados no Estudo de Caso: agregação categorial e interpretação direta. Sendo assim, pode ser realizado a partir de um processo de categorização dos dados obtidos ou por meio da interpretação direta de um caso único. O autor afirma que dentro deste tipo de metodologia pode-se obter uma análise com uma vertente quantitativa (na enumeração de repetições de eventos observados) e qualitativa (na busca de significados de uma única situação). Nesse sentido, a busca por padrões é fundamental no Estudo de Caso, sendo realizado por meio da organização das informações em

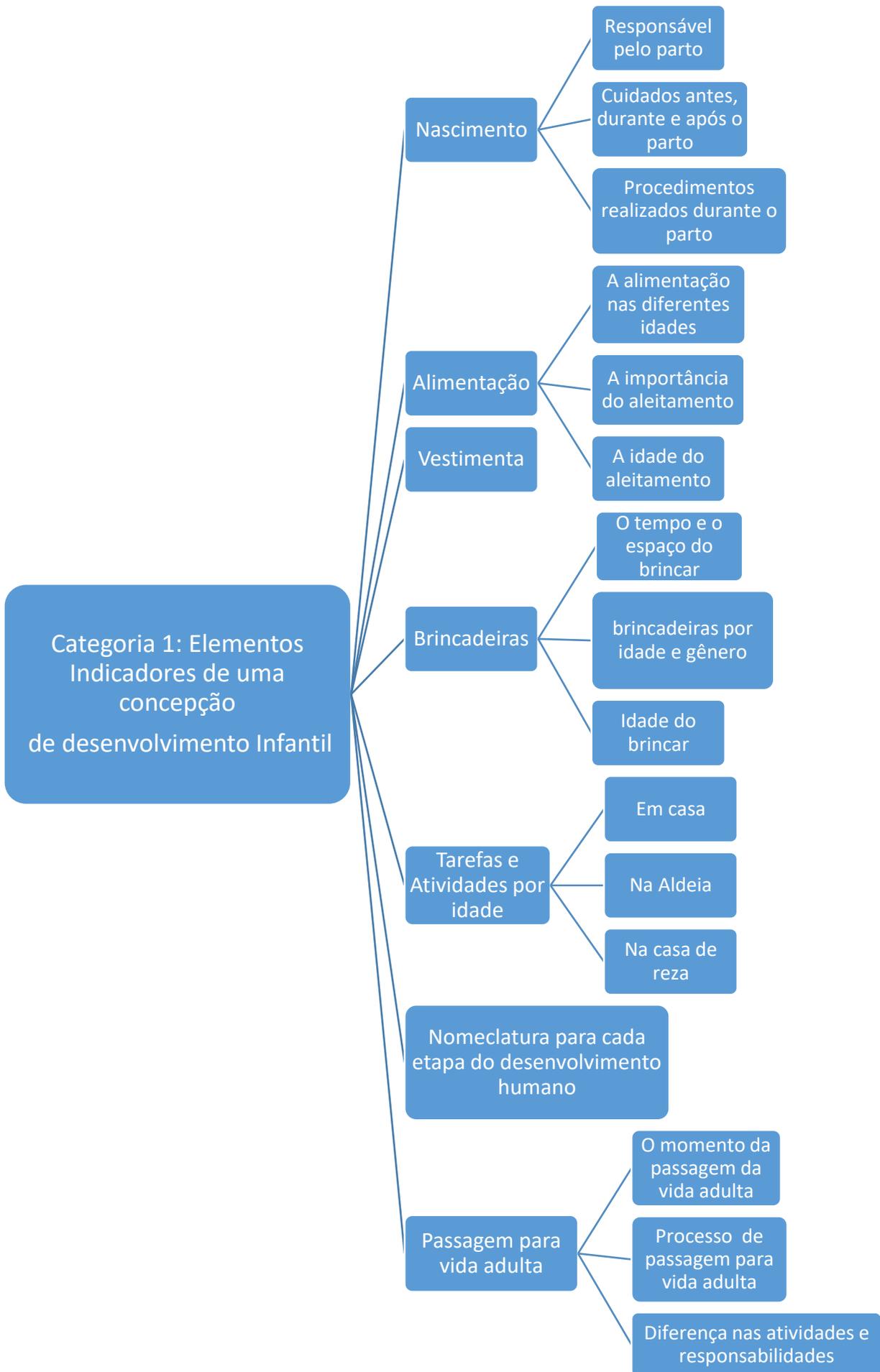
categorias, sendo para Stake (2009) a forma pela qual se encontram, na maioria das vezes, os significados mais importantes da investigação. O autor disserta que «tanto a agregação categorial como a interpretação direta dependem em larga escala da busca de padrões» (p.93)

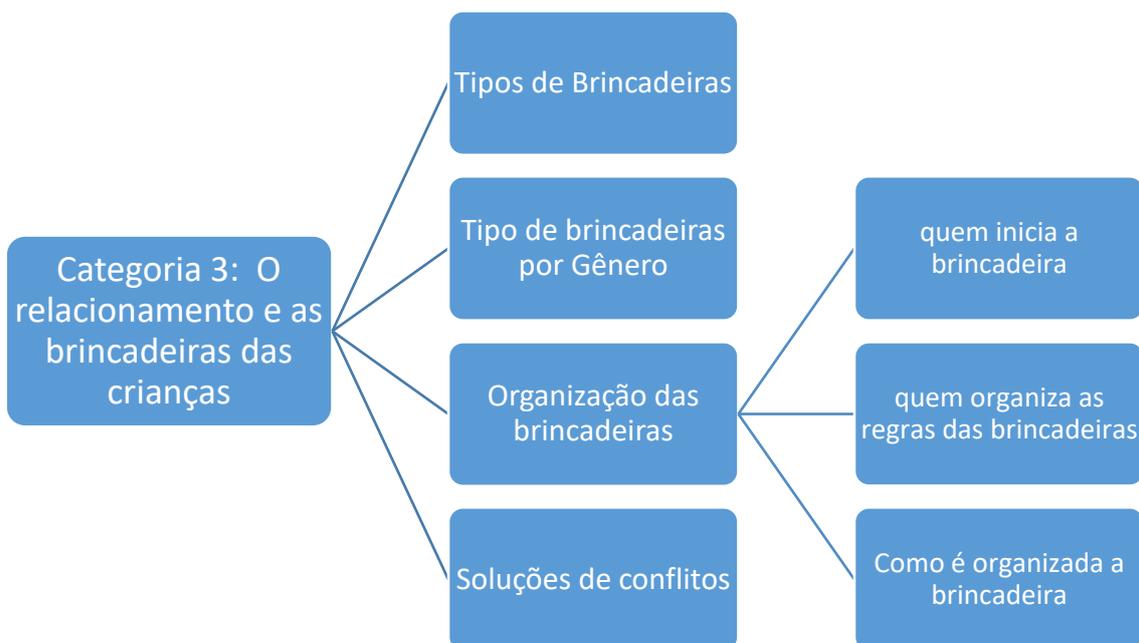
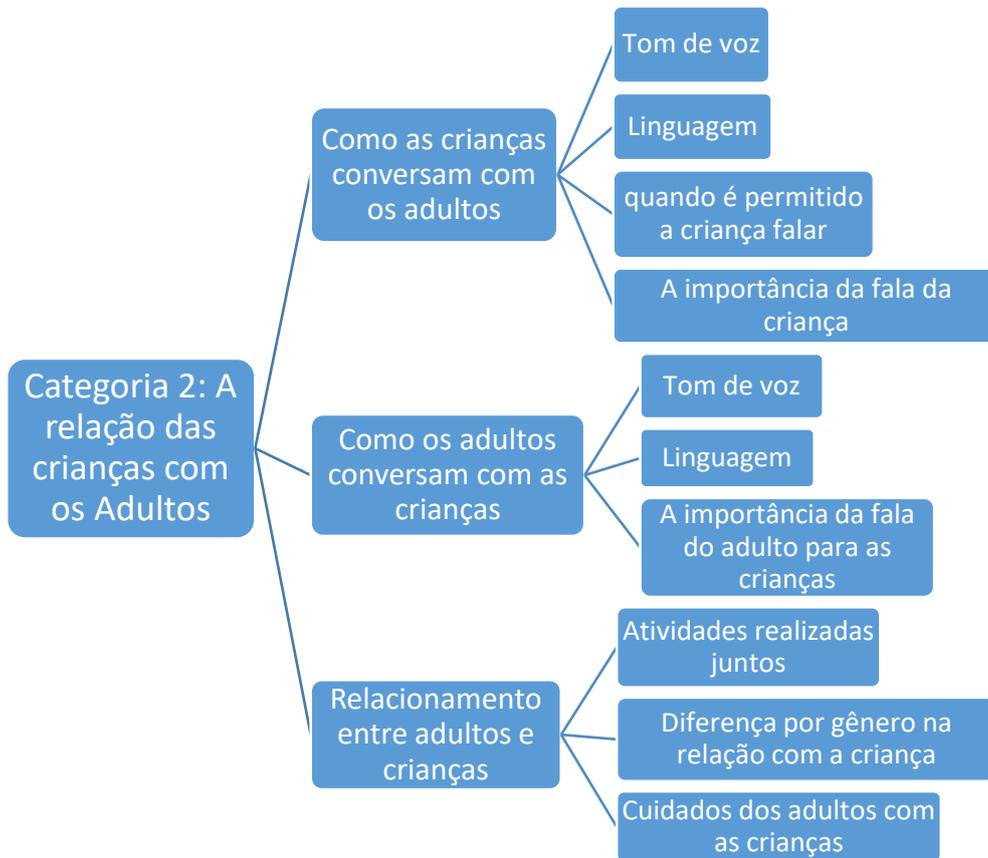
Dessa forma, a análise dos dados da pesquisa qualitativa parte de um processo de categorização e uma reflexão atenta e cuidadosa sobre as informações que foram recolhidas anteriormente, buscando relacioná-las com outras situações e estudos que ajudem a compreender a complexidade das situações encontradas. Leininger (2006), buscando desenvolver um método de estudo etnográfico para a área da enfermagem (*etnoenfermagem*), caracterizou quatro fases da análise dos dados em uma pesquisa etnográfica:

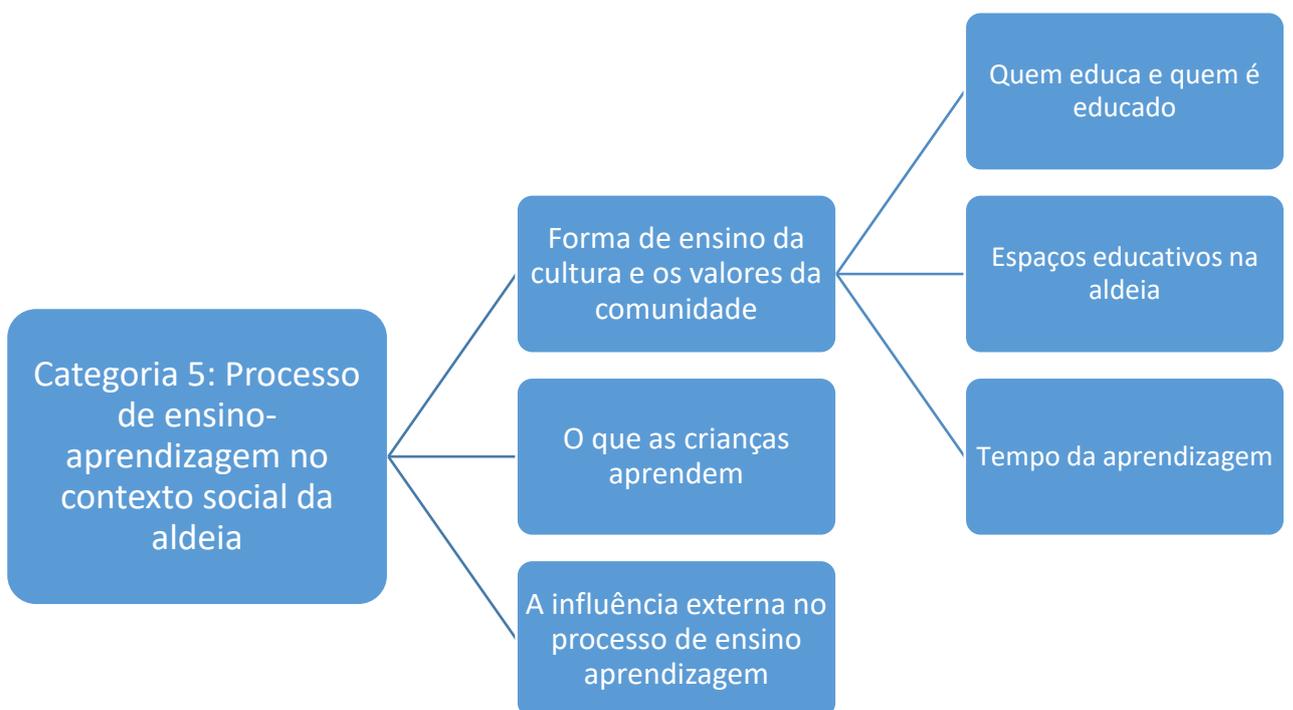
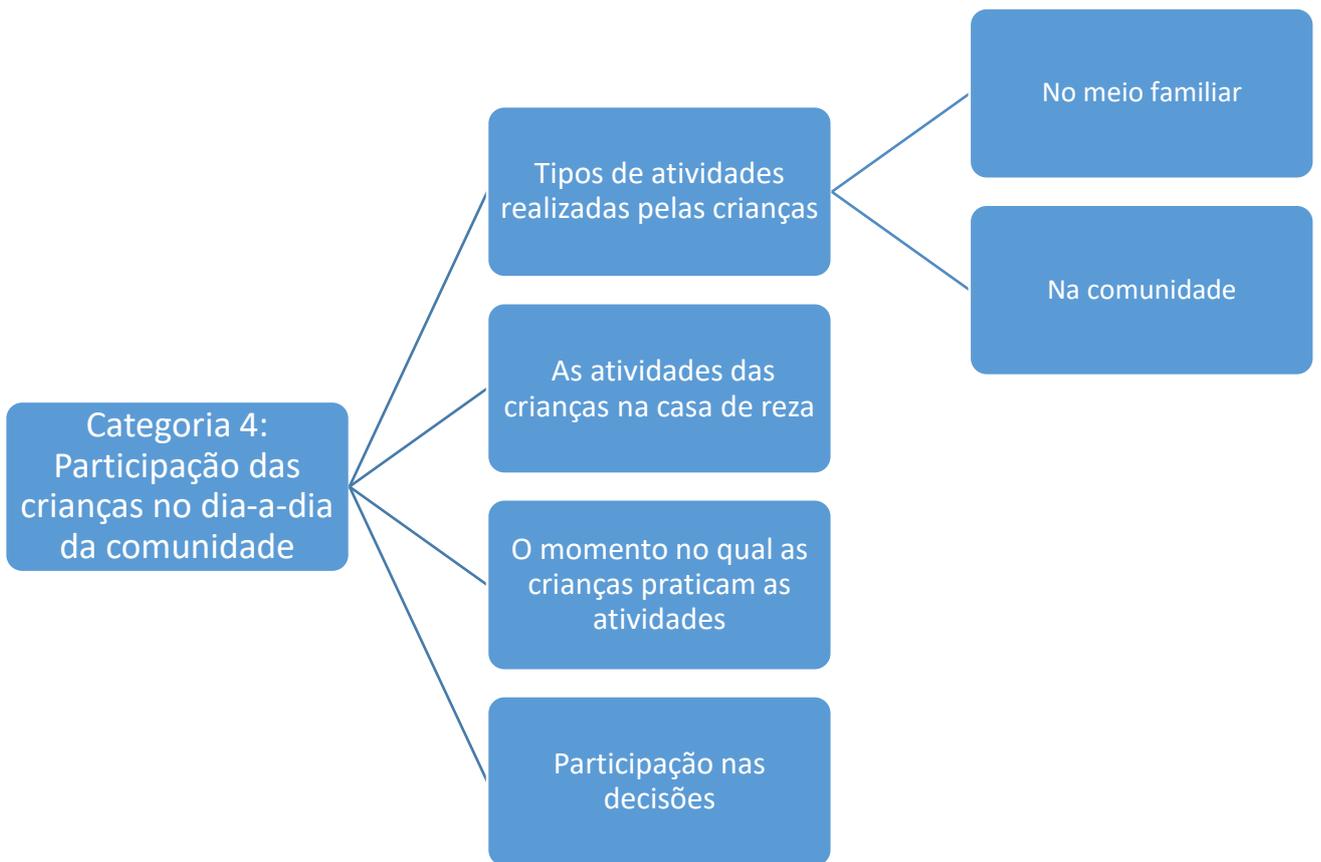
- Fase 1: Coletando, descrevendo e documentando os dados brutos – neste momento, o pesquisador, em meio à coleta dos dados, inicia o procedimento de reflexão e interpretação das informações obtidas. Dessa forma se desenvolve a recolha dos dados identificando os contextos, realiza-se uma interpretação preliminar, se identificam símbolos e termos utilizados no grupo estudado. Sendo assim, neste momento, o presente estudo buscou registrar, por meio de anotações em caderno de campo, fotos e gravações de entrevista, que foram posteriormente transcritas.
- Fase 2: Identificação e categorização de descrição e componentes – os dados são categorizados dentro de um contexto buscando semelhanças e diferenças entre as afirmações e as observações obtidas durante a pesquisa.
- Fase 3: Padrões e análise contextual: nesta fase os dados são examinados a fim de descobrir padrões de comportamentos, significados estruturais, expressões e afirmações.
- Fase 4: Tema principal, descoberta da pesquisa, formulação teórica e recomendações: esta última fase se relaciona à síntese e à interpretação dos dados já organizados anteriormente. Tal processo requer compilação do pensamento, análise da configuração dos dados, interpretação das informações, formulação teórica a partir das informações das fases anteriores e elaboração de recomendações.

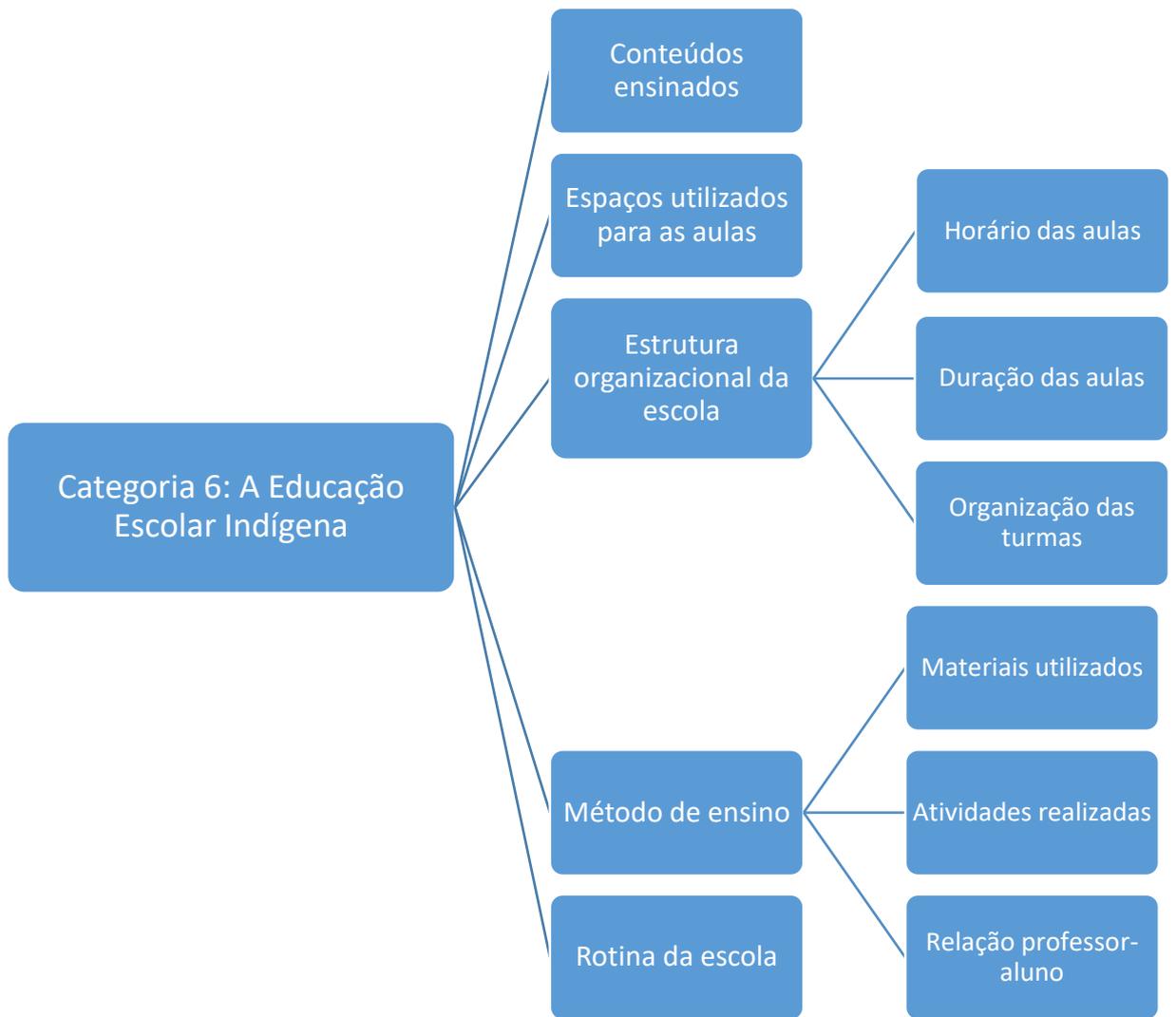
Nesse sentido, a análise começou a partir da primeira fase da análise dos dados (Leininger, 2006), o que permitiu realizar novas perguntas. Esse primeiro processo foi organizado com base no guião de observação. Em um segundo momento, as informações foram organizadas em categorias de análise, como:

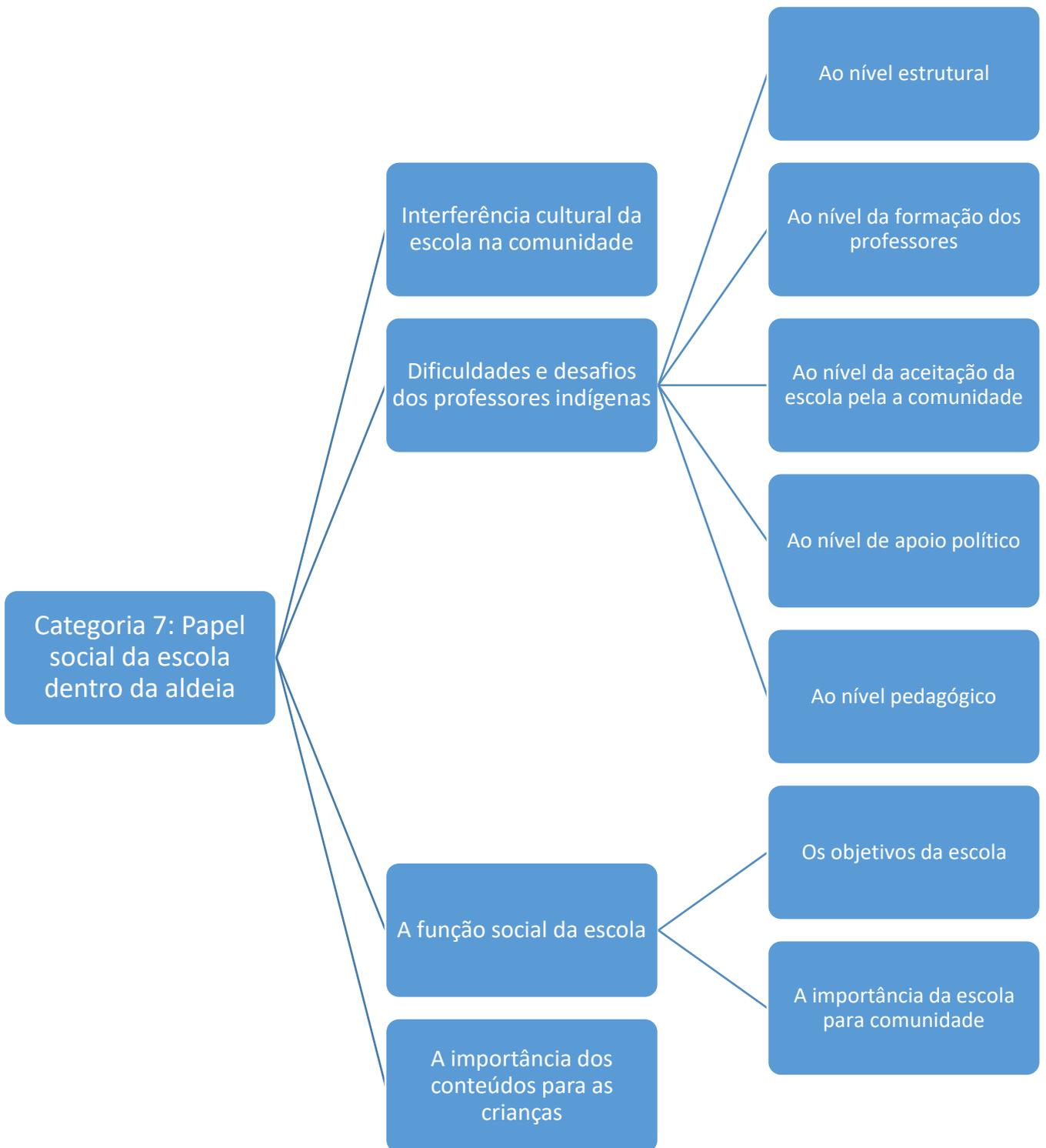
- (1) Elementos que indiquem uma concepção singular de infância (tendo como subcategoria: 1.1 nascimento, 1.2 alimentação, 1.3 vestimenta, 1.4 as brincadeiras das crianças, 1.5 as tarefas e atividades das crianças, 1.6 Passagem para a vida adulta, 1.7 Nomenclatura para cada etapa do desenvolvimento humano);
- (2) A relação das crianças com os adultos (2.1. como as crianças conversam com os adultos, 2.2. como adultos conversam com as crianças, 2.3 como as crianças se comportam entre os adultos, atividades realizadas entre adultos e crianças, 2.4 os cuidados dos pais com as crianças);
- (3) O relacionamento e as brincadeiras das crianças (3.1 Tipos de brincadeiras, 3.2 tipos de brincadeiras por gênero, 3.4 A organização 3.5. Solução de conflitos durante a brincadeira);
- (4) Participação da criança no dia-a-dia da comunidade (4.1 Tipos de atividades realizadas no seio familiar e na sociedade indígena, 4.2. O papel e as atividades das crianças na casa de reza, 4.3. O momento pelo qual as crianças praticam suas atividades, 4.4. Participação nas decisões da aldeia);
- (5) Processo de ensino-aprendizagem no contexto social da aldeia (5.1 forma de ensino da cultura e os valores da comunidade – quem ensina, quem educa, espaço e tempo da aprendizagem, 5.2 O que as crianças aprendem, 5.3 A influência externa no processo de ensino aprendizagem);
- (6) A Educação Escolar Indígena (6.1 Conteúdos ensinados, 6.2 Espaço utilizados para as aulas, 6.3 Estrutura organizacional da escola – horário das aulas, duração das aulas, organização das turmas, 6.4 Método de ensino, 6.5 Rotina);
- (7) Papel social da escola dentro da aldeia (7.1 Interferência cultural da escola na comunidade, 7.2 Dificuldades e desafios dos professores indígenas, 7.3 a importância dos conteúdos para as crianças, 7.4 A função social da escola – os objetivos e a importância da escola para a comunidade);











Nesse sentido, os dados foram organizados por categorias de análise demonstradas anteriormente. Após esse primeiro procedimento, com as informações organizadas, buscamos termos, aproximações e distanciamento entre as observações e os discursos obtidos, dando conta da segunda fase da análise dos dados. Seguimos então para a terceira fase, onde tentamos encontrar padrões de comportamentos, discursos e termos frequentemente utilizados sobre o assunto. Por último, os dados foram interpretados de forma reflexiva, tendo como base uma fundamentação teórica e uma comparação de estudos de outros pesquisadores sobre o assunto, relacionando as informações obtidas com outras etnias. Esta última fase requer compreensão e a interpretação reflexiva, possibilitando a formulação de teorias (Leininger, 2006).

Tabela 1 - Fases da Análise dos Dados

1ºFase	2ºFase	3ºFase	4ºFase
<ul style="list-style-type: none"> . Organização dos dados por categorias. . Interpretação Preliminar dos dados. . Elaboração de novas perguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação das aproximações e distanciamento entre os discursos e os comportamentos observados na comunidade . Descrição dos dados apontando essa identificação 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação de Padrões de comportamentos, afirmações e termos frequentemente utilizados na aldeia . Descrição e construção de tabelas com os padrões encontrados 	<ul style="list-style-type: none"> . Interpretação reflexiva sobre os dados encontrados . Relacionamento entre os dados obtidos com a fundamentação teórica e outros estudos sobre essa mesma etnia ou outra. . Formulação de teoria

6) Escrita etnográfica

Por fim, a investigação se encerrou com a construção da escrita do trabalho, tendo em vista a elaboração de considerações finais e orientações para políticas de educação

indígena. Cabe ressaltar que, na escrita da tese, os nomes dos interlocutores foram substituídos por nomes de plantas indígenas a fim de preservar a identidade dos sujeitos da investigação.

Experiências no Campo

A pesquisa de Campo, desenvolvida na aldeia de Itaxim, foi realizada durante o ano de 2015 e 2016, onde estive com a população Guarani, partilhando um pouco do dia-a-dia e das atividades cotidianas dos mesmos. No entanto, para dar início ao trabalho, foi pedida autorização à Secretaria Estadual de Educação (responsável pela escola indígena) e para a Líder da Associação Comunitária Indígena (Ivanildes) para a realização da investigação. O projeto de pesquisa foi apresentado oralmente e por escrito para que a liderança pudesse avaliar.

Tendo demorado o processo de avaliação na Secretaria de Educação, só consegui iniciar a investigação em 2015, quando conheci a doutoranda Danielle Bastos que realizava uma investigação sobre o currículo da escola indígena guaraní mbyá. Sendo assim, alguns dias fomos juntas para o campo (em que cada uma tinha seu registro e realizava as entrevistas separadamente).

Figura 3 - Elizabeth, Eva e Danielle caminhando em direção à casa de reza



Referência: foto da autora

Com todas as autorizações em mãos, iniciei a pesquisa em Itaxim conversando com os professores da escola. Nesse caminho, aos poucos, fui me aproximando e conhecendo os moradores. *Marapuama*, agente de saúde da comunidade, foi uma das

interlocutoras que aceitou o convite de participar da pesquisa e concedeu uma entrevista. *Tucumã* foi um dos principais mediadores, conversando e explicando tudo que acontecia na vida cotidiana deles, nos convidando a participar nas festas e a conhecer os espaços da aldeia. *Paricá*, irmã do cacique da aldeia, com toda a sabedoria dos mais velhos da aldeia, também me recebeu e aceitou conversar um pouco sobre a cultura indígena, contribuindo bastante com seus conhecimentos sobre a história e cultura local.

No primeiro dia na aldeia, os olhares das crianças e dos adultos se voltaram para a gente. Com olhos curiosos, *Marapuama* (agente de saúde indígena) nos recebeu e aceitou gravar entrevista. Logo em seguida, fiquei observando as crianças e a forma que elas brincavam. Chamei uma delas, filha da *Marapuama*, e entreguei minha câmara fotográfica para que ela tirasse fotos para mim do que ela quisesse. Nesse momento foi possível observar as brincadeiras, as organizações das regras e os papéis, as resoluções de conflitos e as interações entre as crianças da aldeia. Nos primeiros dias de pesquisa, buscando a confiança da população para iniciar a pesquisa, nossos interlocutores (*Marapuama, Arasá e Tucumã*) foram muito importantes.

Sendo assim, com respeito aos limites que nos eram colocados na participação das atividades cotidianas, acompanhei algumas festas de aniversário, comemorações e alguns passeios pelas terras indígenas.

No domingo, dia 08 de fevereiro, nos encontramos pela manhã com *Tucumã* para irmos a Mamangá, uma terra indígena localizada em uma ilha de Paraty. Para tal, marcamos com Roque na praia de Parati Mirim, onde ele estaria esperando por nós em seu barco.

Figura 4 - Praia de Parati Mirim

Figura 5 - Mangue no caminho de Mamangá



Referência: fotos da autora

No caminho de Mamanguá, *Tucumã* disse que o nome verdadeiro da ilha se chama “Mamonguá”, que significa “da onde você vem?”. O nome da ilha foi registrada e chamada de forma errada pelo *Juruá* (não-índio) e acabou sendo denominada desta forma.

A beleza do lugar é surpreendente, os comentários no barco eram diversos e *Tucumã* disse que um dos motivos que o fez morar nesse local foi a calma e o afastamento da vida urbana. Disse que ali ele fica em paz e que são poucas as pessoas que chegam naquele lugar. Ao questionar como ele descobriu Mamanguá, o mesmo respondeu que foi através de um sonho, e para cultura guarani os sonhos são importantes:

Um dia eu sonhei com esse lugar, mas não sabia que era aqui que estava, então me chamaram para cuidar de uma ilha aqui perto e eu acabei descobrindo o lugar que estava no meu sonho, e aí soube que eu tinha que morar ali, daqui ninguém me tira mais (Tucumã, Fevereiro de 2015)

Ao chegar de barco na ilha de Mamanguá (ou Mamonguá), andamos por uma trilha aberta pelo *Tucumã* (que levou três dias de trabalho) até chegar a uma cachoeira (ou yãyã). Neste momento, sentamos em uma pedra com vista para a queda d’água e assim iniciámos uma conversa sobre a cultura indígena.

Figura 6 - Cachoeiras de Mamanguá



Referência: fotos da autora

No final da tarde, voltamos para Paratimirim com um côco e uma manga que *Tucumã* deu para cada uma de nós. Além disso, recebemos dois convites: para voltarmos lá a Mamanguá e participar da comemoração do aniversário de 114 anos do Seu Miguel (Cacique da aldeia) que ocorreu em abril desse mesmo ano, com três dias de festa. Dessa forma, partimos no barco em direção de Paratimirim, onde pegamos um temporal novamente, mas não atrapalhou nossa chegada ao destino. Segundo Roque, aquela chuva significava sorte.

Depois desse dia, voltei várias vezes sozinha e acompanhada da Danielle, à volta de um fim de semana por mês, entre o ano de 2015 e 2016. Cada fim semana, as atividades eram diferentes, às vezes estavam em comemoração, às vezes de luto, às vezes se mobilizando para construir algo na aldeia. A participação no cotidiano da aldeia (as conversas informais e formais e as observações) durante todo período nos permitiu conhecer também um pouco mais da cultura guarani Mbyá. Essa aproximação e a convivência com os moradores proporcionou um aprendizado e enriquecimento pessoal, conseguindo observar as várias formas de se relacionar com o outro e com a natureza. Experiências e vivências de troca e de laços de amizade foram formadas nessas relações.

Dessa forma, a tese acaba abordando um pouco dessa experiência, trazendo à tona o olhar indígena sobre a infância e a educação das crianças dentro da aldeia

indígena Guarani Mbyá. Questão essa muito debatida na aldeia, sendo um assunto de muita importância e de preocupação.

Estrutura da tese

A tese foi organizada em três partes: Parte 1 - **Olhares sobre a Infância e a Educação das crianças no Brasil**, Parte 2 - **As comunidades Indígenas no Brasil** e Parte 3 - **A Infância e a Educação das Crianças Guarani Mbyá na Aldeia Itaxim**. Além destas, o presente trabalho conta com esta introdução, onde são explanados os procedimentos metodológicos, e finaliza com as considerações

A **Parte I** da tese dedica-se a alguns estudos que permitem enquadrar a abordagem da Infância e da educação da criança, apresentando as principais formulações teóricas sobre esses assuntos. Para isso, esta parte possui dois capítulos. O primeiro denominado *A Emergência e o Desenvolvimento da Infância Moderna*, onde são discutidos os diversos tipos de percepções sobre infância, analisando as contribuições das diferentes áreas de conhecimento na construção de uma noção moderna da mesma e o processo de construção da criança como sujeito de direitos. O segundo capítulo, denominado *Desigualdade e Diversidade na compreensão na Educação das Crianças no Brasil*, teve como objetivo discutir sobre as desigualdades sociais e educacionais associadas às diferenças étnicas no Brasil; os conceitos de educação intercultural e sobre tendências educacionais no Brasil e suas influências na formação das crianças. Ela acaba nos ajudando a obter um panorama sobre a forma como o pensamento educacional e as políticas de diversidade influenciaram a formação do atual pensamento sobre a escola indígena.

A **Parte 2** é dedicada a compreender a história e a cultura da população indígena no Brasil. Dessa forma, é dividida no terceiro e quarto capítulo. O terceiro capítulo, designado de *A História e a Cultura do Povo Indígena Brasileiro*, tem como objetivo analisar a história das populações indígenas no Brasil, o processo de colonização dos mesmos e as políticas indigenistas. O quarto Capítulo, denominado *A Educação Escolar Indígena no Brasil*, analisa a história e as tendência educacionais para os povos originários desde a colonização até os dias atuais.

A **Parte 3**, que está dividida em três capítulos (quinto, sexto e sétimo), vem mostrar os dados da tese relacionadas à concepção de infância indígena, bem como o olhar sobre a escola dentro da aldeia. Nesse contexto, apresentando a etnia sobre a qual a investigação se debruçou, o quinto capítulo, *O Povo Guarani Mbyá*, buscou contextualizar historicamente a presença dos Guarani na América do Sul, identificando as teorias sobre formação da etnia Mbyá e a cultura e a religião dos mesmos. O sexto capítulo, *A Infância na Aldeia Itaxim*, analisa os elementos que demonstram uma concepção singular de infância indígena Mbyá, onde foi observada a concepção de desenvolvimento humano, o papel social da criança na aldeia, as brincadeiras, a relação das crianças com os adultos e, por fim, os cuidados destinados às mesmas. O sétimo capítulo tem como objetivo apresentar como se desenvolve a educação das crianças indígenas e refletir sobre papel social da escola, tendo como base a organização, a estrutura, a rotina, as atividades realizadas e os olhares da comunidade sobre a mesma. Dessa forma, mostra como a escola atende à comunidade e quais são as necessidades e as demandas sobre esta.

Por fim, a tese se encerra com as **Considerações Finais** onde é apresentada uma síntese do estudo realizado, para além de reflexões acerca dos dados recolhidos. Além disso, aborda as limitações e as contribuições do estudo para o pensar de políticas educacionais para os povos indígenas e para o pensar da infância como uma construção social.



**PARTE 1 – OLHARES SOBRE A
INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS
CRIANÇAS NO BRASIL**

Capítulo 1 – A emergência e o desenvolvimento da Infância moderna

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo.

Abramowick, 2010

A Infância como objeto de pesquisa tem sido alvo de muitos estudos que buscam compreender o mundo da criança, sua cultura, suas formas de pensar e agir na sociedade em que vive. A criança, a partir do século XVII, como veremos a seguir, surge como centro de interesse e estudo, e, cada vez mais, vai influenciar a definição de políticas, bem como constituir-se como objeto de práticas pedagógicas que a devem atender. Dessa forma, este capítulo buscará fornecer um apanhado acerca do conceito de Infância, do desenvolvimento da criança e das políticas de proteção e de fornecimento de direitos à criança. Tais orientações teóricas poderão nos fornecer pistas para interpretar e compreender a forma pela qual a comunidade indígena Guarani Mbyá de Itaxim concebe e se relaciona com a Infância.

Dessa forma, um dos objetivos desse capítulo é identificar as concepções de infância existentes - tendo como base as pesquisas de várias áreas do conhecimento -, e procurar também compreender os contextos históricos e culturais que contribuíram e influenciaram a formação desses conceitos. No entanto, mais do que compreender como o conceito de infância tem sido construído, busca-se aqui também trazer um enquadramento sobre ideias e entendimentos de desenvolvimento que podem nos fornecer elementos sobre o processo de formação da identidade infantil e o lugar que a criança assume dentro da sociedade. Neste relance sobre a emergência e o desenvolvimento da infância, pensamos ser pertinente também dar uma breve perspectiva do sentido de documentos fundamentais na definição dos direitos e das medidas de proteção à criança produzidos no século XX.

1.1. Olhares sobre a concepção de Infância: uma abordagem histórica

A Infância, ao longo de nossa história, tem sido objeto de estudos de várias áreas de conhecimento como a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia, a Sociologia, a História e a Antropologia. Cada uma dessas áreas colabora de certa forma para uma compreensão sobre criança, surgindo diversas maneiras de compreender a mesma, às quais é necessário dar um sentido. Por isso, torna-se pertinente um olhar sobre como diversas áreas do saber negociam e constroem uma concepção de infância (Freitas, 2016). O dicionário Houaiss (2004) demonstra que a palavra infância vem do latim *Infantia* (*in* – negação e *fari* - falar), ou seja, aquele que tem dificuldade ou incapacidade de falar. Ora, há quem olhe para tal denominação como uma forma negativa de ver a criança legada pelo longo tempo da história.

Phillipes Ariès (1978), uma das mais importantes referências nos estudos sobre a história da infância e da família, analisou as representações acerca das crianças em pinturas de diferentes épocas e concluiu que na Idade Média não existia uma “ideia” de infância. As crianças eram representadas como adultos em miniaturas e participavam de todas as atividades sociais, não existindo diferenças nas vestimentas, sendo retratadas da mesma forma que os adultos. Tal estudo ganhou força e importância entre os estudiosos, influenciando as investigações posteriores. Neil Postman (1994), seguindo as ideias de Ariès, também dizia não haver uma concepção de infância nesses recuados tempos na medida em que o mundo dos pequenos não era separado do mundo dos adultos.

No entanto, alguns autores têm criticado essa interpretação (Schultz, 1995; Ferreira, 2000; Stroher & Kremer, 2007), defendendo que, «ao invés de esquecida e ignorada, a infância na Idade Média foi antes definida de forma imprecisa» (Stroher & Kremer, 2007, p.4). As sociedades, de certa forma, conviviam com a infância, compreendendo a necessidade de se ter uma atitude diferenciada em relação aos mais pequenos devido à falta de autonomia dos mesmos. Schultz (1995) afirma que Ariès ao dizer que não existia uma ideia de Infância, a comparava a uma concepção própria e moderna do termo, não levando em consideração outras formas de conceber a

criança. Como bem defende o autor, a infância pode ser compreendida de diversas maneiras ao longo da história e da cultura nas quais está inserida, por isso «if a culture can be shown to distinguish such a stage of life, then there is every reason to call it childhood» (idem, p. 61). Sarmiento (2005), nesta mesma linha de pensamento, afirma que «em todas as épocas, todas as sociedades construíram ideias e imagens sobre os seus membros de idade mais jovem, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação das relações inter-geracionais e de atribuição dos diferentes papéis sociais» (p.23).

No entanto, o que os estudos (Ariès, 1978; Postman, 1994; Ferreira, 2000; Stroher & Kremer, 2007, Tomás, 2011) apontam em comum sobre as características da Infância na Idade Média é a “insignificância” da mesma. Pouco se dava atenção às crianças, tendo como uma das justificativas o alto número de fertilidade e mortalidade infantil, possibilitando um afastamento emocional e afetivo em relação aos mesmos. Ariès (1978) diz que «não se pensava, como normalmente acreditamos hoje (...) elas morriam em grande número. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época (...) A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os adultos» (p.57).

Nesse contexto, as crianças durante a Idade Média participavam de todas as atividades sociais, não se fazia distinção entre o mundo do adulto e o mundo da criança, sendo pouco escondidos os assuntos, as ações e os rituais cotidianos (Postman, 1994). Por vezes, as mesmas eram consideradas um incômodo (Ferreira, 2000). Com isso, ao começar obter autonomia física e adquirir a linguagem, os indivíduos já eram tratados como adultos, o que ocorria por volta dos sete anos de idade. Tal momento era associado ao que Lassonde (2015) denominou “Age of Reason”, pois é quando os mesmos adquiriam o total comando da fala, podendo compreender e distinguir o certo do errado.

Em meados do século XVI, como aponta Ferreira (2000) iniciou-se uma preocupação e uma atenção maior voltada para os pequenos, tornando mais rígida a educação. Acreditava-se que a criança possuía desvios de comportamento, sendo

considerada fraca e ingênua, dessa forma, deveria receber instrução e disciplina rígidas para que seguisse as regras e a moral cristã.

Para Lassonde (2007), essa nova visão contém sentimentos opostos de medo e de esperança. Acreditava-se que a criança tinha capacidade de se desenvolver com base nas regras morais da sociedade, mas o mesmo tempo poderia inclinar-se ao exercício do ócio e do pecado. Este sentimento trouxe uma maior atenção voltada para as crianças, tanto pela família quanto pelas instituições religiosas que se dedicavam a inserir os pequenos na cultura cristã, onde eram considerados futuros propagadores da fé. Sendo assim, representavam uma “nova cristandade” (Del Priori, 2010). Por isso, neste contexto, surge o papel fundamental dos jesuítas, que era oferecer uma educação religiosa que fosse capaz de manter as crianças dentro das condutas e da moral cristã.

A Ordem dos Jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só dos seus membros, mas também da juventude, o que correspondia o desejo de formar jovens nas letras e virtudes, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia. As inúmeras fundações de colégios na Europa comprovam a importância que a cúpula da companhia passou a devotar à instrução de crianças e jovens (Del Priori, 2010, p.42)

Nesse sentido, as relações entre adultos e crianças se modificaram na medida em que surgiu esse novo interesse sobre os pequenos. Como aponta Ferreira (2000), essa nova relação começou a possuir duas características contraditórias e que disputavam espaço na forma de educar. Pois ao mesmo tempo em se passou a oferecer “mimos” ou “paparicação” às crianças, cresceu também a defesa pela rigidez na educação das mesmas, utilizando-se dos castigos físicos necessários à correção das atitudes das mesmas.

Esse contexto vem atrelado também ao desenvolvimento do conceito de ¹civilidade, como afirma Boto (2002), onde começa a existir uma unidade, um ²padrão

¹ A civilidade requeria um comportamento que afastasse os homens de um comportamento grosseiro e que não seguisse as regras cristãs, dessa forma haveria a necessidade de um controle social que tornasse o rústico mais sofisticado, o bárbaro mais elegante, a criança um adulto com comportamento adequado (Boto, 2002).

de comportamento aceitáveis dentro da sociedade. Dessa forma, iniciou-se uma exigência na forma de agir que foi também transferidas às crianças, na fase pueril, cujos comportamentos adequados deveriam ser ensinados, preservando-as das rudezas e da imoralidade. É claro aqui que o acesso a essa educação que os tornava “crianças educadas” perante a sociedade estava disponível para aquelas cujas famílias eram mais abastadas, tornando a falta de civilidade traços específicos das camadas populares. Ferreira (2000) afirma que a existência da infância ganhava importância «quanto mais se enquadrava na estratégia pessoal ou familiar dos progenitores, e perdia seu valor, quanto mais se afastava do quadro de valores que orientavam a sociedade» (p.28).

No Brasil da época da colonização, as ideias europeias a respeito das crianças influenciaram as comunidades que se foram formando a partir dos europeus que iam chegando e, obviamente, as missões dos jesuítas no país, que realizaram um trabalho de evangelização e catequização. Dessa forma, a concepção de infância difundida na Europa foi inserida no Brasil numa linha hegemônica ainda que as condições materiais e culturais, mesmo de muitos dos europeus chegados, fossem pouco favoráveis a rápida expansão das ideias civilizatórias que emergiam entre a intelectualidade e a elite europeia. Contudo, a educação prestigiada norteava o projeto colonial, difundido a língua, as formas de agir e pensar dos colonizadores, visando a expansão das suas ideias e práticas, de seus domínios e do que acreditavam ser a “civilização” (Del Priori, 2010). No entanto, as formas de vivenciar a infância foram diferenciadas e desiguais porque os contextos de famílias, comunidades, instituições eram diferentes.

O trabalho dos jesuítas no país tinham como seu principal foco a civilização das crianças indígenas, que tinham hábitos considerados abomináveis. Os pequenos indígenas estavam no centro das ações da Companhia de Jesus na medida em que eram mais facilmente “domadas”, diferente dos adultos que tinham resistência em deixar antigos hábitos (Del Priori, 2010). Sendo consideradas cristãs em potencial,

² Para Boto (2002), «as implicações sociais para o autocontrole imposto por padrões recomendados pela civilidade interessava obviamente a uma sociedade que tinha no comércio social um requisito para desenvolver as condutas públicas e privadas favoráveis à acumulação do capital» (p.19).

eram retiradas da possibilidade de viver trabalhando em regime escravo, para serem inseridas na cultura dos colonizadores.

As crianças negras, por exemplo, não eram vistas como futuros cristãos, mas como escravos em potencial, sendo adestradas (Góes & Florentino, 2010) para o trabalho compulsório, começando com pequenos trabalhos já aos quatro anos. Por isso, essas crianças aprendiam um ofício de escravo: «o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial» (idem, 2010). É certo que fora desse trabalho, as crianças negras participavam das brincadeiras com as crianças brancas, mas muitas vezes se observavam atitudes racistas e de perversidade para com os pequenos negros: «afinal de contas, era sempre um senhorzinho a brincar com o seu escravinho» (Freitas, 2016, p.356). Fosse no Brasil ou em países europeus, como Portugal, para a grande maioria das crianças, “o ganho da sobrevivência dificilmente lhes permitiria trilhar outros caminhos que não fosse o da pobreza e o do desregramentos dos pais” (Ferreira, 2000, p. 306). Em geral, a criança que sobrevivia valia pelo que fazia ou pelo que estava destinada a ser. As crianças, sobrevivendo ao longo dos anos, desde cedo conheciam as imposições da sua condição, onde a autoridade, a disciplina, os castigos, o trabalho ou a instrução marcavam cotidianos mais ou menos duros. Frágil, a criança dependia da disponibilidade dos adultos.

Dessa forma, a criança era vista sobre o que ela poderia se tornar no futuro, ou seja, sobre o que ela poderia vir a ser, sendo suas características e singularidades pouco valorizadas. Del Priori (2010) afirma que «a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e porque não dizer de esperança» (p.82). Esperança essa de torná-la um adulto que atenda e perpetue a cultura cristã e que de alguma maneira contribua quando adulto – dentro das atividades destinadas a sua classe social - para o crescimento e o desenvolvimento da sociedade.

Os séculos XVII, XVIII e XIX foram marcados por intensas mudanças com o crescimento do racionalismo, da expansão da industrialização e do meio urbano. Assim como Boto (2017) afirma, o ³Iluminismo instaurou um sentimento de otimismo e de um profundo interesse pela ciência, onde a racionalidade impera sendo a matriz do

³ Movimento articulado por escritores, filósofos e estudiosos de várias áreas visando pesquisar, divulgar e questionar de ideias e saberes, defendendo a ciência como instrumento do progresso (Boto, 2017)

progresso humano. Sendo assim, «a razão seria, portanto, o motor da história (...) havendo uma racionalidade interna ao domínio humano sobre o mundo» (Idem, 2017, p.164). Com isso, acreditava-se na tendência natural do ser humano ao um contínuo aprimoramento.

A ciência, nesse sentido, tornou-se fundamental para o desenvolvimento da humanidade e da civilidade. Nesse contexto, a infância e a educação são apanhados como objetos de investigação, pois desejou-se, nesse momento, construir maneiras de formar futuros adultos com sua racionalidade desenvolvida. Dessa forma, a Infância foi repensada, assim como a escola, que se torna um espaço fundamental de divulgação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, «o que se pretendia era, de alguma forma, divulgar e mobilizar, para o desenvolvimento da sociedade, o conhecimento acumulado até então» (Boto, 2017, p.165). Um dos principais intelectuais nesta época foi Rousseau, que se dedicou a refletir sobre a infância e a educação das crianças (idem, 2017).

Rousseau, como aponta Boto (2017), trouxe uma nova concepção de Infância, acreditando na existência de uma natureza e uma essência própria da criança. Sendo assim, começa-se a valorizar não apenas o que ela pode vir a ser, mas toda a sua singularidade. Para autor, a criança era pouco conhecida na sociedade em que vivia, propondo, em sua obra “Emílio”, «a descoberta da condição essencial da criança como ser em si, como conceito e como categoria » (idem, 2002, p.44).

Nesse contexto, a infância começa ser objeto de estudo e a ser vista como uma fase de desenvolvimento humano que carecia ser entendida na sua especificidade. Por isso, a preocupação com a criança aumenta, pois começaram a considerá-la um ser que está em processo de formação física, cognitiva e intelectual, precisando de cuidados e educação adequada e específica para cada idade. Esse século passou-se então a reconhecer e a difundir uma ideia de infância considerando sua singularidade, valorizando as suas características, respeitando as suas capacidades.

A medicina passa ser uma importante e influenciadora área que contribui para o conhecimento das necessidades físicas e biológicas dos pequenos, permitindo a condução de cuidados necessários para um crescimento saudável, buscando, com isso,

reduzir a mortalidade infantil. Tais estudos também buscaram compreender as fases do desenvolvimento das crianças, influenciando atitudes, cuidados e responsabilidades diferenciados a cada grupo etário (Ferreira & Gondra, 2006). Consideradas seres fracos, frágeis e indefesos, as necessidades de proteção, cuidados e de educação convenientes deram oportunidade a um processo de medicalização e higienização da infância.

No século XIX se desenvolveu na Europa uma preocupação com saúde da população, que apresentava altos índices de doenças e mortalidade. A saída para mudar esse quadro se configurou na expansão dos hábitos de higiene. A Medicina, enquanto ciência, passou a desenvolver pesquisas sobre o tema elaborando boas atitudes para o cuidado com o corpo. Como disse Gondra (2016), a Higiene é «um ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social» (p. 521); pautada em bases científicas, a mesma buscou combater práticas baseadas em crenças - onde benzendeiras, curandeiros e bruxos ocupavam-se do trabalho de curar as doenças.

Os cuidados com a saúde das crianças se tornam necessários antes mesmo do nascimento, apostando-se nos cuidados com saúde do casal, no acompanhamento médico durante a gravidez e com o deslocamento do procedimento do parto para os médicos (Rocha & Gondra, 2002). A limpeza e produção de espaços arejados e iluminados se tornam fundamentais, além do combate às condutas desregradadas da população, chamando a atenção da importância do banho, da alimentação, do sono, das roupas limpas entre outros (Gondra, 2016).

Nesse contexto, a atenção voltada para a educação das crianças se intensifica, na medida em que, segundo diversos autores (Ferreira, 2006; Gondra, 2016) médicos, higienistas e outros propagadores de bons hábitos vão contribuindo para a melhoria dos cuidados para com os mais pequenos e diminuição das enfermidades existentes. Por outro lado, as escolas passam a ser consideradas locais privilegiados para a disseminação de “bons hábitos” e a criança passa ser vista como um potente aprendiz e difusora dos conhecimentos sobre a higiene, pois a plasticidade infantil estabeleceria uma facilidade das mesmas em adquirirem novos conhecimentos e comportamentos, difundindo-os no seio familiar.

A educação escolar, pautada no processo de higienização, se torna fundamental para o projeto modernizador e nacionalista da época. Os hábitos de higiene, como indicativo de civilidade, são cada vez mais importantes, devendo não só serem tratados nas escolas como deveriam ser reproduzidos também no seio familiar. Daí a formação das mulheres, futuras mães, para o cuidado com as crianças constituir também um dos objetivos dessa escola, incluindo na educação feminina a puericultura (Ferreira e Vilhena, 2014; Kuhlmann, 2016).

Dessa forma, o projeto modernizador e civilizador, tendo a escola como um dos instrumentos, além de pautar as práticas educativas em bases científicas, possibilitou desenvolver esse interesse pela criança. No final do século XIX, os estudos das crianças foram pautados por uma perspectiva evolucionista e cientificista em que se buscava «observar, medir, classificar, prevenir e corrigir» (Carvalho, 2016) definindo as fronteiras entre a normalidade e anormalidade. Para além da higiene e da atenção ao cuidado para com o corpo, o desenvolvimento da inteligência se torna fundamental para a formação de indivíduos racionais (Warder, 2016; Carvalho, 2016), cidadãos ativos. A Antropologia, a Psicologia e a Biologia entram também em cena colaborando para indicar o caminho percorrido no desenvolvimento da criança. Carvalho (2016) aponta uma ambiguidade no processo educativo, já que ao mesmo tempo que se centrava na universalização da escola e em um determinismo biológico que levava à exclusão de uma parte das crianças. Na verdade, parecia aceitar-se como inevitável a incapacidade de certas crianças e a desigualdade natural nas aprendizagens, considerando-se, por exemplo, «os critérios raciais, nem sempre explicitados (...) operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar» (Carvalho, 2016, p.405). Dessa forma, as crianças passam a fazer parte de um determinismo biológico que irá definir as suas capacidades e os limites de seu desenvolvimento.

No Brasil procurava-se acompanhar as tendências científicas e pedagógicas que vinham dos países mais desenvolvidos. Ferreira (2016) afirma que as ciências médicas e as ciências naturais se aproximaram com a finalidade de compreender as fases do desenvolvimento do indivíduo e da humanidade. Essa preocupação com uma

abordagem científica da infância levou à criação da Pedologia. Esta surgia, assim, como uma ciência que produziria saberes e orientações sobre a infância e significativa para a formação de uma população capacitada para colaborar com o progresso e a modernização das sociedades (Ferreira, p.307).

Entretanto, as desigualdades sociais e raciais, bem visíveis no cotidiano das cidades brasileiras no início do século XX, tendiam a dificultar a expansão do ideal de progresso e civilização. A sociedade brasileira, desigual e mestiça, convivia com a fome, a pobreza e as doenças, problemas, por vezes acentuados pelo avanço da industrialização e o aumento das grandes cidades, onde as condições de moradia e de trabalho se mostravam precárias (Santos, 2007). As crianças e os adolescentes que «povoavam as ruas, as praças e avenidas das cidades, e que eram denominados de menores abandonados, passaram a fazer parte das preocupações das classes dominantes» (Santos, 2007, p.232). Os corpos médico e jurídico, nesse momento, acreditavam que estes jovens estavam propícios “a criminalidade”, “a cólera” e “a vingança”, sendo o Estado responsável por promover políticas de controle, correção e disciplina, tendo resultado na aprovação, em 1927, do ⁴Código de Menores.

A preocupação com a indisciplina, a pobreza, a saúde, em linha com o projeto modernizador, favoreceu, como afirma Kuhlmann (2002), tentativas de alterar as péssimas qualidades de vida das crianças. As instituições de apoio à primeira infância surgiram como intuito de diminuir problemas muito associados à pobreza (propagação de doenças e o aumento de crianças na marginalidade); as creches foram criadas como maneira de promover os cuidados necessários, tornando uma prática assistencialista tida por fundamental. Como diz o autor:

Nos primeiros textos sobre as instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio para educar as crianças e mães pobres. No Rio de Janeiro, no início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência e o Patronato de Menores, além de creches, ofereciam cursos às mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso, sempre se colocou como complementar a ela (Kuhlmann, 2002, p.12).

⁴ Decreto N° 17.943 A de 1927

Intelectuais, influenciados pelo Movimento da Escola Nova nascida na Europa em finais do XIX, traziam uma nova possibilidade de conceber a criança e a prática educativa (Vidal, 2016). O movimento ganhou força no país na década 30 com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como principais pensadores Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, dentre outros.

O pensamento renovador da educação deslocou o determinismo biológico para a construção de um otimismo na “educabilidade da criança”. As experiências obtidas pelos pequenos são valorizadas para o desenvolvimento físico e cognitivo, tornando a criança centro do processo educativo. Como afirma Vidal (2016), «a criança passa a elaborar seu próprio saber» (p.498), deslocando a prática educativa do ouvir e ver, para ver e fazer. A educação, vista em sua capacidade de regenerar e socializar as crianças oriundas de todas as classes sociais, valorizava a capacidade natural delas se adaptarem a sociedade (Carvalho, 2016), havendo um otimismo em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Tais ideias, influenciadas por estudos realizados fora do país, vêm trazer a importância da autonomia e da participação da criança na construção do seu conhecimento.

Nesse contexto, a educação institucionalizada da primeira infância deixa de ser só para pobres e assume seu papel educativo, valorizando a importância da pré-escola no desenvolvimento das crianças, direcionando essa etapa da escolarização a todas as classes sociais. Decroly, Froebel e Maria Montessori foram alguns dos principais teóricos que pensaram as crianças e a educação na primeira infância (Kuhlmann, 2016), constituindo-se como importantes referências para a pedagogia infantil ao longo de quase todo o século XX.

Froebel, ainda em pleno século XIX, apontando que a criança para se desenvolver deveria estar em um contexto educativo que permitisse a produção da sua espontaneidade, vai criar os jardins de infância, abrindo portas a espaços que vão reforçar a consciência das particularidades dos pequenos. Este pedagogo “valoriza o poder natural da criança de simbolizar e estabelecer relações entre os objetos” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.44). Dessa forma, concebe a criança como um ser dotado de criatividade e de auto-atividade, ou seja, capaz agir sobre o mundo por

meio de conexões internas e com ampla capacidade de criação. A educação deveria, assim sendo, estimular as experiências e o respeito pelas peculiaridades de cada indivíduo (idem, 2007).

Maria Montessori é uma médica que se interessa especialmente pelo desenvolvimento e pela educação das crianças, influenciando muito a pedagogia na primeira metade do século XX. A sua abordagem centrava-se na atividade e na experimentação das crianças pelo que defendia a liberdade e a autonomia delas. A criança para autora é um “embrião espiritual” que por meio de um desenvolvimento estrutural se torna um ser: «Há um homem escondido, uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado que é preciso libertar» (Montessori, 1976). Sendo assim, um ambiente favorável e adequado ao seu estágio de desenvolvimento físico e psíquico se torna fundamental para que essa libertação não tenha obstáculos ou para que não haja uma adaptação deformante à realidade social.

Nesta primeira metade do século XX, os estudos da área da Psicologia do Desenvolvimento também ganham força e vão influenciar na forma de pensar a infância. Uma das principais preocupações na investigação era a de compreender e classificar o desenvolvimento cognitivo, buscando elaborar padrões sobre a forma como os indivíduos desenvolvem sua inteligência. Piaget (2010) definiu os estágios, considerados universais, do desenvolvimento infantil. Acreditando que a infância é uma fase humana, na qual a inteligência é construída por meio da relação da criança com objeto, construindo estruturas mentais permitindo novas possibilidades de se relacionar com mundo, deixa uma compreensão deste período que se encaixa bem dentro da Pedagogia que se consolidava na sequência da Escola Nova. Para além outros nomes acabaram para dar importância à Psicologia do Desenvolvimento e ao contributo desta para a compreensão contemporânea da infância. Vygotsky (2010) e Wallon (1968, 2008) foram nomes maiores que se dedicaram a estudar o desenvolvimento infantil, valorizando muito o papel do meio social e da afetividade para a maturação física, cognitiva e emocional das crianças.

Com esta evolução, a infância deixa de ser um mero indivíduo controlado e disciplinado pelos adultos, para ser compreendida como um período com características singulares e específicas, pelo que a criança deve ser respeitada

enquanto tal e como um ser que necessita de autonomia, experiências, interações e afetividade para se desenvolver. As relações dos adultos com as crianças alteram-se. Como afirma Veiga (2011) «observam-se mudanças no poder absoluto dos pais e, no século XX, os filhos passam a participar mais das decisões familiares» (p.137), pois os pequenos passam a ser dotados de “características próprias” e “autonomia relativa”, modificando assim a relação entre adulto-criança. Mudaram-se as relações nas famílias e nas escolas. As crianças vão ser cada vez mais vistas como importantes nas decisões que as implicam. Claro, nem tudo avança de forma linear, nem se altera de igual modo para todas as realidades sociais.

Há, obviamente, anos mais difíceis do que outros, estratos sociais que são mais influenciados pelas novas ideias e conhecimentos, países com condições materiais e culturais mais favorecedoras de políticas sociais e educativas. Os períodos de guerras e pós-guerras, obviamente, fizeram com que a violência praticada contra as crianças, o abandono e fome tivessem repercussões negativas na evolução da generalização da ideia moderna de infância. Todavia, por entre momentos de extrema violência a proteção à criança e o combate à exploração infantil toma conta dos debates políticos. Em 1924, a Declaração de Genebra concebe pela primeira vez a criança como sujeito de direitos. Este é mais um momento significativo da evolução pela dignificação da criança, que teria grandes consequências e se veria reforçado ao longo do século.

1.2. Etapas do desenvolvimento infantil: uma visão sobre os conceitos de Piaget e Vygotsky e Wallon

O interesse pelos estudos sobre o desenvolvimento infantil começa a ganhar visibilidade com o início da modernidade, com a medicina a se preocupar em compreender como o ocorre o crescimento e a maturação física das crianças. Neste momento, a sociedade era marcada por grande índices de mortalidade infantil, sendo isso uma das motivações para se dar especial atenção ao nascimento, às necessidades físicas, à alimentação adequada e aos cuidados com a higiene, que se tornaram

categorias de análise fundamentais para a garantia de uma vida saudável das crianças mais pequenas (Ferreira & Gondra, 2006).

Com a expansão escolar e o interesse pela compreensão das condições da aprendizagem e o desenvolvimento da criança emerge a psicologia que dará espaço a um investimento significativo, no século XX, ao processo do desenvolvimento cognitivo. Isso teria especial reflexo na teorização pedagógica, na definição curricular, na própria didática de diferentes disciplinas. Não há dúvida que acabou tendo grandes consequências na organização escolar, tendo, por exemplo, as turmas passado a ser seriadas e com atividades adaptadas a cada fase da infância, servindo também de parâmetro para avaliar o desenvolvimento “ideal” para cada faixa etária (Lassonde, 2015).

O desenvolvimento cognitivo foi explorado por muitos psicólogos na primeira metade do século XX. Piaget (2010), Vygotsky (2007, 2000) e Wallon (1968, 2008) foram dos investigadores que mais contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil no século XX.

Jean Piaget nasceu, em 1896, na Suíça e em 1915 recebe seu diploma de Bacharel em Ciências Naturais pela Universidade de Neuchâtel (Vieira e Lino, 2007). Com o nascimento dos filhos na década de 20 do século XX, ele começa a desenvolver observações e testes a fim de analisar a evolução da inteligência infantil. Segundo Vieira e Lino (2007), para Piaget «a criança progride através de uma sequência invariante e universal de estágios de desenvolvimento» (p.206), ou seja, todas estas passam da mesma maneira e durante mesmo tempo pelas fases evolutivas da mente.

Segundo Piaget (2010), o indivíduo quando nasce inicia o processo de desenvolvimento dos esquemas mentais, que são estruturas responsáveis pela organização cognitiva do meio. Esses esquemas se modificam e se tornam mais complexos na medida em que o indivíduo cresce e se desenvolve fisicamente e intelectualmente. Para que desenvolvimento ocorra existem dois processos: a assimilação e a acomodação (Piaget, 2010). O primeiro ocorre quando há um alargamento dessas estruturas mentais por meio da captação e da organização das

informações recebidas pelo meio. O segundo é o processo onde ocorre uma mudança na estrutura, podendo acrescentar um novo esquema ou modificar um já existente.

Esses processos de desenvolvimento da inteligência caracterizam os estágios da inteligência humana, classificados por Piaget (2010) como: (I) sensório-motor, (II) intuitivo ou pré-operatório, (III) operações concretas e (IV) operações formais.

I. Sensório-motor

Esse período possui características físicas e cognitivas correspondentes às crianças de zero a dois anos de idade. Nesta fase, a criança desenvolve uma inteligência que ainda não estará relacionada com a linguagem, sendo uma “inteligência prática” (Piaget, 2010, p.19) voltada para o reflexo e para atividades motoras.

Os recém-nascidos concentram suas atividades em responder a estímulos, como apertar o dedo de alguém, sorrir quando alguém brinca com eles, olhar quando ouvem algum barulho, e desenvolvem capacidades motoras, principalmente a sucção. A partir dos três ou quatro meses, o bebê começa a aumentar as suas capacidades motoras, permitindo pegar e manipular de objetos. A partir deste momento, a criança começa a criar esquemas que autor chama de senso-motoras, um conjunto de conhecimentos sobre cheiros, sons, texturas e de coordenação motora.

Nesse estágio, é importante perceber que a criança é totalmente dependente do adulto, precisando de ajuda para se alimentar, tomar banho, entre outros.

II. Intuitivo ou pré-operatório

Essa fase se destina às crianças de 2 a 7 anos de idade, sendo chamada pelo autor de “primeira infância”. A característica principal desse momento, diferenciando-o do período anterior, é o desenvolvimento da linguagem possibilitando três mudanças importantes: socialização, aparecimento do pensamento e a intuição.

A linguagem permite a interação verbal com o outro (crianças e adultos) e com si próprio (a chamada linguagem interior, auxiliando o pensamento), possibilitando trocas de experiências e a origem de dois tipos de pensamento: simbólico e intuitivo. O primeiro está relacionado à capacidade da criança de representar, imitar ou imaginar por meio de brincadeiras as situações da vida real. O segundo corresponde a um

conjunto de esquemas mentais que possibilita um entendimento próprio, baseado na observação do objeto e do mundo. Nesse momento, as crianças começam a perguntar sobre as coisas ao seu redor, sendo denominado de fase dos “porquês”. É característico dessa idade o pensamento egocêntrico, pois, segundo Piaget (2010), a criança ainda não consegue compreender a perspectiva do outro.

III. Operatório-concreto

As crianças de 7 aos 12 anos se encontram em uma fase de desenvolvimento denominado operatório-concreto. Nesse momento há um progresso da conduta e da socialização (iniciado na fase anterior), da afetividade e da inteligência por meio da ampliação e formação de novos esquemas.

Em relação à socialização, a criança consegue estender a sua capacidade de concentração (quando trabalha sozinha) e de colaboração. Dessa forma, o egocentrismo presente na fase anterior quase não é evidenciado nesse momento. Segundo Piaget (2010), depois dos 7 anos, a criança «torna-se capaz de cooperar porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros» (p.41), conseguindo se colocar na posição do outro.

O universo afetivo da criança, influenciado por essa habilidade adquirida por meio do progresso nas relações sociais, é caracterizado por novos sentimentos morais. O respeito mútuo e a noção de justiça se originam estabelecendo novas formas de relação com o adulto e com outras crianças. A mesma é capaz de refletir sobre o que deve ser feito, questionando o próprio adulto. Para o autor «os grandes sustentam, com convicção, a ideia de uma justiça distributiva, fundada na igualdade estrita, e de uma justiça retributiva, que leva mais em conta as intenções e circunstâncias de cada um do que a objetividade das ações» (idem, p.55).

A inteligência da criança nesta etapa se desenvolve e a torna capaz de realizar algumas operações com a utilização do raciocínio. Dessa maneira, a forma de percepção do mundo deixa de ser física, por meio da observação e intuição, e passa a ser mental, mesmo que precisando observar concretamente o objeto, como por exemplo, a medição de dois objetos para avaliar qual deles é o maior.

IV. Operatório-formal

O estágio operatório-formal corresponde à fase da adolescência, em que o pensamento passa a ser operado de forma abstrata, o que o autor chama de pensamento “hipotético-dedutivo”. A partir dos 11 ou 12 anos, o raciocínio, que até então era concreto, com base na realidade vivida pela criança, passa a se afastar do real, substituindo os objetos ausentes por uma representação. Com isso, o jovem adolescente não precisa mais de manipulação ou referências concretas para tirar conclusões, sendo estas realizadas no plano das ideias, realizadas mentalmente.

Nesse momento, os adolescentes são capazes de criar teorias sobre problemas que não são vivenciadas pelos mesmos ou mesmo criar uma visão futura sobre a situação do mundo. Piaget (2010) ainda disserta que «existem alguns que escrevem, que criam uma filosofia, uma política, uma estética ou outra coisa. Outros não escrevem, mas falam» (p.58).

Neste estágio, existem duas conquistas importantes para os jovens: a construção da personalidade e a inserção no mundo dos adultos. A personalidade se forma no fim da infância, entre os 8 e 12 anos, onde a afirmação das vontades e da visão do mundo do adolescente se encontram presentes em suas ações, em seus planos e em seus discursos. O raciocínio hipotético-dedutivo contribui nessa formação na medida em que o mesmo liberta o pensamento, permitindo a reflexão e a construção de teorias.

Piaget (2010) afirma que essa novidade em relação a essa construção da personalidade provoca uma nova relação entre esses adolescentes e os adultos, pois os jovens se veem em igualdade com os mais velhos, mas ao mesmo tempo diferentes, com visões modernas e transformadoras sobre a vida. Nesse sentido, segundo o autor, a inserção dos adolescentes no mundo adulto ocorre, muitas vezes, por meio de projetos baseados em reformas políticas e sociais.

Tabela 2 - Estágios de Desenvolvimento Infantil segundo Piaget

Estágios do Desenvolvimento	Idade	Características dos estágios
Sensório-motor	0 – 3	<ul style="list-style-type: none">• Inteligência prática• Ações voltadas a responder estímulos• Desenvolvimento psicomotor
Pré-operatório	3 – 7	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento da linguagem• Pensamento simbólico e intuitivo• Egocentrismo
Operatório-concreto	7-12	<ul style="list-style-type: none">• Raciocínio Concreto• Noção de justiça• Aumento da capacidade de socialização
Operatório-formal	A partir dos 12	<ul style="list-style-type: none">• Pensamento hipotético-dedutivo ou formal• Formação da Personalidade• Inserção no mundo adulto

Levi Vygotsky nasceu em 1896, na extinta União Soviética, onde se graduou em Direito sem prosseguir na área. Ministrou aulas em Institutos de formação de professores, lugares nos quais implementou um laboratório de psicologia. Durante o sua carreira como pesquisador, ele se dedicou a investigar, principalmente, o desenvolvimento da linguagem, acoplando suas conclusões na obra intitulada “Pensamento e Linguagem”, e a evolução dos processos cognitivos, no livro “A formação social da mente” (Pimentel, 2007).

Para Vygotsky (2007), a mente humana é formada por funções psicológicas elementares e superiores. O primeiro está relacionado às funções iniciais da inteligência humana, tendo como características habilidades cognitivas simples, geralmente encontradas na infância. O segundo é resultado do desenvolvimento das funções psicológicas elementares, onde o indivíduo adquire, através da sua relação como meio físico e social, uma capacidade cognitiva mais complexa, obtendo o que o autor chama de funções elementares superiores.

O contato com as teorias marxistas, influenciou seu pensamento e sua forma de desenvolver sua pesquisa. Vygotsky (1984) defendia uma visão dialética e histórica sobre o desenvolvimento da criança. Nesse caminho, acreditava que os contextos sociais influenciam no crescimento e na aprendizagem infantil, o que torna fundamental as interações criança-criança e adulto-criança. Nesse ponto, o autor se diferencia de Piaget (2010) na medida em que este último apenas analisou o desenvolvimento infantil por meio da relação entre criança e objeto.

O meio social é um dos fatores que influencia o despertar de certos tipos de habilidades, permitindo aprendizagens cada vez mais complexas. Essa aprendizagem depende do meio social, mas é influenciada também pelo adulto, que através de sua mediação, possibilita um alargamento das capacidades cognitivas, ou seja, permite que a criança realize raciocínios que sozinha não conseguiria. O ponto máximo na qual a criança pode alcançar com a mediação foi denominado de “nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 2007).

Entre o “nível de desenvolvimento real” (alcançado pela criança de forma independente) e o “nível de desenvolvimento potencial”, forma-se um espaço que é chamado pelo autor de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Uma zona na qual a criança circula quando tem ajuda de uma pessoa mais velha.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, Vygotsky (2000) afirma que os dois possuem raízes diferentes, seguindo diferentes trajetórias. Por volta dos dois ou três anos, as duas linhas, que apontam o nível de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, se unem, dando origem a duas importantes ações: o pensamento verbal e a linguagem racional. Segundo o autor, somente os seres humanos possuem essa relação entre pensamento e linguagem, dando a possibilidade do indivíduo interagir e refletir.

No início do desenvolvimento infantil, a criança tem o que autor chama de uma fase pré-linguística do pensamento e uma fase pré-intelectual da linguagem. Neste momento, as tentativas de comunicação são realizadas com base em estímulos ou mesmo por repetição. O pensamento é voltado para a manipulação de objetos e para as descobertas das capacidades psicomotoras. Para o autor, quando a linguagem e o

pensamento se unem, é momento onde a criança descobre que cada objeto possui um nome.

O terceiro importante estudioso da área da Psicologia aqui referenciado é Henri Wallon. Nascido em Paris, o mesmo completou sua formação em Filosofia e Medicina, dedicando o seu trabalho, por algum tempo, a crianças portadoras de deficiência mental. Foi também professor da Universidade de Sorbonne e médico de instituições psiquiátricas. O interesse pela criança e pelo desenvolvimento infantil surge ao longo de sua formação e trabalho, voltando seu esforços para a psicologia infantil (Dantas, 1992).

Com isso, Wallon se tornou referência na área, influenciando práticas pedagógicas no mundo inteiro. Para ele existem fatores orgânicos e sociais que conduzem o desenvolvimento humano, ou seja, as estruturas biológicas e o contexto sociocultural são fundamentais para o despertar das potencialidades psicológicas. O desenvolvimento cognitivo, por sua vez, está pautado em quatro “campos funcionais”: o movimento, a afetividade, a inteligência e construção do Eu. E assim como Piaget, Wallon (1968, 2008) também estabeleceu, por meio de suas investigações, as fases do desenvolvimento infantil: Impulsivo-Emocional, Sensório-Motor e Projetivo, Personalismo, Categorical e a Adolescência.

Tabela 3 - Fases do desenvolvimento infantil segundo Wallon

Estágios	Característica
Impulsivo-Emocional	<ul style="list-style-type: none">• Emoções (desorientadas) são os principais meios de interação com o mundo• Pouca habilidade motora, obtendo movimento desorientados
Sensório-Motor e Projetivo	<ul style="list-style-type: none">• Predominância da Inteligência• Surgimento da Inteligência prática (relação entre a criança e o objeto) e da Inteligência discursiva (apropriação da linguagem e a imitação)
Personalismo	<ul style="list-style-type: none">• Formação da Personalidade da criança• Crise negativista ou de oposição, questionando sistematicamente o adulto <p>“O seu nome, o seu apelido, a sua idade, o seu domicílio, constroem-lhe uma imagem da sua</p>

	pequena personagem de que aliás se faz como que testemunha dos seus próprios pensamentos” (Wallon, 1968, p.229)
Categorial	<ul style="list-style-type: none"> • Alta predominância da inteligência sobre as emoções • Atenção voluntária e seletiva • Capacidade de abstração <p>“o período de sete a doze ou catorze anos é aquele em que a objectividade substitui o sincretismo. As coisas e a pessoa vão pouco a pouco deixando de ser os fragmentos de absoluto que se impunham sucessivamente a intuição. A rede das categorias reflecte as mais diversas classificações e relações.” (idem, 1968, p.231)</p>
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da capacidade afetiva • Crise de consciência e de reflexão • Autoafirmação • Desenvolvimento da sexualidade/período da puberdade

Dessa forma, Vygotsky (2000, 2007), Piaget (2010) e Wallon (1968, 2008) trouxeram importantes contribuições para compreensão da infância a criança e o desenvolvimento da criança, influenciando políticas e práticas de ensino formais e não formais. A forma pela qual cada sociedade entende esse desenvolvimento infantil e suas responsabilidades se torna um elemento indicador da maneira pela qual se pensa a infância.

1.3. Os direitos da criança e do adolescente: entre à proteção e o direito à participação

No mundo moderno, o direito da criança foi pensado tendo como base as concepções de infância e de direitos humanos elaboradas socialmente e academicamente.

O conceito de direito que conhecemos, e utilizamos hoje no mundo moderno, originou-se no século XVII com o iluminismo e a revolução francesa. Anteriormente, na chamada Idade Média, o conceito de direito estava relacionada à teoria da lei natural, sendo suas principais características a imutabilidade e a aplicabilidade da mesma em todos os povos, independente da época. Estevão (2012) ressalta que no «caso da

teologia cristã a lei natural apresentava-se como a que Deus inscrevia no interior de cada um, enquanto criatura feita a sua imagem e semelhança; a lei natural era, assim, expressão da criação divina e uma forma de lei moral» (p.16).

Segundo esse mesmo autor, o primeiro a questionar a base religiosa e natural dos direitos do homem foi Hobbes, defendendo uma visão racionalista dos direitos. Influenciados pela os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa, que se expandiram no mundo ocidental a partir do século XVIII, os direitos passaram a ser entendidos como direitos do homem enquanto sujeitos livres e autônomos. Daqui surgiu a noção de Direitos Humanos. Gorczewski e Tauchen (2008) afirmam que:

Direitos humanos é uma forma abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos. Superiores porque anteriores ao Estado, porque não são meras concessões da sociedade política mas nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é inerente, e são fundamentais, porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida, e são universais, porque são exigíveis de qualquer autoridade política, em qualquer lugar. (p.66)

A defesa e o reconhecimento desses direitos, segundo Saulo Nóbrega (2010), passaram por três fases: (I) a primeira fase diz respeito à afirmação dos direitos civis e políticos, já no século XVIII, baseados no princípio da liberdade, prezando a autonomia política, religiosa e a liberdade de opinião; (II) a segunda refere-se ao século XIX, quando foram conquistados os direitos sociais pautados na ideia da igualdade, valorizando o direito à educação, à saúde e à moradia para todos, sendo o Estado responsável por diminuir a desigualdade social; (III) o terceiro momento ocorre após a Segunda Guerra Mundial, em que, tendo por base o princípio da fraternidade, os direitos de grupos sociais e culturais são colocados em evidência, prezando o direito à paz, à autodeterminação dos povos, a um meio ambiente saudável, entre outros.

O momento marcante na consolidação dos Direitos Humanos foi precisamente a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, por meio da

⁵Organização das Nações Unidas (ONU). Tal iniciativa teve como principal justificativa a necessidade de construir sociedades que pudessem conviver com as diferenças culturais, religiosas e de pensamento, resguardando a liberdade e a dignidade de cada cidadão. O contexto de crise econômica, as mortes geradas pelas guerras e a intolerância impulsionaram não só a origem de uma instituição internacional que pudesse promover a harmonia entre os povos (ONU) como um documento onde estivessem expostos os princípios que assegurasse e garantisse a todos os direitos do homem (Le Guyader, 2000).

No entanto foi com a Conferência de Viena, em 1993, que a DUDH se fortaleceu. Em meio a crises ideológicas e de aplicabilidade das leis, o documento se encontrava desacreditado. Além dos frequentes questionamentos sobre a universalidade de tais direitos e sobre a pequena participação dos países na construção da mesma, problemas sociais e culturais se aguçavam como: o agravamento da situação econômica nos países de terceiro mundo, o aumento do fundamentalismo religioso, os conflitos armados nos países pertencentes à antiga URSS, o crescimento do movimento emigratório dos países periféricos, o renascimento do racismo e da xenofobia na Europa.

Segundo Alves (2003), nessa época, os encontros e as discussões organizadas pela ONU não chegavam a um consenso sobre as medidas que deveriam tomar em relação aos problemas. Foi neste contexto, de incertezas e descrédito em relação à ONU, que em 1993 foi organizado um evento que contou com a participação de representantes de 171 Estados e 2000 organizações não-governamentais, sendo o maior número de participantes até então vistos em eventos promovidos pela ONU.

O sucesso não se deu somente pela numerosa presença de ONG's e Nações mas por ter contribuído para discutir, consolidar e difundir ideias acerca da construção dos direitos humanos. O evento deu origem à ⁶Declaração de Viena, um documento onde, segundo Alves (2000), foi o que deu caráter universal à Declaração dos Direitos

⁵ A Organização da Nações Unidas (ONU) foi fundada em 1945 composto por 51 países que se comprometeram em agir para promover a paz e a segurança mundial

⁶ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>

Humanos, pois a votação contou com um número maior do que os 56 países que inicialmente tinham aprovado o documento de 1948.

Os direitos da criança acompanharam as mudanças sociais, culturais e políticas e obviamente a evolução do pensamento sobre o desenvolvimento da criança, que se delineia ao longo do século XX. Em 1924, devido à situação de pobreza, descaso, violência, entre outros aspectos, agravados com a Primeira Guerra Mundial (Andrade, 2000), a ONU cria o primeiro documento que tratou especificamente dos direitos da criança, sendo chamada de Declaração de Genebra, em 1929.

Os períodos de guerra geram uma violência descontrolada que se reflete especialmente nos mais frágeis, estando entre estes as crianças. Como não podia deixar de acontecer, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial trouxeram impactos negativos na qualidade de vida das crianças, sendo muito frequentes casos de miséria, altos níveis de mortalidade infantil, desnutrição e abusos vários sobre a população infantil. Neste sentido, a ONU decidiu criar um fundo para ajudar as crianças em situações emergenciais, surgindo em 1946 a UNICEF (United Nations International Child Emergency Fund), que viria a tornar-se um órgão permanente da ONU, em 1953.

Além da criação do UNICEF, a ONU vai proclamar, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), visando principalmente à proteção dos mais pequenos contra abusos, violências várias, garantindo o pleno desenvolvimento físico, mental, emocional e cognitivo da criança:

A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança (PRINCÍPIO 2º, Declaração dos Direitos da Criança, 1959).

Em 1989, as Nações Unidas assina a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Para o promotor de justiça Anderson Andrade (2000), em seu artigo sobre o décimo aniversário do documento, a convenção aperfeiçoou a Declaração dos Direitos da Criança (1959). Segundo Tomás (2011), a CDC não só aprofundou as questões do antigo documento como trouxe uma série de mudanças (I) epistemológicas, (II) políticas, (III) jurídicas, (IV) institucionais e (V) internacionais:

- I- Para a autora, a convenção foi construída em cima de conceitos e discussões maduras e complexas, deixando de ser um documento “apelidado” de utópico, para ser um norteador das movimentações políticas nacionais e internacionais na defesa dos direitos das crianças. Se antes a infância era vista apenas do ponto de vista biológico, nesse documento é considerada uma construção social, com particularidades sociais e culturais. Sendo assim, pela primeira vez, o documento leva em consideração a participação das crianças, tendo como base o que a autora denominou de “3’P”: proteção, provisão e participação.
- II- As mudanças políticas estão na construção de organizações governamentais e não governamentais, com o objetivo de assegurar os direitos contidos na convenção.
- III – Em termos jurídicos, Tomás (2011) afirma que a CDC foi o primeiro documento com caráter vinculativo que incorporou uma gama completa de direitos: abordando direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Além disso, a convenção substituiu antigos documentos que eram caracterizados por medidas protecionistas, priorizando “os interesses da criança”. A mudança, nesse sentido, ocorreu na defesa do direito da criança de se expressar, sendo seus desejos e opiniões algo importante a ser levado em consideração em decisões judiciais.
- IV- Em relação às instituições, criou-se uma variedade de organizações (governamental e não governamental) a nível local, nacional e internacional com o intuito de criar ações que defendam os direitos das crianças.
- V- A convenção, segundo a autora, acabou também por criar um consenso a nível global sobre os direitos da criança.

Seguindo os ideais e os direitos expostos, o governo brasileiro lança em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo Bazílio (2011), esse documento trouxe duas importantes mudanças em relação a defesa dos direitos da criança. Primeiro por ter sido construído com a participação de diversos setores da sociedade civil e, segundo, por abandonar o antigo documento que enfatizava somente os deveres do Estado em relação ao menor infrator ou ao menor ausente de amparo familiar. Dessa forma, o texto avança e aborda direitos de todos aqueles menores de 18 anos, deixando o caráter tutelar.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 3)

Em 1993, para reforçar as políticas em relação a defesa dos direitos das crianças a Declaração de Viena afirma em seu artigo 45 que:

A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem reitera o princípio segundo o qual “Tratemos primeiro das crianças” e, neste domínio, sublinha a importância dos esforços significativos, desenvolvidos quer a nível nacional quer a nível internacional, especialmente os do Fundo das Nações Unidas para a Infância, com vista à promoção do respeito pelos direitos da criança à sobrevivência, à protecção, ao desenvolvimento e à participação (Declaração de Viena, 1993).

Cabe ressaltar que as mudanças nos documentos sobre os direitos da criança tiveram como principal discussão a participação da mesma nas decisões relacionadas ao seu próprio futuro e ao futuro da sociedade em que vive. Roger Hart (1993), no ensaio “Children’s participation: from tokenism to citizenship” publicado em parceria com a UNICEF, defende precisamente a importância da participação das crianças nas decisões. Para o autor, é fundamental oferecer experiências em tomadas de decisões para a construção de uma verdadeira cidadania, pois é por meio dessas oportunidades que as crianças e jovens irão adquirir conhecimentos, experiências e consciência sobre seu papel na construção sobre o futuro de sua sociedade, adquirindo uma responsabilidade social:

It is unrealistic to expect them suddenly to become responsible, participating adult citizens at the age of 16, 18, or 21 without prior exposure to the skills and responsibilities involved. An understanding of democratic participation and the confidence and competence to participate can only be acquired gradually through practice (Hart, 2003, p.5)

Hart (1993) afirma que o termo participação se refere «to the process of sharing decisions which affect one’s life and the life of the community in which one lives» (p.5), pelo que está bem presente a dimensão política para além de uma perspectiva pedagógica. Dessa forma, podemos verificar que os direitos das crianças fizeram parte de um movimento na defesa pela proteção e pela dignidade dos pequenos. A infância,

nesse sentido, entra na pauta de discussão das organizações internacionais, tornando-a sujeito de direito. A participação e a fala das crianças, atualmente valorizadas, como afirma Hart (2003), coloca-as como parte da sociedade, permitindo-as participar da construção de seu próprio futuro. Assim se pretende desmitificar a ideia da incapacidade das crianças em participarem e tomarem decisões que lhes dissessem respeito, o que vinha a ser defendido por vários autores, nomeadamente associados ao campo da sociologia da infância.

1.4. A diversidade cultural e os contributos da Antropologia e da Sociologia

A segunda metade do século XX, na sequência de maior sensibilidade social e às diversidades culturais, os estudos sobre a infância vão dar atenção a vivências e culturas que não eram atendidas nas preocupações duma ciência social universalista, empenhada em encontrar as características uniformes no desenvolvimento da infância. Se a História procura compreender a vida da criança bem como as atitudes e os sentimentos sobre a mesma ao longo dos séculos a Antropologia e a Sociologia vão empreender esforços no descortinar e entender como os mais pequenos viviam e eram encarados pelas comunidades e culturas a que pertenciam.

Dessa forma, a construção do conceito moderno de Infância obteve diversas contribuições teóricas, que ao longo do tempo permitiram que atualmente pudesse concebê-la como uma construção social. As diferentes culturas e contextos históricos permitem as diferentes visões sobre a criança e diversas formas de vivenciar essa etapa da vida. Sem ignorar o fator biológico no seu desenvolvimento, os pequenos se relacionam com o mundo em que vivem, produzindo e reproduzindo cultura. Dessa forma, como afirma Cohn (2005) as mudanças centrais foram compreender: a criança como ator social, a criança como produtora de cultura e a definição da condição social da criança.

Todavia, os estudos relacionados com tais abordagens ainda eram escassos até a década de 70 (Lopes, 2002, Friedmann, 2011). Nessa década, Charlotte Hardman, com o artigo “Can there be an Antropology of Children?” (1973), questionava a vigente concepção de criança ao defender os estudos etnográficos com crianças, levando em

consideração seu contexto social e cultural. Dessa forma, a criança passaria a ser considerada um ser inserido em uma determinada cultura e em uma determinada época, influenciando a forma de se pensar a infância

No entanto, na Antropologia, há a destacar o pioneirismo de Margaret Mead (1945), pois ela foi a primeira investigadora a estudar a infância em sociedades não ocidentais, rompendo com as ideias evolucionistas do final da década de 20. Margaret Mead publicou obras como “Growing up in a new Guinea” e “Adolescencia y Cultura em Samoa”, onde dedica-se a relatar a vida e a educação das crianças e adolescentes em Nova Guiné e Samoa respectivamente. Influenciada por autores como Franz Boas e Ruth Benedict, o seu trabalho iria trazer à tona a vida das crianças de culturas até então pouco valorizadas. Ora tais estudos vêm mostrar as diferentes formas de ser criança e diversas possibilidades de se conceber a infância, demonstrando a influência da cultura no desenvolvimento e no pertencimento dos pequenos à um grupo sociocultural.

Friedmann (2011) salienta precisamente como grande contribuição de Margaret Mead (1945) a incorporação da cultura como uma categoria de análise, valorizando o papel do corpo social na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. Com isto, a criança passa a ser vista dentro de um contexto cultural e social onde se dá o seu desenvolvimento e se definem os seus comportamentos, ou seja, onde a sua ação não resulta de simples lógica biológica.

Por isso, Hardman (1973) critica as teorias da Antropologia que acreditavam que a criança é um ser passivo, sendo apenas expectadora do mundo e absorvendo conhecimentos do mundo dos adultos. Para a autora, existe um mundo infantil independente do adulto, refletindo e agindo na sociedade em que vive. Dessa forma, a mesma defende que os adultos, assim como os pesquisadores, devem escutar as falas das crianças para que possam compreender o seu mundo e a sua forma de pensar.

Those anthropological fields concerned with children, which I have mentioned, view them to a greater or lesser extent, as passive objects, as helpless spectators in a pressing environment which affects and produces their every behavior. They see the child as continually assimilating, learning and responding to the adult, having little autonomy, contributing nothing to social values or behavior except the

latent outpourings of earlier acquired experiences (...) My search is to discover whether there is in childhood a self-regulating, autonomous world which does not necessarily reflect early development of adult culture (Hardman, 1973, p.87)

Para Hardman (1973), as pesquisas da antropologia da infância devem levar em consideração o ponto de vista da criança, já que a mesma possui um mundo próprio independente da do adulto. Não há dúvida que a partir da década de 90 do século XX, a Antropologia da Infância trouxe contributos importantes para um aprofundamento da complexidade da compreensão do que pode estar a fundamentar a ideia de infância. Clarice Cohn (2005) afirma que esta disciplina centra seus esforços em analisar o que é ser criança em contextos culturais diversificados, seja em grupos sociais minoritários (como o indígena) ou os centros urbanos. Dessa forma, passou-se a considerar a criança um ser social que é influenciado e influencia a sociedade em que vive, agindo, dessa forma, sobre a mesma. Esta será uma perspectiva que caracteriza muitas abordagens nas últimas décadas, acabando por influenciar várias áreas de estudo sobre a infância.

Da sociologia também vieram contributos que ampliaram a compreensão da infância (James, 2004; Jenks, 2010; Prout, 2010). Da diversidade dos estudos poderemos salientar, como fez Prout (2010), tendências, colocando em evidência três dicotomias. A primeira traz a oposição entre a estrutura versus ação; a Ciência Biológica versus as Ciências Sociais e, por último, a criança como ser versus o dever.

A estrutura segundo o referido autor, uniformiza as relações pelo que os estudos sobre infância fundados nessa perspectiva olham para esta como seguindo um único padrão, focando as investigações sobre seu desenvolvimento e as suas ações de forma a identificar a universalidade, pois «aditem que os padrões de larga escala explicam a ação dos atores individuais e coletivos, em vez de tentar compreender como um padrão de atividade atinge em larga escala, ou, inclusive, como alcança a estabilidade implícita na metáfora da estrutura» (Prout, 2010, p.735). Dessa forma, as características e o desenvolvimento das crianças são generalizadas.

A sociologia mais recente, ao invés disso, compreende a criança como um ator social; um indivíduo que está inserido em uma determinada cultura cujas

características e dinâmicas influenciam o desenvolvimento, social, cultural, cognitivo e físico. Sendo assim, utiliza-se a palavra “infâncias” no plural para indicar a pluralidade de realidades infantis existentes. Para Catarina Tomás (2010) a criança não é um mero receptor da sociedade em que vive, mas um ser que influencia e é influenciado pelas relações sociais, tendo opiniões e pontos de vistas próprios que devem ser levados em consideração. No processo de socialização não se limitam a interiorizar, mas participam, trocam e reinventam o que aprendem. Aqui se a ponta, como afirma Milanich (2015), a necessidade de desocidentalização da ideia de Infância, reconhecendo as diversas maneira de pensar e vivenciar esse momento em diversos contextos culturais.

A segunda dicotomia surge entre duas áreas de conhecimento: as Ciências Biológicas (Medicina, Biologia e Psicologia) e as Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia). A primeira, como já foi visto anteriormente, acredita que criança é apenas uma fase biológica do desenvolvimento humano, sendo assim, seus estudos se limitam a analisar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Contudo, a ideia da infância como uma construção social substitui esse reducionismo biológico por uma visão mais sociológica. Para Chris Jenks (2005):

All the contemporary approaches to the study of childhood are clearly committed to the view that childhood is not a natural phenomenon and cannot properly be understood as such. The social transformation from child to adults, and vice versa, is not a singularly contingent upon physical difference (...) Childhood have to be as social construct, it makes reference to a social status delineated by boundaries that vary through time and from society but which are incorporated within the social structure an thus manifested through and formative of certain typical forms of conduct (p.6).

Seguindo essa mesma linha de pensamento Irene Rizzini (2009), diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, disserta que:

O paradigma do desenvolvimento enfatiza a relativa incompetência, imaturidade e dependência da criança em relação ao adulto. Esta percepção, ao estruturar a visão de mundo do adulto, dificultaria o reconhecimento das competências da criança, gerando um efeito contrário – o de subestimar sua capacidade (p.3).

A terceira dicotomia aparece trazendo a discussão entre crianças como seres e crianças como devires. Prout (2010) aponta essa oposição na medida em que os estudos sobre a infância ficam divididos entre uma visão biológica e natural, que aponta a criança como devir (ou seja, um indivíduo que está em processo de vir a “ser”), e uma visão sociológica, que defende a criança como um “ser” completo.

Siròta (2001) afirma que a infância era considerada «antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam de “future being”, um ser futuro, em devir (...) um começo de ser, uma pessoa em vias de formação» (p.9). Os baixos níveis de desenvolvimento físico e intelectual as tornavam frágeis e limitadas, precisando de cuidados e de uma educação, sendo regidas pelas instituições (família, escola...). Ora a nova sociologia surgiu se opondo a essa ideia da infância como esse objeto passivo de socialização. Sendo assim, o que se pode perceber é que a ideia sobre a infância como uma fase de desenvolvimento humano é para os estudiosos da sociologia contemporânea um olhar reduzido sobre a criança. Esse paradigma, baseado em uma visão biológica (onde a infância é caracterizada por uma fase de imaturidade, dependência e cognitivamente menos desenvolvida) a tornou um grupo silenciado e controlado pelos adultos.

Ao contrário do reducionismo biológico, a sociologia começa a perceber a criança como um “ser completo”, reconhecendo esta como um grupo social que desempenha papéis e contribui para a construção social e cultural da sociedade em que vive. Em relação a isso, Catarina Tomás (2011) afirma que «no processo de socialização, as crianças não se limitam a interiorizar: elas participam, resistem, tentam contrariar a lógica de imobilização existente e conseguem usufruir de margem de manobra para a reinvenção e a reprodução» (p.88).

É evidente que a sociologia da infância contemporânea defende a valorização dos saberes e dos pontos de vista das crianças. A fala da criança, que anteriormente não era levada em consideração, agora é fator relevante na qual a família, a sociedade e a escola devem prestar atenção. Para Abramowicz (2011):

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternação, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos que falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma linha do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierarquia

discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode causalmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas (p.24).

Esta inversão na abordagem sobre a infância tem levado alguns autores a apontarem para o perigo de se substituir um reducionismo biológico por um sociológico. Para Catarina Tomás (2011) considerar a infância como uma construção social não significa excluir os fenômenos biológicos. Alan Prout (2010) afirma que as crianças são ao mesmo tempo seres e devires. Alinhando com as ideias de Nick Lee, o autor defende que todos os seres humanos (crianças e adultos) são indivíduos em formação (estando em constante transformação) e ao mesmo tempo “seres” inseridos em uma determinada cultura. O reducionismo para qualquer um dos dois lados é errôneo, pois, se por um lado, negar o papel social da criança na sociedade nos leva para um silenciamento desse grupo, por outro, negar os aspectos relacionados com desenvolvimento físico e cognitivo pode sugerir a total autosuficiência. Para esse mesmo autor todo ser humano vive em uma complexa rede de interdependência, sejam adultos ou crianças. Por isso, Alan Prout (2010) sugere a inclusão do terceiro excluído, ou seja, a construção de uma ideia intermediária entre a criança como ser e criança como devir, considerando igual parte de ambos os conceitos. Assim sendo, é preciso aproximar as dicotomias e perceber o que as conecta, além de considerar toda a complexidade que cerca a infância.

Capítulo 2 - Desigualdade e Diversidade na compreensão da educação das crianças no Brasil

A educação das crianças no Brasil passou por diversos momentos, acompanhada pelas concepções de ensino e de infância de cada época. A mesma não passou sempre pela centralidade da escola e fez-se em ambientes diversos ao longo dos séculos. Por outro lado, a escola não foi sempre uma instituição visível para todos e assumiu muitas configurações e qualidades muito diferentes. Nesse sentido, passou por diversas mudanças e têm também sido interpeladas de forma diversa. Nas últimas décadas, no Brasil, vem sendo instrumento uniformizador e indicador das desigualdades étnicas e sociais, demonstrando o difícil acesso da camada pobre, negra e índia a uma educação de qualidade. Essas profundas desigualdades, como veremos a seguir, são históricas e fincadas em um processo colonialista que excluiu e ainda exclui uma parcela da sociedade no acesso a uma qualidade de vida digna com moradia, educação e saúde.

Como foi observado no capítulo anterior, as relações com as crianças durante o processo de colonização foram diferenciadas. Embora a realidade social fosse mais complexa, o senso comum tem entendido que as crianças “brancas” eram educadas para serem senhores, as negras preparadas para serem escravas e as indígenas para serem futuros propagadores da fé cristã (Del Priori, 2010). Seguindo um projeto de dominação, colonização e civilização, as formas como se lidou com as crianças caracterizaram-se por desigualdades, que não são um exclusivo das sociedades americanas e se encontram também em países, nomeadamente nos europeus. De qualquer modo, certo é que as criticadas “paparicações” e os intensos “cuidados” (Ferreira, 2000) não eram aplicados a todas as crianças. A luta pela educação para todos, defendida em plena época das Luzes e da Revolução Francesa, chegou tarde ao Brasil e só com força no século XX, mas as diferenças no acesso à educação de qualidade ainda continuaram presentes e muito marcadas pela cor e pela classe social.

Não há dúvida de que a educação escolar no país, ao longo da história, abarcando diferentes formas de pensar a infância e a sociedade, é influenciada pelo pensamento de sua época. Dessa forma, a formação histórica e cultural do país estabelece pistas sobre a construção de um acesso desigual em nossa sociedade,

identificando posições políticas, religiosas, econômicas e filosóficas que possibilitaram as políticas públicas em relação à educação.

Nesse sentido, neste capítulo será discutido o processo e a compreensão da formação étnica do Brasil e de desigualdades; as concepções de cultura e de diversidade que influenciam ainda hoje as práticas educativas e as políticas públicas para a educação; e, por último, as concepções de educação no Brasil. Isso poderá ajudar a uma melhor compreensão da desigualdade, nomeadamente, da de origem étnica que condiciona a educação que podemos observar ao longo do território brasileiro e, de modo especial, a que se relaciona com as comunidades indígenas.

2.1. A formação étnica cultural do Brasil e as desigualdades sociais e educacionais.

A formação da cultura e da diversificação de grupos étnicos no Brasil pode ser compreendida através de uma análise histórica e social do país, que recebeu imigrantes de diversas partes do mundo, configurando uma população miscigenada. Essa diversidade nem sempre veio acompanhada de igualdade, respeito e valorização das diferenças, mas ao contrário disto, esta foi muitas vezes marcada pela busca da homogeneização e pela desigualdade no que diz respeito ao acesso à saúde, educação, moradia e trabalho.

A colonização portuguesa, no início do século XVI, promoveu o encontro primeiramente de dois grupos culturais: os Europeus (Portugueses) e os grupos indígenas existentes no país. Segundo Darcy Ribeiro (2006), as principais comunidades indígenas encontradas pelos colonos pertenciam à etnia de origem Tupi. Estes se alojavam em quase todo o território da costa atlântica brasileira.

A relação entre índios e brancos foi caracterizada pela dominação cultural por meio da violência física e psicológica. A inserção forçada dos índios na sociedade dos colonos se baseava na difusão da língua portuguesa, da religião católica, dos modos de vida europeu e no incentivo a miscigenação. O ⁷Diretório dos Índios (1757), documento que regulamentava a gestão do Estado perante a população indígena no

⁷ http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm

século XVIII, evidenciava o apoio dos casamentos entre brancos e índios com objetivo do embranquecimento da população e da civilização dos índios.

A miscigenação deu margem para a criação de diversas nomenclaturas para a população miscigenada. Darcy Ribeiro (2006) dá conta de mamelucos, caboclos ou brasilíndios, para os nascidos de pais brancos com índias. O autor afirma que esses indivíduos, descendentes de europeus e índios, eram inseridos na cultura dos colonos e muitas vezes formavam grupos que realizavam expedições no interior do país em busca de ouro, prata e de comunidades indígenas e/ ou quilombolas escondidas e passíveis de dominação. Darcy Ribeiro (2006) afirma que «Nossos mamelucos ou brasilíndios foram, na verdade, a seu pesar, heróis civilizadores, serviçais del-rei, impositores da dominação que os oprimia» (p.97). Na verdade, muito próximos de outros desgraçados vindos da população branca miserável, cumpriam as ordens dos que detinham o poder de mando.

No entanto, existiram grupos que resistiram a essa dominação colonial, provocando lutas que causaram mortes e aniquilação de algumas populações. Essa diminuição dos grupos indígenas, acrescida também pelo alto índice de morte causada por doenças e o trabalho de catequização (que impediam a escravização do índio), o que fez com a quantidade de mão de obra para trabalhar nas terras fosse reduzida, promovendo o tráfico de negros africanos para o Brasil a partir da segunda metade do século XVI (mas de forma mais significativa no século XVII e XVIII). No Rio de Janeiro, especificamente, vieram negros principalmente do centro-oeste africano, seguido da África oriental, que compreende países como o Congo, Benguela, Angola, Cabinda, Munjolla, Cabo-Verde, Calabar e Mina (Karasch, 2007).

Como é natural, os negros africanos exerceram grande influência na formação cultural do Brasil. Por meio dos seus diferentes dialetos, crenças e ritos participaram na construção de um Brasil mestiço, influenciando a culinária, a língua, as danças, a música e as crenças. Tendo chegado para se inserirem no regime de trabalho escravo, sofreram diversos tipos de violências físicas e psicológicas, no entanto, a resistência a essa dominação permitiu que sua cultura ficasse marcada na formação do país.

Da Europa chegaram, primeiramente, os portugueses, povos que andavam à procura de novos mundos. Eles próprios imbuídos de culturas e crenças vindas de outros povos e diferenciados por diversas condições sociais. Muitos deles, miseráveis, formatados pela dureza da vida, submetidos a poderes autocráticos e dogmáticos, pouco menos que escravos à procura de liberdade. Para além da manifesta influência cultural vinda de Portugal, o país contou ainda com contribuições mais ou menos fortes de vários outros povos europeus vindos, nomeadamente, da Alemanha, Espanha, Itália, Polónia, Suíça, França, a que podíamos acrescentar povos de outras partes do planeta. Seyferth (2002) afirma que depois dos portugueses, os estrangeiros que mais tiveram influência no Brasil, devido à imigração, foram os alemães e os italianos. A autora afirma que os primeiros imigrantes europeus, excluindo os portugueses, chegaram ao Brasil de forma mais significativa no século XIX. Mas mesmos os portugueses só vieram em maior número após o século XVIII e até após a independência do Brasil. O principal interesse na imigração era a ocupação e o povoamento de terras que anteriormente não estavam sendo utilizadas. Para tal, o critério para agenciar a vinda de imigrantes era ser agricultor. Os alemães eram os imigrantes de maior número na época. Considerados bons agricultores, ocuparam principalmente a região sul do País (Rio Grande do Sul e Santa Catarina), onde foram formados os primeiros núcleos de imigração entre os anos de 1824 e 1829.

A influência da “raça” na escolha da imigração para Brasil também estava presente na medida em que negros e índios eram considerados inaptos para o trabalho livre, sendo vistos como bárbaros e sem conhecimento para trabalhar na terra (idem, 2002). Dessa forma, além de ser agricultor, o imigrante deveria ser branco e, preferencialmente, com uma família constituída.

Na segunda metade do século XIX, a imigração italiana superou a alemã. Segundo Seyferth (2002), a imigração alemã começou a ser criticada pela formação de colônias isoladas no sul e a difícil assimilação da cultura brasileira por estes grupos. Com a abolição dos escravos, a necessidade de trabalhadores livres aumentou, incentivando o aumento da imigração, que agora priorizava os italianos pela maior facilidade de integração destes na sociedade brasileira, fixando-se principalmente em São Paulo.

A preocupação com a integração dos estrangeiros europeus na sociedade brasileira estava fincada, como disserta Seyferth (2002), na tentativa do embranquecimento da população, ou seja, fazer com existisse prevalência das características da “raça” branca entre os brasileiros, na medida em que negros e índios eram considerados inferiores em relação aos europeus. Sendo assim, «o melhor imigrante é aquele que não só se deixa assimilar, mas também se integra pela mestiçagem com os nacionais, cumprindo o desígnio do branqueamento» (idem, 2002, p.131).

A conquista da independência do Brasil, em 1822, trouxe para Brasil a necessidade da sua afirmação como nação. Nesse caminho, durante o império, surgiram projetos para tornar a sociedade homogênea e com características fenotípicas e culturais com base em padrão europeu, nesse sentido se incentivou essa miscigenação (Ribeiro, 2006). Mas apesar de todas as tentativas de aniquilação das características negras e indígenas, essas misturas atreladas às diferentes formas de resistências construíram um Brasil híbrido, estando a cultura desses povos dominados presentes ainda hoje na língua, na arte, na religião e em várias outras esferas da cultura nacional.

Dessa forma, no Brasil, o sistema de classificação das “raças” se complexificou devido a essa miscigenação, sendo construídas diversas nomenclaturas, como foi dito anteriormente. Para autores como Darcy Ribeiro (1996), Rosane Lacerda (2008), Mary Karasch (2000), esse processo de diluir a identidade negra e indígena em várias outras classificações contribuiu para a formação de um racismo difuso e camuflado, pois acreditava-se que misturas entre essas etnias era sinal de uma suposta democracia racial.

Darcy Ribeiro (1996) aponta dois tipos de preconceito: o do *apartheid*, que apesar de separar o negro do branco, não impede que os grupos étnicos conservem sua cultura e sua identidade; e assimilacionista, na qual se diluem as identidades «numa vasta escala de degradações, que quebra a solidariedade, reduz a combatividade, insinuando a ideia de que a ordem social é uma ordem natural, se não sagrada (...) dá uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma para

lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido» (1996,p.226).

Os dados do ⁸IBGE de 2008 mostraram que 96% da população investigada afirmam saber sua “raça”, onde 49% se autodeclararam branca, 1,4% preta, 13,6% parda, 1,5% amarela, 0,4% indígena, 21,7% morena e 7,8% negra. Mais da metade dos entrevistados (63,7%) disseram que a cor ou raça influencia a vida das pessoas, sendo a situação na qual a cor mais influencia é no trabalho, resposta dada por 71% dos investigados; seguida pela “relação com a justiça/polícia”, citada por 68,3%; por “convívio social” (65%); “escola” (59,3%) e “repartições públicas” (51,3%).

Essa discriminação histórica em relação às populações negras e indígenas resultou em uma grande desigualdade social marcada pela cor da pele. Segundo os dados de 2005 do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), cerca de 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza neste ano, enquanto 43% da população negra, sendo o dobro da população branca, encontrava-se na mesma situação. No caso de indigência, enquanto 7% dos brancos recebem menos de ¼ de salário mínimo per capita por mês, esse percentual sobe para 19% da população negra.

Em relação aos índios, dados do censo de 2010 realizados pelo ⁹IBGE afirmam que 6,2% da população autodeclarada indígena não possui qualquer tipo de rendimento. A pesquisa também relatou que 83% deste grupo recebia até um salário mínimo por mês, contra 1,5% daqueles que ganham mais de 5 salários, caindo para 0,2% quando é analisada apenas a população que vive em terras indígenas. Além disso, a falta do acesso aos serviços de saúde resulta em uma população com baixa expectativa de vida, composta basicamente por crianças e jovens.

No que diz respeito ao acesso à educação, segundo o IPEA, cerca de 16,8% dos negros maiores de 15 anos eram analfabetos, contra apenas 7,1% para os brancos. De acordo com a reportagem da Folha Online (2008), «O número de homens e mulheres

⁸ <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1933>

⁹ <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

negras nas escolas cresceu entre 1996 e 2006, segundo pesquisa do Ipea». Mesmo assim, a diferença entre brancos e negros continua alarmante. Segundo o instituto, no ensino fundamental, a taxa de brancos e negros matriculados é quase a mesma (95,7% e 94,2%, respectivamente), mas conforme o nível sobe, crescem as desigualdades. No ensino médio, enquanto mais da metade dos brancos está na escola (58,4%), apenas 37,4% dos negros têm a acesso aos estudos» (Folha Online, 2008).

O censo de 2010 mostrou que o índice de analfabetismo entre a população indígena ainda é grande (representando cerca de 33,4%), apesar de ter ocorrido um acréscimo de 73,9% para 76,7% no número de índios com a capacidade de ler e escrever entre 2000 e 2010.

Apesar de democratizar o acesso à escola, a educação ofertada nas últimas décadas está caracterizada pela baixa qualidade do ensino público, já que alunos de escolas particulares passam a ter mais oportunidade de seguir seus estudos e ingressar na universidade em relação aos alunos de escolas públicas. Segundo Marques (2000), «As diferenças entre o desempenho dos alunos do ensino público e do ensino privado vêm colocar em evidência as desigualdades educacionais existentes no país (...) a democratização do acesso à escola não teve como resultado a democratização do saber, mas veio reforçar o “apartheid” social brasileiro pela escola» (p.66).

Além disso, estudos na área da Educação (Candau, 2009) constataram que as escolas estão fincadas em uma prática que valoriza apenas um saber dominante, fazendo com que conhecimentos da população negra e indígenas não sejam trabalhados no cotidiano escolar, ou, muitas vezes, ensinados folcloricamente, reproduzindo estereótipos.

Dessa forma, as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, como podemos perceber, são uma questão histórica que se desenvolveu em um processo de colonização onde quem não seguisse os padrões estéticos e culturais europeus era excluído. A abolição da escravatura não aboliu a pensamento colonial que continua a perpetuar nas escolas e no senso comum a inferioridade dos grupos indígenas e negros. A falta da responsabilidade social com esses grupos, que foram marginalizados

ao longo da história, também fez com que essas populações fossem excluídas, negando o acesso à educação e à saúde de qualidade e à moradia digna.

2.2. O reconhecimento da diversidade cultural: do paradigma assimilacionista ao intercultural

As políticas e as ações de diversidade cultural tornam-se um tema central nos debates políticos e científicos nos dias atuais. Para a UNESCO, a diversidade cultural «amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória» (2002). Na Declaração Universal sobre a Diversidade (2002), é posta a defesa da diversidade cultural como algo fundamental para o respeito e para a dignidade do ser humano. Dessa forma, para a organização internacional, é essencial que as pessoas de diferentes culturas tenham liberdade de se expressar culturalmente e o direito a uma educação que respeite as diversas identidades.

No entanto, essa pluralidade nem sempre foi vista como algo positivo. Para Antônio Perotti (1997), a pluralidade começou a ser vista como um problema quando a cultura denominada “diferente” passou a ameaçar as identidades e as culturas majoritárias, consideradas universais, questionando os saberes (considerados únicos e estáveis) e a ideia de homogeneidade embutidas na construção do Estado-Nação. Nesse caminho, variadas formas de pensar a diferença e de lidar com o “outro” foram surgindo, indo desde a negação da existência do outro até o reconhecimento da diferença.

Nesse caminho, surgiram três tipos diferentes de respostas à diversidade: assimilacionista, integracionista e pluralista. No primeiro, acredita-se que a integração das minorias deve ser realizada através da assimilação da cultura majoritária. Segundo Martins, «pretendia-se que as minorias étnicas assimilassem a cultura da sociedade receptora, anulando todos os factores de diferenciação, ou seja, deixando de ser minoria, propriamente dita»(Martins, 2008, p. 30).

A perspectiva integracionista vê na integração social e na tolerância uma saída para lidar com os conflitos multiétnicos. Pretende-se aqui, não anular de forma rígida e

violenta, mas tentar inserir pessoas, pertencentes a uma minoria étnica, na sociedade por meio de uma formação, permitindo uma aprendizagem sobre a cultura da maioria.

A terceira e última perspectiva, denominada de pluralista, nasceu na segunda metade do século XX na tentativa de criar sociedades mais justas e solidárias, sem discriminação ou silenciamento das minorias étnicas, sendo a atual perspectiva de intervenção. Para tal, busca-se o reconhecimento das diferenças, o respeito e a valorização dos saberes das diversas etnias, sendo fundamental o diálogo com o “outro”. Dentro desta visão, duas linhas se formaram - o multiculturalismo e o interculturalismo.

O multiculturalismo e o interculturalismo, apesar de aparentemente possuírem o mesmo significado, se diferenciam em sua ideologia. O primeiro é um termo anglo-saxônico, tendo como influência o movimento negro na década de 70, que reivindicava o reconhecimento da sua cultura, o fim da discriminação e a igualdade de oportunidade entre os diferentes (Gonçalves & Silva, 1998). O interculturalismo surge na França, criticando a defesa exacerbada da cultura pelos multiculturalistas, afirmando que os povos devem manter o diálogo e reconhecer a característica móvel e autotransformadora da cultura (Candau, 2009, Walsh, 2009)

Dessa maneira, o multiculturalismo surgiu em contexto de imensos confrontos entre grupos étnicos diferenciados. Buscando valorizar e obter o direito a preservar suas características culturais, os grupos culturalmente dominados passam a reivindicar o respeito e o reconhecimento de seu grupo. Segundo Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (1998), o multiculturalismo «teve início em países nos quais a diversidade era vista como um problema para a construção da unidade nacional» (1998, p. 22). Os primeiros a defender o multiculturalismo foram os negros nos Estados Unidos, com objetivo de discutir e lutar contra o racismo no país; como disserta Candau (2009), o multiculturalismo foi resultado de movimentos políticos, surgindo na luta dos grupos sociais por direitos e respeito.

Para compreender o multiculturalismo, é importante diferenciar duas abordagens que Candau (2009) aponta como sendo uma descritiva e outra prescritiva. A primeira se limita a descrever e apontar a realidade multicultural, onde as nações

convivem com a diversidade de culturas. A segunda perspectiva se relaciona a «uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social» (2009, p.163), sendo também política e um movimento ideológico para lidar com o diferente. Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (1998) afirmam que «uma das formas como o multiculturalismo se apresenta para o conjunto da sociedade é como estratégia política. Mas tem sido entendido, também, como uma espécie de corpo teórico, que deve auxiliar ou orientar a produção do conhecimento» (p. 15).

O conceito de multiculturalismo se inscreve em uma ideologia que defende a valorização e o reconhecimento das diferentes identidades culturais, bem como a inter-relação entre os indivíduos de diversos grupos culturais. Para Boaventura de Sousa Santos e João Nunes (2003), o multiculturalismo designa «a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas» (p. 3). Segundo os autores, a ideias elencadas por esta perspectiva pluralista deu origem a diversas críticas. Por um lado, acredita-se que esta ideologia pode gerar novos tipos de racismo na medida em que há um fortalecimento e uma luta para o reconhecimento das culturas locais. Por outro lado, os que veem o multiculturalismo como uma política emancipatória acreditam que este pode promover a coexistência de diversas culturas em um mesmo espaço através do respeito e da aceitação da diversidade.

Além disso, multiculturalismo abarca também mudanças epistemológicas na medida em que pensar a pluralidade cultural, numa perspectiva complexa e relativizadora, questiona a epistemologia tradicional que via o conhecimento como único, estático e linear, sem considerar a influência sociocultural na construção desses saberes, como enfatiza João Maria André:

trata-se de postular uma epistemologia dinâmica versus uma epistemologia essencialista e substancialista, uma epistemologia do complexo versus uma epistemologia do simples, uma epistemologia do tempo contraditório versus uma epistemologia do tempo linear, uma epistemologia dialógica versus uma epistemologia monológica, uma epistemologia idiográfica versus uma epistemologia nomotética e uma epistemologia ecológica versus uma epistemologia tecnológica (André, 2005, p. 107)

Sendo assim, através do movimento negro, muitas pesquisas sobre as questões étnicas foram sendo realizadas nas universidades. Pessoas pertencentes às minorias étnicas passam a reivindicar o reconhecimento da sua cultura dentro da escola como forma de sua valorização que por muito tempo foi discriminada e silenciada. Nesse caminho, surgem os defensores da educação multicultural. Dentre eles, um dos mais importantes foi James A. Banks, que dirige um centro de estudos de educação multicultural na Universidade de Washington.

A educação multicultural para James Banks (1994) é uma educação para a liberdade onde alunos de diversas etnias possam sentir-se valorizados pelo reconhecimento da sua identidade e com isto a possibilidade de receberem igualdade de oportunidade. Para o autor, o termo se conceitua como «an reform movement designed to restructure schools and other educational institutions so that students from all social-class, racial, cultural and gender groups will have an equal opportunity to learn» (1994, p. 10).

O mesmo autor salienta que a Europa mantém uma dívida histórica com os países africanos, asiáticos e americanos e que deve ser reconhecido e quitado através de uma reforma curricular onde os conhecimentos e os valores destes possam ser também valorizados. O número de negros e imigrantes de diversas partes do mundo se intensifica a cada dia, aumentando a luta dos mesmos por direitos e reconhecimento. Segundo o autor, «they also want school to discuss not only the diversity and democratic ideals of western civilization, but also its failures, tensions and dilemmas» (idem, p. 4).

A escola, para Banks (1994), deve ensinar aos alunos que os conhecimentos são construídos socialmente, variando de acordo com a cultura e com o contexto socio-histórico. De acordo com Banks, «to create and maintain a civic community that works for the common good, education in a democratic society should help students acquire the knowledge, attitudes, and skills» (ibidem, p. 1).

O termo “intercultural” surgiu na segunda metade do século XX, o mesmo vem se diferenciar do multiculturalismo no que diz respeito a sua forma de intervenção e, como já foi mencionado, em sua ideologia. O multiculturalismo se expande

aparecendo como um movimento que constata e reconhece as diferenças culturais existentes nas sociedades atuais. O interculturalismo, para além disso, procura encontrar estratégias de comunicação e interação entre as diversas culturas, pois por meio dessa abertura de trocas de saberes com pessoas e culturas diversificadas é possível reconhecer, compreender e enriquecer a si próprio e ao outro (Lagoa, 1995).

Dessa forma, a interculturalidade «é uma atitude humanista que deseja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua» (Araújo, 2008, p. 58). Rosalina Lagoa (1995) acrescenta que o termo surge «como o conjunto de processos psíquicos, relacionais, grupais e institucionais gerados pela interação de culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação» (p. 24).

Esse movimento defende a *integração pluralista*, em que se valoriza a integração e a trocas de saberes entre as diversas etnias a fim de construir uma sociedade solidária e aberta às diferentes visões de mundo. Ressalta-se que a interculturalidade pretende, para além de reforçar as identidades locais, obter o diálogo entre o universal e o particular, oferecendo a todos o acesso a diferentes tipos saberes.

Além disso, a interculturalidade rompe com a ideia de uma cultura estável e reconhece a característica dinâmica, ou seja, o processo de construção e reconstrução da cultura (Candau, 2009). Sendo assim, acredita-se que as formas de estar e se relacionar com o mundo se modificam de acordo com o contexto e os processos históricos e sociais vivenciados. Fredrik Barth (2000) afirma que para se reconhecer como diferente é preciso estar em contato com o outro e que o vai estabelecer as características diferenciados de um grupo para outro são negociações, ou seja, os critérios para absorção ou não do diferente.

Nesse caminho, Candau (2009) afirma que uma característica importante da interculturalidade é a hibridação, ou seja, as trocas de conhecimento. A autora chama ainda atenção para o perigo na busca pela pureza, podendo provocar conflitos, onde relembra que essas ações no passado provocaram genocídio, holocausto, violência e aniquilação cultural, tendo como justificativa a exaltação de um grupo social.

No entanto, não se pode negar que as interações e as trocas de conhecimentos são cercadas de mecanismo de poder, fazendo com que essa troca aconteça por vezes, de forma desigual. Candau (2009) afirma que «as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminação de determinados grupos» (p.166).

Dessa forma, a perspectiva intercultural que tomaremos nesse trabalho se aproxima à de Candau (2009) que defende uma interculturalidade apoiada no diálogo e nas negociações entre os diferentes de forma a não ocultar as relações de poder e as hierarquizações mantidas entre os grupos sociais. Para a autora, uma educação intercultural deve atuar para enfrentar «os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sociais socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de oferecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas» (idem, p.166). Dessa forma, a interculturalidade está voltada para construir uma sociedade democrática, plural, que respeite as diferenças e que construa uma relação de igualdade entre os diferentes.

Catherine Walsh (2009), seguindo essa linha de pensamento, defende uma interculturalidade crítica onde as políticas para a diversidade são focadas para os sujeitos subordinados e desumanizados pelas estruturas coloniais, onde as relações são feitas de forma desigual e hierárquica, desenvolvendo uma dominação de um grupo em relação ao outro. Dessa forma, a autora afirma que «seu projeto se constrói de mãos dadas com a descolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações radicalmente distintas» (p.23).

Além disso, para a autora, a interculturalidade pretende, por meio da desmistificação das relações de poder, humanizar o desumanizado nas estruturas coloniais, ou seja, reconhecer a historicidade, a cultura e a participação dos grupos sociais subalternos na construção das sociedades.

Sendo assim, a educação que segue as linhas do pensamento intercultural crítica deve estar pautada nos processos históricos e políticos de cada grupo social, levando

em consideração as relações de poder existentes entre os mesmos (Walsh, 2009; Candau, 2009). Candau (2009) disserta que a prática educativa não pode se limitar na simples transmissão de saberes do “outro”, mas levar em conta todo o contexto histórico, social e cultural da dominação, sendo uma educação sociopolítica, onde as relações de poder são reconhecidas. A perspectiva intercultural «quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, uma educação para negociação cultural» (Candau, 2009, p.171).

2.3. A escola no mundo moderno: um panorama histórico sobre a escolarização

A educação das crianças, como pudemos verificar no primeiro capítulo, ganhou importância com a emergência da Idade Moderna (Ferreira, 2000; Del Priore, 2010; Boto, 2016) à medida que a formação das pessoas se constituía cada vez mais necessária à luz da religião, da política e da economia. A crescente atenção dada à educação das crianças não significa que se tenha facilitado a vida destas (Ariès, 1978; Ferreira, 2000). Pelo contrário, ficaram mais sujeitas à observação, ao controle, à disciplina. A violência dos castigos era legitimada por educadores que invocavam textos bíblicos e autoridades religiosas (Ferreira, 2000). Mas ao longo dos tempos de influência iluminista, vai-se assistindo ao apelo da moderação da disciplina. Se continuava a instigar os pais a prestar toda a atenção à formação dos filhos, “habitando estes a serem obedientes e disciplinados o que só se conseguia através de uma educação rigorosa desde a mais tenra idade”, sentia-se que também era “necessário convencê-los a não castigarem a todo o momento com severidade” desmedida (Ferreira, 2000, p. 332). O próprio processo de escolarização se insere e participa neste propósito educacional.

No entanto, a escolarização é um processo lento, acontecendo mais rapidamente no centro e norte da Europa e em países protestantes e demorando a generalizar-se nos países do sul do continente europeu. De qualquer modo, a escolarização articula-se bem com a disseminação da religião e com os interesses das forças sociais dominantes (Ferreira, 2011). Vendo de um ponto de vista antropológico “a cultura europeia assentará muito neste esforço precoce da escolarização que atenderá quer aos conhecimentos de caráter instrumental caros a uma burguesia em

afirmação, quer a uma formação moral e religiosa cristã” (Ferreira, 2011, p. 19). Somente a partir do fim do século XVIII e sobretudo nos séculos XIX e XX, a escola vai se tornando fundamental na construção de uma sociedade pautada na racionalidade científica e se tornando um direito da criança. No Brasil, a ideia de uma “educação para todos” ganhou força somente no século XX e não tem sido suficiente para prover a igualdade de oportunidades. De qualquer modo, a escola é, hoje, uma instituição de educação fundamental, ainda que não esteja livre de controvérsias o seu âmbito e a sua relação com outras instituições, desde logo com uma ainda mais antiga: a família.

A família é reconhecida como a primeira instituição educativa e o primeiro ambiente socializador no qual a criança se insere, pois será a partir dela que se aprendem valores, os papéis sociais existentes na sociedade e os modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a mesma influencia os comportamentos e as relações interpessoais (Dessen & Polonia, 2007). Em cada cultura, essa transmissão de conhecimentos, dentro do ambiente familiar, se difere na medida em que cada família educa tendo como base o seu contexto social e cultural, seus valores e suas visões de mundo.

Para Prata e Santos (2007), a família, desde os tempos mais antigos, exerce influência na formação das pessoas, sendo «importante na organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar» (p.248). A partir dos conhecimentos adquiridos dentro do ambiente familiar, a criança aprende a conviver na sociedade, por meio de regras e valores que permitem a integração da mesma. Sendo assim, a família ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento intelectual e social da criança. Dessen e Polonia (2007) afirmam que «os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interações positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa» (p.24)

Em um momento antes do aparecimento da língua escrita ou mesmo da instituição escolar, a família era fundamental no processo de transmissão dos conhecimentos, pois era somente por meio da oralidade que se perpetuava - através

das gerações - a história, os saberes e os papéis sociais do grupo. Em algumas comunidades tradicionais, como a indígena e a quilombola, essa forma de ensinar ainda é vista no cotidiano dessas populações, onde os mais velhos possuem um papel imprescindível, na medida em que são considerados os guardiões dos conhecimentos da comunidade, guardando em sua memória toda história e a cultura vivida pelos seus antepassados (Tassinari, 2007; Clarice Cohn, 2000a, 2000b e Lino, 2006).

A estrutura familiar, em muitas sociedades, se caracteriza geralmente por uma forma nuclear (obtido pai, mãe e filho) e patriarcal (onde o homem, ou seja, o pai se torna a pessoa com maior poder de decisão dentro do contexto familiar). Essa concepção e organização de família, principalmente em países ocidentais, vem sendo questionada e modificada desde o século XX, pois a inserção da mulher no mercado de trabalho, o surgimento do movimento feminista (reivindicando direitos) e os avanços da tecnologia permitiram que essa família se transformasse. Essas transformações são observadas na organização, na estrutura e nos próprios papéis sociais (Dessen & Polonia, 2007).

As mudanças que ocorreram na sociedade, tanto a nível social quanto cultural, econômico e político, desencadearam o surgimento de novos padrões familiares, nem sempre definidos por laços de consanguinidade. As diversas possibilidades de arranjos de famílias demonstram a impossibilidade de determinar um padrão único e correto sobre a constituição da mesma. Mas as diferentes composições e arrumações familiares não necessariamente fizeram diminuir a sua responsabilidade educativa. A família, tal como a escola, receberam o desafio de adaptar-se às novas condições materiais, sociais e culturais que sustentam as comunidades.

A escola como a segunda instituição socializadora aparece primeiramente com intuito de levar instrução e cultura para as crianças. Segundo o dicionário Houaiss (2004), a palavra escola significa «estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo». O termo tem origem na palavra grega *skhole* cuja significado é «descanso, repouso, lazer, tempo livre, ocupação de um homem com ócio», onde crianças e jovens - geralmente com alto poder aquisitivo - eram levados para passarem o tempo livre se instruindo.

Se em um primeiro momento a educação ficou destinada às entidades religiosas e/ou à família, com um intuito de ensinar a crença e a moral cristã, em um outro momento, o projeto modernizador a tornou essencial para construção de uma sociedade civilizada, igualitária e pautada na racionalidade científica (Boto, 2002; Ferreira, 2005). Hoje, para a Unesco (1999), a educação deve ter como intuito desenvolver quatro competências as quais denominam de pilares da educação: (I) aprender a ser; (II) aprender a conviver, viver junto; (III) aprender a fazer (IV) aprender a conhecer. Sendo assim, a escola hoje possui o papel de formar indivíduos que se reconheçam como sujeitos, que saibam lidar com os diferentes, que aprendam diferentes tipos de conhecimentos e que sejam capazes de atuar na sociedade em que vivem de forma crítica e responsável. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), «numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural, em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação e enfrentamentos» (p.235).

Os debates sobre a função e o papel social da escola historicamente e culturalmente passou por diversas concepções, sendo constantemente pensada e discutida, e longe de estar encerrada. A escola como instituição de ensino que engloba aprendizagem tem como sua base norteadora fundamentos que são influenciados pelo contexto histórico, político, social e cultural específico da sociedade na qual está inserida, sendo depositadas nelas diferentes ideias, funções e necessidades.

A educação escolar, até o século XVII, baseada em discursos e crenças religiosas, foi responsabilidade de congregações religiosas que viam na educação um instrumento para propagar a fé cristã, formando indivíduos “civilizados”, segundo as concepções de moralidade da igreja. Dessa forma, buscava-se afastar os alunos das atitudes pecaminosas por meio de uma educação humanística e religiosa. No Brasil, os Jesuítas atuaram de forma a catequizar e civilizar os índios, seguindo com o projeto colonizador e civilizatório no país.

As ideias Iluministas e a Revolução Francesa influenciaram a formação das instituições de ensino a partir do século XVIII, promovendo uma educação afastada dos dogmas religiosos e favorável aos conhecimentos científicos com o propósito de

contribuir para a construção de uma sociedade pautada pela racionalidade científica (Boto, 2012). As ciências são o paradigma do conhecimento e da razão, portanto, o fundamento do currículo escolar que devia estar presente na formação do homem racional, livre e virtuoso. Boto (2012) afirma que:

Sendo o objetivo da educação formar um homem racional, tal finalidade será contrariada se fizermos a criança agir sem razão, aprendendo coisas inúteis (...) Assim, para o maior número de crianças, será indispensável recomençar a cada instante a demonstração da utilidade das ciências. Além disso, o que será, sobretudo, útil é aquisição do hábito de exercício da razão, sua memória, sua inteligência. (p.223)

No século XIX, a revolução industrial permitiu que a escola pudesse ser considerada necessária para a civilização e para a preparação do indivíduo para o mundo moderno, sendo instrumento para suprir as necessidades de formação dessa nova sociedade marcada pela produção em massa, pelo mercado, pela estabilidade do Estado-nação. As exigências na qualificação profissional vão crescendo com a complexidade nas atividades de produção, destinando a educação a um meio de qualificação de mão-obra. Tal contexto levou a que o «Estado interviesse na educação para estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória ante a exigência do novo quadro-técnico. Ela passou a ser elemento para exercício da cidadania, enfim, uma instituição cheia de poderes» (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2003, p.238).

Nesse sentido, a escola passou a ser considerada fundamental para o projeto modernizador, racional e de estabelecimento do Estado-Nação na medida em que o ensino institucionalizado tinha como papel a civilização dos indivíduos, a propagação e valorização dos estudos científicos e a preparação para o mundo do trabalho. Tal contexto possibilitou uma significativa expansão das instituições escolares baseadas na ideia da universalização do ensino como um direito de todos e de promoção da igualdade, sendo a democratização do ensino uma responsabilidade do Estado.

Entretanto, o crescimento desproporcional das grandes cidades permitiu o agravamento de problemas sociais já existentes. Como verificamos no capítulo anterior, a sociedade se deparava com altos índices de mortalidade, doenças, fome, abandono e marginalidade. A medicina aparece como área científica norteadora das

práticas educativas, indicando a necessidade de um ensino voltado à higienização da população. Pois é nesse espaço que se poderiam ensinar os cuidados necessários com o corpo para combater enfermidades e epidemias que assolavam as sociedades (Gondra, 2016). Dessa forma, se preocupavam em ensinar hábitos de higiene e de saúde com o corpo (como as atividades físicas). As escolas ficam imersas em regras como construção de espaços arejados, limpos e com móveis que contribuíssem para uma boa postura corporal.

No Brasil, tais ideias ganharam força no início do século XX, resultando na inserção da disciplina de Higiene na formação dos médicos e professores da época. Como aponta Rocha (2003), Gondra (2016) e Marques (2010), pesquisadores da área da saúde defendiam uma educação que promovesse corpos fortes, saudáveis e racionais. Dessa forma, educar «configurava-se em uma ação com um triplo desdobramento: direção do físico, aperfeiçoamento da moral e o cultivo da razão e da inteligência» (Rocha & Gondra, 2002, p.496). A puericultura se instala nesse momento com objetivo de ensinar as meninas, futuras mães, a cuidarem da casa e dos seus filhos quando adultas, disseminando conhecimentos sobre o cuidado com as crianças.

Nos finais do século XIX e início do século XX, Dewey (2002) critica a escola que se dedica a ensinar afazeres domésticos e que se distancia da realidade social. Para o autor deve-se transformar a escola em uma comunidade em miniatura, levando experiências sociais e científicas aos educandos. Influenciado pela Revolução Francesa e pelo Iluminismo, o autor defende uma educação que tenha como objetivo o ensino dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens com base em técnicas científicas.

A escola alheou-se, isolou-se de tal forma das condições e motivações correntes na vida que o lugar onde enviamos nossas crianças fito de lhe inculir a disciplina é o lugar do mundo onde é mais difícil adquirir experiências (...) a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (...) Nas instituições escolares deverão ser sim centro ativos de descoberta científicas sobre materiais e processos naturais, pontos se partida da onde as crianças serão levadas a compreender o desenvolvimento histórico do homem (Dewey, 2002, p.28).

O movimento renovador da escola aparece com essas críticas, colocando o papel da instituição como difusora dos conhecimentos cientificamente construídos pelo homem. Para tal, a prática educativa estaria baseada na autonomia e na participação da criança no seu processo de aprendizagem. O otimismo sobre a educabilidade das crianças questiona as teorias que acreditavam em um determinismo biológico no processo de aprendizagem. No Brasil, o movimento, que ganhou notoriedade no Manifesto da Escola Nova, em 1930, defendia uma escola pública, laica e gratuita para todos. Nesse sentido, a escola deveria estar voltada para a socialização, a ciência e o trabalho, sendo um direito de todos e não voltada apenas para uma classe social. Nesse contexto, defendia-se uma educação centrada na criança, onde os professores deveriam oferecer formas para que as crianças elaborassem seus próprios conhecimentos. Sendo assim, a prática educacional fica pautada na observação e na experimentação. Como afirma Vidal (2016), o ensino desloca-se do “ouvir” para “ver”, para o “ver” para “fazer”.

Na segunda metade do século XX, a educação, vista como caminho para o progresso e para o desenvolvimento das sociedades modernas, não tinha resolvido o problema das desigualdades, da marginalidade e dos altos índices de analfabetos. A diversidade brasileira também colocava em cheque o projeto de nação e de construção de uma identidade do país. Vidal (2016) afirma que «terra de imigrantes, educar o Brasil significava, para além de nacionalizar os estrangeiros, abrigar os brasileiros» (p.514). Com isso, o grande desafio era a educação das massas, onde em suas práticas educativas «o ensino dava lugar à aprendizagem. Racionalização e eficiência eram máximas que se impunham ao trabalho do aluno» (idem, p.515).

A educação, nessa época, foi também altamente influenciada pelas pesquisas das áreas da Psicologia. As teorias sobre o desenvolvimento infantil iniciaram uma nova forma de pensar a escola e as relações que nela se estabelecem. Piaget (2010) acreditava que a aprendizagem se estabelecia na relação entre aluno e objeto, ou seja, por meio da experiência e da manipulação com o mesmo. Dessa forma, a função do professor seria mediar essas vivências ao fornecer experiências práticas e atividades significativas, incentivando o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Vygotsky (2000, 2007) acrescenta que a aprendizagem é estabelecida com as interações, ou

seja, é por meio das relações sociais que os indivíduos aprendem e dão significado ao objeto ou a um fenômeno. Nesse contexto, o papel da escola seria criar oportunidades de aprendizado.

As teorias críticas sobre a educação, já na segunda metade do século XX, influenciadas pelas obras de Marx, vêm questionar o papel das práticas educativas na reprodução e na manutenção das desigualdades sociais. Acredita-se que a educação, no entanto, como ato político, é influenciada por ideologias e por relações de poder, valorizando e reproduzindo, diversas vezes, saberes hegemônicos. Nesse caminho, defendem que o papel da escola é desenvolver a reflexão e a conscientização dessas relações de subalternidade e de opressão (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2003, p.238).

Paulo Freire (2005) acredita que o papel social da escola ultrapassa a função de desenvolver as capacidades físicas, cognitiva e social das crianças. Para além disso, a escola deve conscientizar seus educandos sobre as relações de poder e de desigualdades existentes na sociedade. A Pedagogia Libertária de Paulo Freire (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003) defende uma escola política e que dialogue com as realidades de seus alunos, conscientizando-os e possibilitando transformações de seu meio social, sendo assim, sua prática estaria voltada para a práxis, ou seja, para uma relação entre prática e teoria. Assim sendo, a função do professor deixaria de ser bancária (ou seja, de depositar os conhecimentos na cabeça dos alunos) e se voltaria para uma função dialógica, que possibilitará reflexão crítica sobre os conteúdos e sobre a sociedade.

Nessa perspectiva, o currículo e o conteúdo apresentados na escola são concebidos em sua dimensão ideológica, marcada por concepções hegemônicas e fundadas em disputas de poder (Silva, 2007).

Saviani (2013), percussor da pedagogia crítica-social dos conteúdos no Brasil (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003) na década de 80, defende que a principal função da escola é «propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado» (p.14), ou seja, os saberes científicos. Para o autor, a classe dominante, na sociedade capitalista, tem a tendência de tornar os conhecimentos propriedade exclusiva deles mesmos. Saviani (2013) ainda afirma que não é «possível desenvolver a

consciência à margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente» (p.14).

Libâneo (2012), teórico brasileiro defensor da pedagogia crítica-social dos conteúdos, aponta que a valorização da escola como espaço de apropriação de saber é um ato transgressor, onde a população, até então excluída, passa a ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. O autor afirma que são conteúdos «culturais, universais que se constituíram em domínios de conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados em face das realidades sociais» (p.41).

A dicotomia entre saber popular/erudito, segundo essa perspectiva, seria falsa na medida em que essa oposição já pressupõe uma relação hierárquica. Sendo assim, à medida que o acesso a todos os tipos de saberes forem universalizados, todos os conhecimentos se tornariam populares.

Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas (...) Isso aponta na direção na superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular (Saviani, 2013, p.69).

Dessa forma, as concepções de Saviani sobre o papel político da escola vão de encontro às ideias de alguns teóricos denominados críticos e que tem como base as teorias marxistas, como Baudelot e Establet, Althusser e Bourdieu. A crítica de Saviani (2013) à ideia da educação reprodutivista está voltada para a falta de uma proposta prática para superar essas formas de reprodução e de desigualdade nas práticas educativas. Segundo o autor, a teoria crítica revela-se «capaz de fazer a crítica existente, de explicitar os mecanismos existentes, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo» (p.59).

Nos finais do século XX, as transformações ocorridas com o avanço das tecnologias modificaram as relações e formas de se estar, conectando de forma rápida pessoas de diferentes partes do mundo. As redes de comunicação em massa passaram

a transmitir informações, saberes e a propagar de forma eficiente uma cultura global do mercado. As relações de trabalho sofreram mudanças, exigindo uma mão-de-obra mais qualificada, capaz de lidar com as rápidas transformações tecnológicas. A educação, não imune a esse processo, precisou rever sua prática, na medida em que a realidade possibilitou um acesso da criança aos conhecimentos, diminuindo o papel da escola nesse processo. A UNESCO (1999), em seus quatro pilares para educação, demonstra o papel da escola nesse contexto, onde o aprender a aprender se encontra fundamental em um momento de intensas transformações, e o aprender a conviver e a lidar com as diferenças, agora conectadas pelas novas tecnologias, voltando a escola para uma formação mais cidadã.

Os Estudos Culturais e pós-estruturalistas, nesse momento, evidenciam o processo de hierarquização de saberes, de valores e de identidades culturais, de gênero e de etnia. Com isso, criticam as estruturas que reproduzem e mantêm o poder de um sistema, que ainda com ideias colonialistas, silencia as diversas formas de ser e estar no mundo. As concepções multiculturalista, interculturalista, pós-colonialista e pós-estruturalista, nesse sentido, apontam a função integradora e de troca de conhecimentos das instituições de ensino, sendo a escola um local de encontro de culturas. Dessa forma, as questões da cultura, de gênero, de sexualidade são temas defendidos como pertinentes dentro do currículo escolar.

Os movimentos sociais, que surgiram e ganharam força juntamente com esse aparato teórico, permitiram uma reafirmação das culturas locais em detrimento de um processo de globalização cultural. A defesa pelos direitos e pelo reconhecimento das minorias tornaram a cultura e o reconhecimento das diferenças como temas largamente discutidos. A multiculturalidade e a interculturalidade surgiram, como vimos anteriormente, como resposta e solução a esses problemas, dando à escola o papel de dialogar com as diferenças, tendo como finalidade a desconstrução de preconceitos e formas de exclusão.

Esse movimento da Educação Intercultural tem influenciado o pensamento e as políticas públicas brasileiras para a Educação. Em 2010, o Ministério da Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica onde concebe que:

a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (p.16)

Além disso, o documento deixa claro sua concepção de currículo, onde afirma que:

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (p.24).

A perspectiva pós-colonialista, como Tomaz Tadeu (2007) afirma, analisa as relações de poder cuja herança se encontra na expansão colonial europeia. Nesse sentido, critica as práticas educativas centradas nos “cânon ocidental”, analisando as formas de dominação cultural e econômica exercido pelo processo da colonização. Boaventura de Souza Santos (2010) e Candau (2007, 2009) denunciam como o processo educativo vem contribuindo para manutenção de uma sociedade fincada em práticas colonialistas, valorizando os conhecimentos de um grupo dominante. Os autores defendem a emergência dos discursos e dos saberes das populações silenciadas a fim de se construir práticas descolonizadoras, onde se valorizem as diferenças e se combatam relações de opressão, discriminação e desigualdade. A interculturalidade crítica, apontado por Candau (2007, 2009), aparece como uma forma de olhar o diálogo e os encontros com o diferente, não como algo simples e romantizado, mas como um processo que contém conflitos e disputas.

As relações de poder passam ser vistas não como uma via de mão única, mas compreendem todo processo híbrido que corre no contato com diferentes culturas onde «tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente

modificadas» (Tadeu, 2007, p.129). A centralidade da cultura, apontada por Stuart Hall (1997), pelo aumento da conectividade de diferentes culturas por meio das novas tecnologias, permite não uma suposta homogeneização de uma cultura globalizada, mas a formação de culturas híbridas, ou seja, culturas modificadas pela globalização, mas não totalmente diferente.

Macedo (2006) afirma, em uma perspectiva pós-estruturalista, que a educação nesse processo híbrido se encontra inserida dentro de dois movimentos narrativos: uma temporalidade continuísta e uma estratégia performática. A primeira é entendida como o conjunto de saberes legitimados, considerados universais, sendo um espaço-tempo de repetição. A segunda diz respeito a «um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria sua própria negação» (idem, 2006, p.289). Como afirma a autora, a tensão entre essas duas temporalidades cria zonas de fronteiras, um espaço limítrofe, um “entre-lugar” fluído, onde as relações de poder se tornam menos óbvias e abre espaço para a construção de culturas alternativas.

Dessa forma, a escola passa a ser vista como um espaço-tempo de fronteiras onde culturas globais e locais se encontram e negociam suas existências. Em uma sociedade moderna globalizada, onde a regulação do mercado e da dominação cultural das culturas dominantes tende a se sobrepor aos localismos, esse híbrido permite tanto o fortalecimento de alguns grupos, quanto a potencialização de formas de resistência (idem, 2006). As instituições de ensino, como aponta a autora, possuem um papel performático, possibilitando a criação desses lugares-tempos híbridos «impedindo que as culturas globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impõe as culturas subalternas como elemento que resenha o global» (idem, 2006, p.294). Pois, segundo essa perspectiva, nenhuma dominação tem a capacidade de minar totalmente o localismo, assim como nenhum grupo local fica imune ao global, sendo um constitutivo do outro.

Com isso, as instituições de ensino devem permitir a fluidez dos conhecimentos, possibilitando negociações e produzindo conhecimento. A prática educacional, ao longo das décadas, como mostra Foucault (2007), foi construída pensando em formas de vigiar e punir os educandos, constituindo uma prática disciplinadora desses corpos,

mantendo relações de poder e de dominação. Tal sistema educacional faz parte do projeto modernizador que tinha como objetivo domesticar esses corpos de acordo com a necessidade do mercado, criando corpos úteis à sociedade moderna. Esse controle dificulta a fluidez e a criação desses espaços limítrofes, apesar de não impedir a construção de estratégias para coexistir. Como aponta Macedo (2006), «os localismos assumem diferentes estratégias, do ressurgimento de pertencimento étnicos a movimentos locais de resistência ao global» (p.291), nesse sentido, cabe à escola mediar e criar formas para expressão das mais variadas formas de ser e estar, ao mesmo tempo dialogar com o global e com os conhecimentos cientificamente aceitos.

Nesse processo de reafirmações das identidades e da criação de práticas de ensino que criem esses espaços de fronteira, o Estado brasileiro promulga a Lei de 11.645, de 2008, que obriga o sistema de ensino a abordar a história e a cultura africana e indígena. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana, dispõem sobre o trabalho pedagógico sobre a questão dos negros em sala de aula. Os documentos para a educação indígena tiveram também avanços, o que iremos abordar com mais profundidade em um capítulo específico para essas políticas.

Nesse contexto, as discussões sobre diferença e diversidade entram em pauta na discussão sobre o currículo escolar, onde temas como etnia, relações de gênero e orientação sexual entram como discussão no currículo escolar. Dessa forma, questiona-se em que medida os conteúdos ou a ausência de conteúdos, as atitudes dos professores, os materiais pedagógicos e a organização escolar reforçam estereótipos, formas de discriminação e relações de poder. Para Candau e Moreira (2007), «trata-se não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos(as) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados» (p.163)

Nessa perspectiva, a emergência de um currículo e de uma prática educacional que considere a pluralidade parece fundamental para que a escola seja pensada em

espaço de fronteiras, onde perpassam e dialogam diversas formas de ver e estar do mundo, valorizando e respeitando as diferenças. No entanto, longe de ser uma ação sem conflitos, compreender as formas de dominação e opressão é fundamental, aliado ao debate e à negociação entre as diferenças. Candau (2007), Walsh (2007) e Boaventura (2010) defendem uma educação intercultural, onde seja possível realizar essa prática.

O pensamento educacional brasileiro, ao longo da história, foi se modificando ao lado das transformações sociais e culturais do país e do mundo. Nesse processo, a discussão sobre igualdade, inclusão, respeito e diversidade ganharam, aos poucos, espaço dentro das teorias pedagógicas. Tal contexto reflete os questionamentos iniciados nos finais do século XX acerca das minorias e das relações de desigualdade existentes, impulsionando movimentos sociais pela conquista de espaço e direitos. A educação, nesse sentido, torna-se local de encontro de saberes e culturas, tendo como objetivo desenvolver o reconhecimento da diversidade e o diálogo com os diferentes.



PARTE 2 - AS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL

Capítulo 3 – A história e a cultura do povo indígena Brasileiro

O povo indígena brasileiro é bastante diverso, existem hoje mais de duzentas etnias espalhadas pelo território brasileiro. Estima-se que esse número era bem maior antes da colonização, através da qual as duras formas trabalho escravo, as epidemias e a inserção forçada na vida colonial deram origem à extinção e à grande diminuição desses grupos através dos séculos. Tal condição, consequência de um projeto colonialista, permitiu a constituição de uma ideia de índio pautados na selvageria e ao mesmo tempo uma visão romântica, sendo vistos como “ingênuos” pela falta de civilidade e educação (Diegues, 2013).

Essa concepção se propagou de forma a torná-la dominante por séculos, mesmo após a independência, onde o pensamento colonial ainda continuou presente mantendo formas de hierarquizações, padrões e diversas formas de discriminação em relação ao índio. Como afirma o índio Daniel Munduruku (2012) «a cada nova fase da história do Brasil, uma abordagem teórica era desenvolvida com a finalidade de estabelecer um paradigma que pudesse definir qual o papel dessas populações no contexto do desenvolvimento econômico que o Brasil queria para si» (p.25)

Nesse contexto, a história das comunidades indígenas após a colonização é marcada por formas de dominação, mas também, como veremos a seguir, formas de resistência, tornando o projeto civilizatório algo não muito fácil a ser colocado em prática. A dificuldade em colonizar os índio adultos, que se recusavam em deixar seus antigos hábitos, permitiu uma atuação voltada para as crianças, sendo o objeto principal das atuações dos jesuítas (Boto, 2017). No entanto, apesar de todas as tentativas de dominação, os grupos indígenas ainda continuam vivendo no Brasil de forma isolada e outros próximos aos centros urbanos, sendo estes últimos os mais expostos às zonas de fronteiras e ao processo de hibridação.

A cultura, como já afirmava Stuart Hall (1997), em um processo de hibridação não deixa totalmente suas características, mas também tampouco deixa de ser influenciada pela cultura dominante. A Infância também se encontra nesta zona limítrofe entre práticas educativas e de saúde tradicionais (como o parto, alimentação,

entre outros) e as práticas modernas de lidar com os pequenos. Da mesma maneira, as formas de vivenciar a infância também se encontram nesse lugar fronteiro.

Nesse contexto, perceber o contexto histórico, bem como o processo de elaboração de políticas públicas em relação aos índios durante a história é fundamental para compreender a construção das relações políticas e sociais com os índios, bem como as influências e as consequências da colonização nas formas de viver e educar das crianças indígenas hoje.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo construir um pequeno panorama histórico e político desde a chegada dos portugueses ao Brasil até as tentativas atuais de reconhecimento da população indígena, bem como o processo de construção das identidades indígenas resistentes nesse período de aniquilação das diferenças. Além disso, concebendo a infância como uma construção social, buscamos apresentar estudos sobre as crianças indígenas para que possamos compreender as relações que alguns grupos indígenas obtêm com os pequenos e para que possamos perceber possíveis aproximações e distanciamentos com a etnia Guarani.

3.1. História das comunidades indígenas no Brasil: do processo da Colonização às políticas de reconhecimento

A história dos índios no Brasil foi marcada por intensos conflitos, aculturação e dominação por parte dos recém-chegados europeus. Segundo a ¹⁰FUNAI (Fundação Nacional dos Índios), estima-se que quando os portugueses chegaram no Brasil existiam cerca de 2 a 4 milhões de índios. Em 2010, o ¹¹IBGE divulga o resultado no qual 817 mil indivíduos se auto identificaram como índios, representando apenas 0,4% da sociedade brasileira, existindo cerca de 220 povos indígenas distintos (Grupioni, 2006; Maher, 2006).

No entanto, essa nova população, sendo a maior parte de origem tupi-guarani localizados no litoral brasileiro trouxe curiosidades, incentivando relatos de viajantes, por meio de pinturas e textos, sobre a vida e os costumes dos mesmos. Os navegantes

¹⁰ <http://www.funai.gov.br/>

¹¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

que desembarcavam, segundo Oliveira e Freire (2006), identificaram os índios como um povo pagão e atrasado culturalmente, sendo denominados de “gentios”, “negros da terra”.

A imagem dos índios selvagens e pagãos se contrastou com uma visão “adocicada”, a partir da qual os mesmos passaram a ser vistos como um grupo ingênuo e com potencialidade para se transformarem em um povo cristão, por meio da assimilação e integração no modo de vida europeu. Nesse sentido, era necessário inserir os povos indígenas na fé cristã. Em 1549, com a vinda dos primeiros padres jesuítas, iniciou-se o trabalho de catequização e civilização desses povos. Para tal, foram formadas aldeias onde, de forma isolada, os mesmos eram catequizados (Oliveira e Freire, 2006).

Almeida (2000), em seus estudos sobre os aldeamentos indígenas, afirma que a colonização não foi realizada de forma submissa à força colonial, existiram resistências dos grupos indígenas que fugiam ou se recusavam a se aldear, mas também houve acordos e persuasão para que o aldeamento fosse realizado, de forma que os índios pudessem ser protegidos da violência e da escravidão. A aldeia passou a significar, para alguns grupos, um lugar de refúgio à toda violência que trazia o regime escravocrata, dessa forma «tornavam-se súditos cristãos e buscavam adaptar-se a um novo espaço físico e social, onde aprendiam novas regras e comportamentos que lhes permitiam novas estratégias de luta e sobrevivência» (p. 92). Quanto a isso, Oliveira e Freire (2006) dissertam que:

A sujeição ou o preamento eram principalmente dirigidos aos gentios, “bárbaros”, guerreiros que não se submetiam facilmente à escravidão. Os índios “mansos” eram persuadidos a viver nos aldeamentos em troca da posse de terras para a subsistência e a garantia de recebimento de salários na realização de trabalhos cotidianos (p.41).

No entanto, apesar de ter sido uma forma de refúgio, os aldeamentos, protegendo os índios do regime escravo, não deixaram de ser também uma forma de conquista violenta pela aniquilação cultural, pelo trabalho compulsório, pelos maus tratos e pelas constantes epidemias (Almeida, 2000).

Além disso, o aldeamento dos índios criou conflitos entre padres missionários e os senhores de engenhos que, cada vez mais, necessitavam de mão-de-obra escrava para trabalhar na colheita do pau-brasil e logo em seguida da cana de açúcar. Ao impedirem a escravização dos índios, a quantidade de trabalhadores diminuía, atrapalhando a produção agrícola. Cria-se, então, uma oposição entre os que defendiam o aldeamento e os que apoiavam a escravização dos índios. Segundo Almeida (2000), entre 1540 e 1570 foram instalados cerca de 30 engenhos com o trabalho escravo indígena, acirrando as rebeliões e aumentando as epidemias, dizimando grande parte da população.

O tráfico de negros da África para o Brasil foi a solução encontrada para suprir a necessidade do trabalho nas lavouras, tendo seu início ainda no século XVI. Stephen Baines (2003) afirma que os africanos eram vistos como seres inferiores e sem alma, diferentes dos índios que eram considerados culturalmente menos evoluídos e passíveis de evolução e integração por meio da educação, sendo uma das principais missões dos jesuítas. Dessa forma, negros e índios eram vistos de forma diferenciada, de modo que os negros «eram pensados em termos de raça enquanto os índios eram pensados em termos de cultura» (idem, p.118).

Segundo Ângela Domingues (2000), o fim da escravatura dos índios somente ocorreu oficialmente em 1755, sendo concebidos, na época, direitos aos mesmos ao nível pessoal (relacionado à igualdade de tratamento) e profissional (no que diz respeito à remuneração e à liberdade de escolher a sua profissão e o local de trabalho). A escravidão dos índios passou a ser aceita somente quando a população impedia a propagação da fé católica e a expansão colonial pelo território brasileiro. Os conflitos, para dominar os índios resistentes, foram considerados uma guerra justa.

Sendo assim, na segunda metade do século XVIII, inicia-se um novo momento na relação entre brancos e índios. A coroa portuguesa preocupada, segundo Oliveira e Freire (2006), em construir um estado soberano, expulsa os jesuítas e constrói, com a liderança do Marques de Pombal, um Diretório dos Índios a fim de regular a liberdade das populações indígenas. Segundo Mauro Coelho (2007), as leis que inserem nesse diretório «estabelecem um plano de civilização dos índios, pautados em princípios laicos, como o trabalho, a aprendizagem da língua portuguesa, a participação política e a

miscigenação» (p. 30). As mudanças ocorridas na educação e nas políticas em relação aos índios serão expostas de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

É importante ressaltar que o momento que antecede a administração de Pombal é de crise na comercialização do açúcar, refletindo na arrecadação dos impostos pelo governo português. Marquês de Pombal assume a responsabilidade de contribuir com políticas para o crescimento econômico de Portugal, para tal realizou diversas mudanças nas áreas administrativas, políticas, econômicas e educacionais. Uma das transformações que Pombal tinha como meta era fortalecer o Estado e o poder do Rei, limitando os poderes do clero (Oliveira e Freire, 2006).

A resistência Indígena, como nos mostra Oliveira e Freire (2006), não diminuíram com as leis do Diretório dos Índios. Conflitos entre brancos e índios se deram, não só entre grupos indígenas que se recusavam a aceitar a tentativa de assimilação cultural, mas também entre aqueles índios cristianizados que viviam nas terras dos antigos aldeamentos jesuítas e lutavam pela posse de terra e pelo fim da exploração do trabalho. Os autores afirmam que as lutas envolveram também escravos fugidos e colonos mestiços, sendo a Cabanada uma dessas rebeliões que ocorreram na região do nordeste brasileiro.

As mudanças e ações rígidas e violentas das políticas de Marquês de Pombal no Brasil não agradaram também aos padres e aos grandes fazendeiros, que viam seu poder limitado perante a política de Pombal. Além disso, a partir do ano de 1760, a mineração de ouro (principalmente) que havia tomado espaço do açúcar no início século XVIII, entra em crise diminuindo novamente a arrecadação dos impostos. Entretanto, com a morte do Rei D. José I desencadeou a demissão de Marquês de Pombal em 1777 (Oliveira e Freire, 2006) pela então rainha D. Maria I. Nesse contexto, retoma-se uma política com apoio das ordens religiosas.

A constituição do império (1824) e a primeira constituição (1891) da república brasileira, como veremos mais afundo ainda neste capítulo, são omissas no que diz respeito aos direitos dos índios, no entanto as discussões e as políticas indigenistas não se encerram. Segundo Vânia Moreira (2010) e Roseane Lacerda (2008), nesta época, são considerados dois tipos de índios, os “selvagens” – aqueles que resistiam às

tentativas de assimilação - e os “domesticados”- aqueles índios considerados “civilizados” obtendo o reconhecimento de cidadão brasileiro, sendo aplicadas a esse grupo as leis gerais do Império, que, como salienta Moreira (2010) nem sempre eram compatíveis com as reivindicações das populações indígenas.

Durante o Império, criaram-se duas posições opostas sobre as políticas de integração e civilização dessas populações indígenas: de um lado, a ideia defendida por ¹²Francisco Adolfo Varnhagem da inviabilidade da existência dos povos indígenas e a necessidade da integração forçada dos mesmos na cultura nacional em benefício da consolidação das fronteiras do império. Do outro, a ideia, liderada por ¹³José Bonifácio, da necessidade de promover condições para uma integração branda e gradativa a fim de possibilitar o sucesso do projeto de unificação nacional. José Bonifácio acreditava que os índios estavam em estado “selvático”, sendo uma população com possibilidades de se tornarem cidadãos por meio da civilização. Dessa forma, Bonifácio defendia os aldeamentos, onde os índios pudessem ser educados e ressocializados (Moreira, 2010).

No final do Império, D. Pedro II (a partir de 1870) voltou a estimular os trabalhos missionários junto às comunidades indígenas, principalmente na região da Amazônia, que até então era pouco povoada e cobiçada por outros países, sendo o interesse, além do controle e da civilização dos índios, garantir e proteger o território nacional. A expansão da língua portuguesa e da cultura foi utilizada como estratégia para reafirmar essas regiões, ainda pouco exploradas, como terras brasileiras (Oliveira e Freire, 2006).

A proclamação da República em 1889 foi acompanhada das ideias liberais, distanciando a igreja e o Estado. A primeira constituição de 1891 proíbe o ensino religioso nas escolas públicas e afasta as influências religiosas na política, ameaçando as missões. No entanto, as Igrejas no Brasil continuaram a receber ajuda e incentivo do governo, continuando o trabalho missionário junto às comunidades indígenas. Oliveira e Freire (2006) afirmam que até a década de 40 existiam diversas missões espalhadas

¹² Francisco Adolfo de Varnhagen foi um [militar](#), [diplomata](#) e [historiador brasileiro](#).

¹³ José Bonifácio de Andrada e Silva foi uma figura importante na independência do Brasil, já foi deputado, vice-presidente da Província de São Paulo, ministro do Império; exilado político, tutor do imperador Pedro II e articulador da independência.

no Brasil: Agostiniana, Barnabita (Irmãs do Preciosíssimo Sangue), Beditina, Congregação das Filhas do Imaculado Coração de Maria, Jesuíta, Salesiana, entre outras.

Em 1910, com a criação de políticas protecionistas através da SPI (Serviço de Proteção aos Índios), segundo Oliveira e Freire (2006), a posição do clero contra as medidas do governo puderam ser evidenciadas nos principais jornais da época. Ao mesmo tempo, críticas surgiram contra o trabalho dos padres e a favor das ações protecionistas do governo, por meio de denúncias de maus tratos, das doenças e da própria influência religiosa na educação índios tomam conta das discussões.

As medidas do Estado em relação às comunidades indígenas tiveram como principal característica um regime tutelar, onde um órgão do governo (SPI e depois a FUNAI – Fundação Nacional do Índio) seria responsável por defender e proteger as populações. A necessidade de uma mediação entre as comunidades e o governo se apresentou evidente devido à ideia que se tinha da incapacidade dos índios de se autogovernarem, ou seja, tomarem decisões para o futuro da comunidade, necessitando de um órgão específico para decidir os rumos da comunidade e para dialogar com órgão público.

Essa negação da identidade indígena e as medidas para a integração forçada dos mesmos na sociedade se estenderam até a década de 70 do século XX, onde os movimentos indigenistas e a influência das ideias multiculturalistas contribuíram para originar uma nova forma de conceber os índios e seus direitos. A constituição de 1988 foi o primeiro passo para definir o fim das ideias assimilacionistas, atribuindo direitos territoriais, culturais e sociais, sendo um avanço no processo de conquistas de direitos.

Nesse momento, os movimentos indígenas começaram a surgir, tendo como principal reivindicação a posse da terra, maior poder de decisão e a valorização da cultura indígena. Em 1974, ocorreu a primeira Assembleia Nacional das Lideranças Indígenas, tendo o apoio do ¹⁴Conselho Indigenista Missionário (CIMI) - que mais tarde organizaria mais 16 assembleias nacionais. As ONGs (Organizações Não-Governamentais) tiveram papel importante na luta dos povos indígenas. Além da CIMI,

¹⁴ <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>

tiveram apoio principalmente da CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), da ¹⁵ANAÍ (Associação Nacional de Apoio aos Índios) e da ¹⁶Comissão Pró-Índio de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Acre.

Os movimentos indígenas, o aparecimento das organizações que trabalham em prol dos direitos das comunidades indígenas e as novas concepções multiculturalistas começaram a surgir em um período onde a cultura passou a ser considerada como uma construção social. A luta contra qualquer tipo de discriminação e a hierarquização de cultura e saberes começaram serem defendidas por teóricos, ONG's e por instituições internacionais, transformando a política governamental indigenista. As diferenças passam a ser consideradas como um importante meio de enriquecimento, como podemos verificar na Declaração Universal para a Diversidade publicada pela UNESCO:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade (...) neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações futuras (UNESCO, 2002).

Nesse sentido, a história das comunidades indígenas no Brasil após colonização passou por longos períodos de tentativas de integração destas populações na sociedade do colonizador. A busca por direitos e construção de movimentos sociais indígena se organizaram nessas últimas décadas permitindo avanços e conquistas legais para construção de um relação mais justa e cidadã com grupos indígenas.

3.2. A imagem e a identidade da população indígena brasileira

Os índios brasileiros, nos primeiros anos da colonização, eram facilmente identificados pela sua fisionomia, cultura e crenças peculiares que os diferenciavam dos colonos, no entanto, com inserção forçada dos mesmos na vida urbana acabou por se permitir a diluição da identidade indígena em meio à miscigenação e até mesmo a negação da mesma, sendo cada vez mais difícil determinar ou identificar o índio. Cabe

¹⁵ <http://www.anai.org.br/>

¹⁶ <http://www.cpis.org.br/>

ressaltar que a denominação “índio” foi atribuída, por Cristóvão Colombo, aos habitantes que se encontravam nas terras recém-descobertas, acreditando, inicialmente, ser a Índia (Caleffi, 2003, Luciano, 2006).

No imaginário social, segundo Luciano (2006), o “índio brasileiro” é inserido em três tipos de visões. A primeira se relaciona a uma visão romântica do mesmo, em que se acredita que os índios são protetores das florestas, ingênuos e incapazes de compreender o mundo não-índio. Esse estereótipo do “bom-selvagem” ainda continua sendo reproduzido ainda hoje, incluindo a própria escola e se relaciona com a ideia de incapacidade dos mesmos determinarem o futuro da própria comunidade.

A segunda visão tem como imagem o índio cruel, bárbaro, canibal, selvagem e culturalmente atrasado. Tal visão, para autor, justificou as intensas violências físicas e psicológicas, o que legitimou também a imposição dos costumes e dos valores da sociedade não índia, obrigando-os a se adaptar e integrar a uma nova cultura.

Essas duas imagens eram reproduzidas e divulgadas desde a época da colonização, por meio de pinturas e descrição das características físicas e a maneira de se relacionar com mundo das comunidades indígenas. As imagens colocam em oposição o bem e o mal, o bárbaro e o civilizado, a ingenuidade e o selvagem, o possuidor de alma e o desalmado. Dessa forma, a imagem do índio na sociedade brasileira tem sido caracterizada por uma ambivalência, onde ao mesmo tempo em que acredita na ideia de ingenuidade, defende-se também a “selvageria” e a “crueldade” indígena (Luciano, 2006).

Ana Marta Diegues (2013), em sua dissertação de mestrado, dedicou-se em analisar as imagens dos índios nas obras de ¹⁷Debret. O trabalho ilustra, com as pinturas realizadas no século XIX, essa fluidez entre esses dois tipos de visão expostos anteriormente. Ao mesmo tempo em que podemos encontrar uma imagem de selvageria, como na imagem 2, que representa um ato canibal, podemos também ver, em outro momento, a civilidade, como na imagem 4 onde os índios, com a chegada

¹⁷ Jean Baptiste Debret foi decorador, pintor, desenhista e cenógrafo, ingressando na Academia de Belas Artes na França. Em 22 de Janeiro de 1816 embarcou com outros membros rumo ao Brasil dando início à Missão Artística Francesa. Trabalhou para corte pintando quadros da família e acontecimentos reais. Além disso, foi um dos mais importantes e reconhecidos pintores do cotidiano e da cultura brasileira da época (Diegues, 2013).

dos portugueses, passam por um processo de civilização. Diegues (2013) chama atenção, nesta imagem, para a identificação (no lado direito da tela) dos portugueses chegando na aldeia e um índio com uma garrafa na mão.

Figura 7 - Pinturas de Debret

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

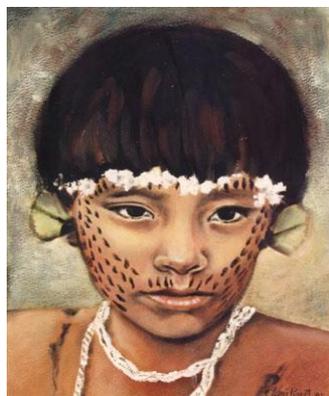
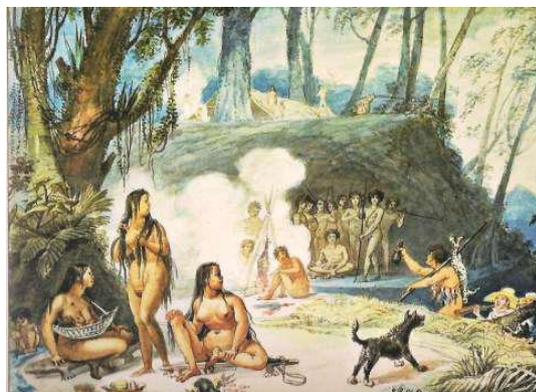


Imagem 4



Referência: Diegues, 2013

A terceira visão está associada a uma visão mais cidadã e positiva em relação aos índios, sendo os mesmos considerados sujeitos diferenciados e passíveis de direitos, sendo assim, são vistos como cidadãos com cultura e saberes diferenciados e que precisam ter assegurados sua dignidade, sua liberdade e o respeito perante a seu modo vida. Essa perspectiva surge com a luta pelo reconhecimento cultural dos índios,

sendo esta a visão pela qual o movimento indígena luta para ser considerado nas políticas públicas.

A preocupação com a definição do que é ser “índio” hoje aparece na medida em que o Estado se vê na obrigação em fornecer regulamentos e direitos para as populações indígenas, surgindo algumas perguntas: quem são considerados índios? Será que aqueles índios que utilizam roupa, falam português ou mesmo vivem na cidade podem ser considerados índios? Quem realmente deve obter o direito previsto em lei para as comunidades indígenas? Para responder essas perguntas são várias as definições de índio que fundamentaram os critérios para determinar quem deveria se beneficiar das políticas diferenciadas.

Segundo Viveiros de Castro (2006), coloca-se, no primeiro momento, em vigor o que o mesmo denominou de “projeto emancipatório” cuja intenção era retirar a responsabilidade do Estado em relação aos índios que estivessem integrados na sociedade brasileira. O critério utilizado para identificar os mesmos estava associado aos estereótipos criados em torno desta população, como por exemplo o andar sem roupa, a vida na floresta, a utilização das penas, a língua, entre outros. Para o autor, essa era uma forma de discriminar quem era e quem não era índio, sendo também um interesse político e econômico a desindianização devido aos grandes interesses nas terras ocupadas por estes.

Como parte desse processo de desindianização podemos citar o Estatuto do Índio que concebeu três tipos de índios: isolados, em vias de integração e integrados. Assim sendo, os mesmos eram considerados como uma condição transitória, ou seja, à medida que os mesmos fossem se integrando e abandonassem seus costumes, deixariam de ser índios. A Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho também utilizou termos similares: tribal e semitribal.

O projeto conseguiu ser consolidado, pois o movimento pelo reconhecimento da cultura indígena ainda não tinha força e ainda se acreditava nas teorias evolucionistas que consideravam as comunidades indígenas menos evoluídas culturalmente. Apesar de haver uma resistência perante a situação de opressão e exploração, em termos

políticos, os índios ainda não tinham voz na primeira metade do século XX, sendo considerados incapazes de se autogovernar.

A defesa do reconhecimento e dos direitos das minorias étnicas tomam força a partir da década de 70 do século XX. A perspectiva pluralista desencadeou o surgimento de movimentos e organizações pela defesa das comunidades indígenas, resgatando o reconhecimento e a valorização da identidade dos mesmos. A constituição de 1988 foi um marco nessa transformação cedendo direitos à terra e à livre expressão da cultura indígena.

Sendo assim, a identidade indígena, no final do século XX e início do século XXI, começa a ser valorizada e reforçada. Para Caleffi (2003), ser índio é ser portador de um status jurídico, o que permite a concepção de uma série de direitos. Dessa forma, o que antes era apenas um termo utilizado pelos colonizadores para denominar aqueles grupos tribais que viviam no Brasil, hoje, «passou a ser uma categoria de luta e uma identidade que, atribuída, tornou-se politicamente operante, justamente por somar sob uma única classificação grupos étnicos diferenciados, que tiveram nessa soma, sua força aumentada» (Caleffi, 2003, p.21).

Alcida Ramos (1998) acrescenta que a utilização do termo “índio” nos outros países da América (como Estados Unidos, Equador...) aparece como atitude ofensiva, sendo uma denominação pejorativa a essa população, diferente do Brasil, que passa a carregar uma base ideológica e política nessa segunda metade do século XX. Sendo assim, para a autora, esta classificação é, entre outras coisas, reconhecer a existência desses atores sociais que são diferentes culturalmente e etnicamente.

The indigenous movements of the 1970s and 1980s reappropriated the term and infused it with a substantial dose of political agency. Hence, to say Indian in Brazil is among other things, to acknowledge the existence of social actors who are ethnically and culturally differentiated from the nation population (Ramos, 2008, p.8)

Daniel Munduruku (2012), índio e mestre em Antropologia Social pela USP, afirma que a utilização do termo “índio” é uma fabricação de uma identidade étnica, que veio a ser adotada como forma de unificar a luta por direitos das comunidades originárias e de reafirmarem sua diferença. Se antes o movimento indígena atuava de forma individualizada, onde cada grupo defendia o interesse de sua comunidade, a

partir da década de 70, a utilização do termo «passou a ser aglutinador de interesses de lideranças. E passou a ser utilizado para expressar uma nova categoria de relações políticas» (p.46)

Gersem Luciano (2006) afirma que ao falarmos da identidade indígena «não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato» (p.40). Sendo assim, para o autor, a utilização do termo não significa que todos são iguais, mas pelo contrário, significa a união de um grupo de etnias diferenciadas que possuem alguns interesses comuns.

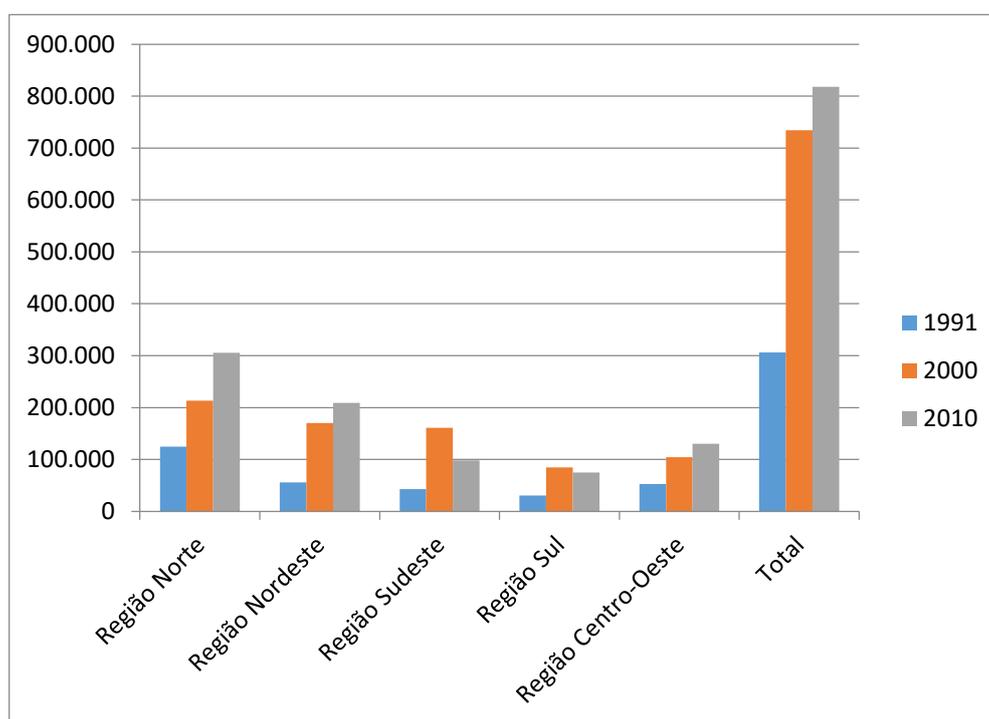
Assim sendo, o critério para determinar os indígenas, assim como defendem Caleffi (2003), Viveiros de Castro (2006), Alcida Ramos (1998) e Lacerda (2008), passa a estar pautado na autoafirmação dos sujeitos. A nova Convenção nº169 reforça essa ideia, afirmando que «a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como um critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção» (Organização Internacional do Trabalho, 1983).

O resultado do fortalecimento e do reconhecimento da cultura indígena se deu no aumento considerável do número de índios nos indicadores do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A instituição passou a utilizar o critério da autodeterminação, definindo-os como todos aqueles que se identificam como tal e/ou que são reconhecidos como índios pela comunidade. A tabela que se segue demonstra esse crescimento entre o ano de 1991 e 2010.

Tabela 4 - Evolução da população autodeclarada indígena nos censos 1991, 2000 e 2010

	1991	2000	2010
Região Norte	124.613	213.445	305.873
Região Nordeste	55.849	170.389	208.691
Região Sudeste	42.714	161.189	97.960
Região Sul	30.334	84.748	74.945
Região centro-oeste	52.735	104.360	130.494
Total	306.245	734.131	817.963

Figura 8 - População autodeclarada indígena de 1991 a 2010



Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>

Nesse caminho, a quantidade de pessoas que se autodeclararam indígenas cresceu, onde grupos, até então considerados não-índios, começaram a se declarar como tal. Sendo assim, as características que definiam os índios se diluiu em um processo de miscigenação e de contatos interétnico. Hall (2006) nos mostra que as identidades, hoje, no mundo pós-moderno, são múltiplas e podem construir e se reconstruir a todo momento. O indivíduo se vê dentro de uma batalha; ao mesmo tempo em que a globalização os força a se interligar, consumir e estar dentro de padrões e regras universais, o local reaparece e fortalece peculiaridades culturais, reivindicando o seu reconhecimento. Nesse caminho Viveiros de Castro (2006) afirma que «no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é»:

Entendo que a questão de quem é e quem não é índio, de saída, não é uma questão de cultura (...) o que eu estou dizendo é que a relação com esse fundo cultural não é uma relação necessária, embora possa ser suficiente, para se definir o que é índio. Porque uma vez que se recusa a pergunta, o fundo cultural não pode mais servir para definir pertencas e inclusões em classes identitárias. Esse fundo cultural é elemento da história do país, do continente, das três Américas (p.47).

Nesse mesmo raciocínio, Melatti (2007) afirma que o critério cultural é insuficiente para definir os índios no Brasil, exemplificando os casos de algumas comunidades no Nordeste que perderam a sua língua, mas continuam se identificando como índios. O autor realça em sua obra a definição de índio exposta no Seminário Indígena Interamericano, em 1949, que afirma que os indígenas são descendentes «dos povos e nações pré-colombianas que têm a mesma consciência social de sua condição humana, assim mesmo considerada por eles próprios e por estranhos, em seu sistema de trabalho, em sua língua e em sua tradição mesmo que esta tenha sofrido modificações por contatos estranhos» (citado em Melatti, 2007, p.37).

Gersem dos Santos Luciano (2006) afirma em sua obra que existem alguns critérios mais aceitos entre os povos indígenas para a determinação, que são: (1) continuidade histórica com sociedades pré-coloniais; (2) Estreita vinculação com o território; (3) Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos; (4) Língua, cultura e crenças bem definidas, (5) Identificar-se como diferente da sociedade nacional, (6) Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas.

Nesse sentido, podemos verificar que o processo de construção identitária indígena se encontra, muitas vezes, diluído em um contexto de intensas miscigenações e de dominação de uma cultura dominante. O ser índio, hoje, é complexo e exige um olhar fora dos estereótipos tidos sobre o grupo, reconhecendo as diversas formas de se vivenciar a cultura indígena, ao mesmo tempo, dando espaço para o ressurgimento de novas identidades que por muitos séculos foram sendo apagadas. Reconhecer-se e ser reconhecido como índio, para além de uma construção identitária, é também um ato político no qual se reconhece a comunidade indígena como pertencente e participativa na construção histórica e cultural do Brasil.

3.3. Políticas Indigenista: da assimilação ao reconhecimento da identidade indígena

A história das comunidades indígenas esteve atrelada às políticas governamentais para gerir a maneira como o Estado iria se relacionar com os diversos grupos étnicos, determinando direitos, deveres e as formas de participação na sociedade, sendo esta ativa ou não.

Ao longo desse capítulo, pudemos perceber que as relações entre os não-índios com os grupos indígenas estiveram pautadas em dois ideais diferenciados: assimilacionista e emancipatório. O primeiro, que tinha como ideal a integração, de forma forçada ou gradual dos índios na vida dos colonos, centrou-se em tomar medidas que facilitassem a imersão dos mesmos nos novos costumes, sendo colocado em prática até metade do século XX. O segundo baseia-se no reconhecimento da cultura e da identidade indígena, tendo como medidas formulação de leis que possam garantir, a esses povos, direitos políticos, sociais, culturais e econômicos, como poderemos ver a seguir.

As primeiras medidas em relação aos índios, como pode se verificar na primeira parte desse capítulo, foram educar e catequizar os mesmos, sendo os jesuítas os primeiros responsáveis pelo ensino e pela civilização das comunidades indígenas, sendo assim, eram estes que gerenciavam e administravam as aldeias. As missões jesuíticas promoveram a inserção forçada dos índios por meio da catequese, e, por consequência, o fim de algumas comunidades indígenas. As missões jesuíticas estiveram presentes no país do século XVI até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal expulsou os mesmos do país.

No período Pombalino, surgiu a primeira tentativa de regulamentar e gerir a vida dos índios na sociedade. Com o ideal integracionista, foi elaborada, em 1755, a Lei do “Diretório dos Índios”, se tornando público apenas em 1757. As prioridades desse diretório era estabelecer um plano para a civilização dos índios, envolvendo alguns princípios como o trabalho livre, o aprendizado da língua portuguesa, a participação política e a miscigenação. As normas estabelecidas pela lei defendiam, por exemplo, a libertação dos índios do regime escravo, a proibição da nudez, o ensino da língua portuguesa, o pagamento de impostos sobre a produção agrícola dos índios, entre os outros (Coelho, 2007).

As mudanças, com relação à administração das aldeias, devido a criação do Diretório, foram diversas. As comunidades indígenas passaram a ser governadas pelas suas próprias lideranças, denominadas de “Principais”. No entanto, devido à suposta “rusticidade” e “ignorância” dos povos, a aldeia que não tivesse capacidade de se autogovernar estaria sob a administração de um Diretor, que teria como encargo a

administração das vilas e/ou aldeias e a civilização das comunidades indígenas (Coelho, 2007).

Nesse momento, os “índios integrados” começaram a ser vistos como homens “civilizados”, sendo reconhecidos como cidadãos, sendo inadequada a identificação dos mesmos como “negros da terra” (Oliveira e Freire, 2006). No entanto, os conflitos fundiários permaneceram onde, em 1808, a Carta Régia estabelecia que as terras ocupadas pelos índios fossem consideradas terras devolutas e permitiu guerras chamadas justa aos grupos indígenas que recusassem a apropriação e exploração de terras pelos mesmos ocupadas, seguindo com uma política de expulsão e escravização (Munduruku, 2012).

A carta do Império de 1824 e a primeira constituição republicana (1891) não inseriram as comunidades indígenas nos textos. Os índios não eram detentores de direitos, sendo vista como inviável sua existência na medida em que o principal objetivo do governo era unificar a nação, sendo qualquer diversidade uma ameaça a esse projeto. Dessa forma, as comunidades indígenas “isoladas” eram silenciadas, consideradas inexistentes. Os que almejassem deter algum direito deveriam inserir-se nos costumes da “sociedade brasileira”.

Em 1910, o governo criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), por meio do decreto nº 8.072, que será substituído mais tarde pela Fundação Nacional do Índio. O órgão foi a primeira agência do Estado brasileiro a gerir as comunidades indígenas, tendo como objetivo prestar assistência e proteção a esses povos. Instituída com uma base tutelar, considerava dois tipos de índio: o “aldeado”, aquele que inserido na cultura e na vida da sociedade brasileira e o “nômades” ou “promíscuos”, que viviam em uma suposta realidade de atraso cultural, sendo capazes de evoluir e se civilizar por meio da educação.

A criação deste órgão do governo nasceu com a liderança do Marechal Candido Mariano Rondon¹⁸ se tornando dirigente da instituição. As constantes denúncias de

¹⁸ Foi um militar, formado em Matemática e Ciências Físicas e Naturais da Escola Superior de Guerra, que participou ainda estudante dos movimentos abolicionistas e republicano. Realizou expedições para explorar a região da Amazônia, construindo estação telegráficas e ajudou a ocupar o atual estado de Rondônia.

violência, exploração e maus tratos sensibilizou alguns grupos na época e a própria imprensa, levando o Estado a assumir essa responsabilidade de proteger e orientar os grupos indígenas, dando origem à necessidade da criação da SPI. No entanto, a sua edificação foi realizada em meio a intensos debates entre aqueles que defendiam a atuação dos padres na integração gradual dos indígenas na sociedade e aqueles que defendiam a atuação do governo (Munduruku, 2012), obtendo discussões e disputas políticas em torno da sua criação.

O ¹⁹decreto de criação SPI, em uma política tutelar e integracionista, representou um marco nos direitos dos índios, obtendo agora uma política indigenista institucionalizada e com força de Lei, prevendo: (I) acordos com os Estados e Municípios para a legalização das terras indígenas; a proteção contra violências físicas ou invasão territorial; (II) a atração de índios considerados “nômades” ou “promíscuos” para participar das ações educativas e civilizacionais; (III) e a valorização do trabalho agrícola indígena, promovendo formação de técnicas para o trabalho no campo. Além disso, a administração das ações propostas no decreto ficou a cargo do Diretor Geral que seria responsável por «distribuir, dirigir e fiscalizar os serviços instituídos por este regulamento» (artigo 55, 1910).

Segundo Oliveira e Freire (2006) as principais iniciativas da SPI eram as ações de pacificação e de introdução progressiva das atividades educacionais nas comunidades indígenas. No entanto, outra ação importante, e que era compatível com os interesses econômicos do governo, era o incentivo ao trabalho e a agricultura. O aumento da produção e os impostos pagos pelos índios eram de interesse para a movimentação econômica do país.

O Código Civil de 1916, reforçando a política da SPI, determina que os silvícolas são incapazes de exercer certos atos, sendo necessário submetê-los a um regime tutelar e a regulamentos especiais. À medida que a adaptação dos índios à sociedade for sendo realizada, a sujeição à tutela se cessará (Diário Oficial da União, 1916).

Em 1934, os índios, pela primeira vez, aparecem no texto constitucional do governo. A constituição declara, em seu artigo 5º, que cabe ao Estado fornecer

¹⁹<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html1>

condições para que esses povos sejam inseridos à comunhão nacional. Além disso, o documento apresenta a condição de silvícolas como uma condição transitória, podendo os índios se transformarem de forma progressiva em pessoas “civilizadas”, abandonando as suas características culturais.

Art. 5º. Compete privativamente à União:

(...)

XIX – Legislar sobre:

(...)

M) Incorporação dos silvícolas à comunhão Nacional

(Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Em 1937, com a implementação do regime ditatorial de Getúlio Vargas, uma nova constituição foi arquitetada. A mesma excluiu os índios do texto oficial, sendo estes novamente citados apenas em 1946 com outra nova constituição após a redemocratização do país. Esta última reproduziu os textos de 1934 em relação aos índios, decretando a necessidade de incorporar a população indígena à comunhão nacional.

O Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho publica, em 1957, ao final da Conferência da Organização Internacional do Trabalho em Genebra, a Convenção nº 107, em que reforça as medidas integracionistas já existentes nas políticas indigenistas no Brasil, afirmando no Artigo 2º que «Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua integração progressiva na vida dos respectivos países» (Organização Internacional do Trabalho, 1957). Segundo Lacerda (2008), este foi o primeiro documento internacional relativo aos povos indígenas.

Em 1964, um Golpe Militar consolida um governo sob uma nova ditadura no Brasil, que durou até ano de 1985. A criação da constituição desse novo governo, em 1967, repetiu a perspectiva do texto de 1934 e 1946, adotando ainda uma medida integracionista em relação aos índios.

Nesse período, o governo brasileiro continuou a impor um regime tutelar às comunidades indígenas, substituindo a SPI pela ²⁰Fundação Nacional do Índio. A FUNAI foi criada em 1967 encarregada de representar, proteger e conceder condições para que os índios conseguissem se integrar na sociedade brasileira. A Lei 5371, de 1967, que deu origem à instituição, afirma que o órgão tem por finalidade criar diretrizes e ações baseadas em alguns princípios como: a) Respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais; b) Garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes; c) Preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; d) Resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas (Artigo 1º, Diário Oficial da União, 1967).

Em 1973, é promulgado o Estatuto do Índio, por meio da Lei 6.001, especificando, pela primeira vez, um regulamento para as comunidades indígenas. O documento, segundo o Artigo 1º, «regula a situação jurídica do índio ou silvícolas e das comunidades indígenas com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmonicamente, à comunhão nacional» (Diário Oficial da União, 1973). O regime tutelar para os índios considerados isolados se encontra no Artigo 7º, podendo os mesmos requererem a liberação se preencherem alguns requisitos como: idade mínima de 21 anos, conhecimento da língua portuguesa, habilitação para exercer alguma atividade “útil” e razoável compreensão dos costumes.

O Estatuto descreve também o direito dos índios à posse de terras e de suas riquezas naturais. A defesa desse direito à terra fica a cargo do órgão federal de assistência ao índio, podendo este solicitar, quando for preciso, às Forças Armadas e Auxiliares da Polícia Federal (Artigo 34º, Diário Oficial da União, 1973). O documento, apesar de demonstrar um avanço em relação aos direitos das comunidades indígenas, ainda se baseia em uma prática baseada na integração dos índios na sociedade brasileira, sendo na visão de Mundururku (2012), o auge da política integracionista,

²⁰ A Fundação Nacional do Índio foi criada em meio à crise a qual o Serviço de Proteção ao Índio estava a ultrapassar. Segundo o Instituto Socioambiental, constantemente apareciam denúncias sobre casos de escravidão, genocídios, violência, corrupção e a ineficiência do órgão, cujos funcionários não tinham preparação. Assim sendo, em 1967 é decretado o fim do mesmo, sendo substituído pela FUNAI.

onde ainda também se acredita na incapacidade desses povos protegerem e decidirem sobre os rumos de sua comunidade.

A prática deste paradigma assimilacionista e integracionista durou até a década de 70 do século XX, onde os movimentos indigenistas passaram a lutar a favor do reconhecimento da sua identidade e da sua cultura. O simpósio sobre Fricção Étnica na América do Sul – que contou com a participação de antropólogos e sociólogos – foi um dos primeiros passos para a mudança na forma de pensar a sociedade indígena, sendo organizado pelo World Council of Churches. As críticas realizadas neste evento em relação à aculturação e à discriminação presentes nas políticas dos países da América do Sul foram condensadas na ²¹Declaração de Barbados em 1971.

O documento elaborado durante o simpósio aponta uma perspectiva pluralista em relação aos índios, defendendo o reconhecimento das comunidades indígenas, bem como as denúncias sobre a situação de submissão à qual as mesmas se encontravam submetidas e sobre a ineficiência das políticas indigenistas.

Os indígenas continuam submissos a uma relação colonial de domínio (...). As próprias políticas indigenistas dos governos latino-americanos viam a destruição das culturas indígenas e são usadas para a manipulação e o controle dos grupos indígenas em benefício da consolidação das estruturas existentes. Isto impede os indígenas de se libertarem da dominação colonialista e decidirem seu próprio destino (World Council of Churches, 1971).

No Brasil, a década de 70 foi um marco no surgimento do movimento indígena, que apoiado pela população civil, se uniu em causas e necessidades das comunidades. Para Munduruku (2012) «tudo começou quando as lideranças indígenas ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades originárias (...) constituiu-se um sentimento de fraternidade indígena, de solidariedade pelas condições de vida porque passavam outras tantas comunidades e sociedades» (p. 51). Além disso, a organização dos grupos étnicos em uma identidade, encaixando-se um termo comum, “índio”, para definir todos os grupos tradicionais, ajudou na formação de um movimento forte, resultando na união de várias etnias em torno de uma luta em comum. Nesse sentido, em 1974, foi organizada a primeira assembleia indígena no Mato Grosso, tendo o

²¹ Dos quatro brasileiros presentes no evento, apenas Darcy Ribeiro assinou a declaração. Os outros três não o fizeram por questão de segurança, já que a ditadura militar ainda era uma ameaça. Darcy Ribeiro nesse período estava exilado no Chile.

apoio do ²²Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Tais reuniões passaram a constituir uma mobilização única entre os grupos indígenas, passando a ter um visão macro das demandas das comunidades.

Dessa forma, a igreja católica passa a ter novamente uma grande influência na mobilização indígena, mas em 1980 perde espaço para as próprias lideranças que reivindicavam o seu protagonismo. Nesse contexto, é criada a União Nacional Indígena (UNI), que buscava formar alianças com lideranças locais, regionais e com o próprio Estado, a fim de unificar a luta das comunidades. Além disso, tinham o papel de acompanhar e manter vigilância sobre os rumos das políticas nacionais, influenciando a criação do Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI) e o Núcleo de Direitos indígenas (Munduruku, 2012)

Em 1989, a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) faz revisão no texto de 1957. Esse novo documento concede aos índios o direito à sua identidade, a preservar e expressar sua cultura e a decidir sobre o futuro de sua comunidade. Para Lacerda (2008) e Araújo et al (2006), a nova Convenção expressa uma visão pluralista, justa e digna, sendo este o primeiro documento a nível internacional a obter um texto com essas características.

Em 1987, o movimento indígena, já inspirado nessas novas políticas internacionais e pensamentos associados a uma perspectiva emancipatória, realizou a II Assembleia dos Povos Indígenas do Alto do Rio Negro, que segundo Munduruku (2012) foi um marco no movimento indígena. Tal evento inspirou a inserção de um tratamento diferenciado e pluralista na nova constituição após o fim da ditadura militar.

O Brasil, nesse novo contexto de redemocratização, estava reunindo esforços para construir uma sociedade democrática, solidária e participativa. Sendo assim, a constituição de 1988, influenciada pelos movimentos indígenas (nacionais e internacionais) e os anseios por um país mais justo, foi um marco na política indigenista, abandonando a perspectiva assimilacionista. O novo documento do governo brasileiro reconhece a identidade indígena, além de fornecer o direito à terra

²² Organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado em 1972, cuja função seria ressignificar a atuação da igreja católica junto as comunidades indígenas, apoiando a aliança entre os povos. A CIMI desenvolve ações e pesquisas até a atualidade: <https://cimi.org.br/o-cimi/>.

e autodeterminação dos mesmos. Nesta nova constituição, pela primeira vez, foi elaborado um capítulo inteiro regulamentando os direitos dos índios no Brasil.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Art. 231, Constituição Federativa do Brasil, 1988)

Sendo assim, após a promulgação do documento, segundo Ana Valéria Araújo et al (2006), emergiram várias propostas para substituir o antigo Estatuto do Índio, visando consolidar regulamentos que estivessem de acordo com a nova Constituição. Em 1991 três projetos de Lei foram apresentadas ao Congresso Nacional: um de autoria do Poder Executivo e outros dois de autoria de organizações não-governamentais. Em 1994, uma comissão aprovou um documento substitutivo. Entretanto, o projeto foi submetido ao plenário da Câmara, onde até hoje se encontra paralisado. Dessa forma, o Estatuto do Índio de 1973 ainda está em vigor.

Nesse contexto, a década de 90 foi uma época de muitas conquistas e de maior fortalecimento dos movimentos indígenas. A defesa de seus direitos e garantia do protagonismo dos índios em relação ao rumo de sua comunidade foram temas discutidos e de necessário debate e ações políticas do governo em direção a uma forma mais justa, plural e respeitosa em relação a esses grupos originários. A força do movimento indigenista se mostrou na participação forte na mobilização, que ficou denominada “Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular - Brasil outros 500”, contra as comemorações oficiais dos 500 anos do descobrimento. A participação de índios se deu na “Marcha Indígena” - uma caravana em caminho contrário percorrido pela população com intuito de lançar manifestos – e a realização da Conferência Indígena, em Porto Seguro (Munduruku, 2012).

Em 2001, o Congresso Nacional aprova um novo Código Civil, onde pode-se verificar o abandono da utilização do termo “silvícolas”, no entanto ainda concebe os índios relativamente incapazes de exercer determinados atos, como podemos ver no Artigo 4 exposto abaixo. Para Araújo et al (2006), o documento oferece um tratamento mais positivos em relação às comunidades indígenas:

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

IV - os pródigos.

Parágrafo único. A capacidade dos índios será regulada por legislação especial. (Diário Oficial da União, 2001)

No âmbito internacional, o conselho das Nações Unidas aprova em 2007 a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (2007), com o objetivo de garantir os direitos e a liberdade das comunidades. O documento, composto de 46 artigos, defende a autodeterminação dos povos indígenas, permitindo que a própria população decida sobre o futuro de sua comunidade e a participação efetiva dos mesmos na vida política e econômica do Estado. Além disso, a declaração reforça a liberdade desses povos de praticar, desenvolver, transmitir e revitalizar suas histórias, seus saberes, suas culturas, idiomas e crenças.

Dessa forma, as comunidades indígenas, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, vêm conquistando diversos direitos, tanto ao nível social, político e territorial. No entanto, as lutas para que uma efetiva valorização da cultura e dos saberes indígenas ainda se encontraram presentes. O direito à terra é um tema discutido e promotor de diversos tipos de conflitos entre as comunidades indígenas e os grandes proprietários de terra. O Movimento Indigenista Missionário destaca em seu relatório que em 2013 foram registrados 10 casos de violência pela disputa de terras, 36 casos de invasão e exploração ilegal dos recursos naturais das terras indígenas e 51 casos de omissão ou demora na regularização das terras (Conselho Indigenista Missionário, 2013).

Os desafios para salvaguardar os direitos dos índios não se encontram somente em relação à terra, mas em relação à saúde e à educação. As conquistas, em termos de legislação, ainda precisam ser conquistadas, mas a luta para que as Leis sejam respeitadas e cumpridas na prática também é a grande bandeira dos movimentos indígenas hoje.

3.4. Estudos sobre a criança indígena e seu processo de socialização nas comunidades indígenas

A concepção de infância, como veio sendo demonstrado no primeiro capítulo desta tese, tem sido interesse de diversas áreas e mais recentemente da Antropologia. No que se refere às crianças indígenas, a maior parte dos estudos é realizada em conjunto com os departamentos de Antropologia das Universidades, o que nos leva a buscar dados já obtidos dentro das pesquisas antropológicas. Nessa parte do trabalho, abordarei uma síntese teórica sobre os estudos realizados sobre as crianças indígenas.

As primeiras referências sobre as comunidades indígenas existem desde a época da colonização. Os estudos eram realizados por viajantes, aventureiros e missionários que descreviam sobre a vida e costumes desses povos. Com relação às crianças, Cohn (2003) explicita que ganhou atenção dos estudiosos nos finais do século XIX, pautando-se em um paradigma evolucionista, buscando construir padrões de estágios de desenvolvimento das sociedades. Sendo assim, «o interessante não é, portanto, a criança em si mesma, mas sim os sinais que esta pode fornecer sobre a origem das espécies e a aquisição de humanidade» (idem, p.40).

Até 1930, estas referências ainda se encontravam dispersas. O cenário começa a modificar com a implementação de estudos com menos influências moralistas da cultura cristã. Cohn (2003) aponta que as principais obras da época eram de Florestan Fernandes (1989) e Egon Shaden (1976). Os apontamentos etnográficos começam a ser mais intensos e mais sistematizados, no entanto, a criança continua a ser considerada um ser em desenvolvimento e incapaz de exercer algum tipo de papel social ou mesmo algum tipo de cidadania.

A década de 70 foi um marco também nas pesquisas sobre as comunidades indígenas. O fortalecimento dos movimentos indígenas e multiculturalistas veio incentivar o aumento dos estudos e uma nova forma de conceber esta população, como já havíamos comentado anteriormente. Recentemente, alguns dos principais estudos em relação à criança indígena são de Adriana Lino (2006) com os índios Guarani Kaiowá; Clarice Cohn (2000a, 2000b, 2002, 2005), junto ao grupo indígena Xikrin; Ângela Nunes (2002, 2003), com a etnia Xavante e Alvares (2004), com as crianças da etnia Kitoko Maxakali.

Um ponto em comum nos estudos destacados acima é a ideia compartilhada de que as crianças, segundo os respectivos grupos investigados, são seres em fase de desenvolvimento e de aprendizado. Em alguns grupos, anteriormente citados, demonstram uma noção de incompletude da criança, precisando a mesma adquirir conhecimentos e vivências para se tornarem completas.

Na etnia Maxakali, por exemplo, possuir um *Yãmiy* (espírito) é a condição básica para o ser humano se tornar completo. A aquisição do mesmo ocorre através dos pais que dão aos seus filhos, após a idade de iniciação, já que não necessitam mais por já terem se transformados em pessoas completas. Cabe ressaltar que os espíritos possuem os conhecimentos sobre o mundo, sendo responsáveis por transmiti-los aos seres humanos. Sendo assim, para que essa posse seja efetivada é necessário que haja a transmissão de conhecimento, pois é através do contato com os espíritos que há a propagação de saberes sobre o mundo material e imaterial (Alvares, 2004).

Tassinari (2007) afirma que as crianças são importantes mediadoras entre o mundo terreno e o espiritual por não terem se constituído totalmente como ser humano, obtendo ainda uma forte ligação com os cosmos.

Na etnia Xikrin, Kadiwéu e Guarani acredita-se que a criança já nasce com um espírito que precisa ser cultivado ao longo da vida. Os cuidados com o corpo, com a alimentação e com a segurança dos mesmos são essenciais para que esse espírito, que ainda habita de forma muito frágil o corpo infantil, não abandone a criança (Tassinari, 2007; Cohn, 2000b). Nestas comunidades tem-se a ideia de que «as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças é também uma forma de capturá-las dos deuses» (Tassinari, 2007, p.16).

Sendo assim, os cuidados e zelo com as crianças são presentes no cotidiano das aldeias. Lino (2006), Tassinari (2007) e Cohn (2000) afirmam que as mães estão sempre de olho nos pequenos. No momento que precisam sair para longe da aldeia, quando ainda muito pequenas, normalmente ficam sob os cuidados dos avós. Os maiores brincam no pátio, sendo o mais velho do grupo o responsável por tomar conta dos menores. Quando a mãe precisa realizar alguma atividade doméstica, a filha mais

velha toma conta do irmão (ou irmã) mais novo, no entanto, sempre sob os olhares da mãe.

Os cuidados com as crianças iniciam já durante a gravidez. A alimentação e a diminuição das atividades das mulheres são controladas. Lino (2006) argumenta que a não obediência às restrições e aos rituais podem causar consequências negativas para a mãe, para o pai ou para o filho.

Na aldeia Xikrin, o descaso ou os maus-tratos (como a agressão física) com as crianças podem ser puníveis pelo grupo. Em relação à mãe, se a comunidade julgar que mesma teve atitudes negligentes com o filho, esta pode sofrer escarificação no braço. O marido pode também bater com a ²³borduna (ver abaixo Figura 5) no braço da esposa, no entanto, para Cohn (2000) essa comunidade enfatiza sempre «que o marido não deve machucar a mulher, indicando que é um ato mais ritual que uma surra real» (p.77). A proteção das crianças envolve todo grupo, sendo possível qualquer adulto chamar a atenção dos pais.

Figura 9 - Tipo de Borduna



Referência: Borduna Prismática, Kayapó-PA, Motta (2006)

É importante perceber também que boa parte dos estudos realizados com as crianças indígenas indica que o respeito à liberdade e a promoção da autonomia é algo presente no cotidiano das aldeias. Por terem livre acesso às casas, as crianças tudo sabem sobre o que acontece na aldeia, desde o nascimento de um bebê a um desentendimento entre famílias.

²³ Arma feita de madeira para bordoar (bater) podendo ser construída de diversas formas: com a sua parte superior em formato retangular, circular, convexo-plana, espatulada, losangular, entre outras. Esta também é utilizada para caça, pesca, como instrumento de ataque e defesa também (Motta, 2006)

Sendo assim, é permitido que a mesma circule em todos os espaços da aldeia, pois é por meio da observação e da participação que elas aprendem as regras, os costumes e os papéis sociais da aldeia. A falta de movimentação das crianças, principalmente entre as diferentes aldeias, manifesta a existência de conflitos. Alvares (2004) afirma que «a livre circulação das crianças significa paz, harmonia entre as pessoas, sua ausência, significa hostilidade e estranhamento» (p. 54).

Essa liberdade e autonomia não são aceitas da mesma forma para o adulto, Tassinari (2007) afirma que existem espaços de homens e mulheres, de famílias próximas e distantes que devem ser respeitados, a não ser para a criança que precisa de condições necessárias para aprender e se desenvolver.

Os adultos indígenas não cobram um comportamento social adequado, repreendendo raramente às ações das crianças. Para Clarice Cohn (2000a, 2000b), isso não significa que não chamem atenção das mesmas. Um determinado comportamento pode ser tolerado pelo fato de considerarem que a criança ainda não sabe sobre o que deve ou o que pode fazer. À medida que esta cresce e se desenvolve, a cobrança e a expectativa perante aos atos vão crescendo. Nos estudos de Alvares (2004), a censura sobre a criança, na maioria das vezes, vem a pedido de pessoas não-índias, sendo realizada através da sugestão para realizarem outras atividades, podendo ser atendidas ou não.

Segundo Tassinari (2007), a liberdade recebida pelas crianças, muitas vezes, é interpretada pela ausência de autoridade e a inexistência de uma educação que deveria ser transmitida pelos pais. Ao contrário desse mito, a autora afirma que o aprendizado e a educação nas aldeias são realizados por meios da experimentação, da prática, da imitação e da observação, sendo permitido à criança tentar, errar, observar e participar de todos os momentos e rituais da aldeia.

Nos estudos de Clarice Cohn (2000) junto a etnia Xikrin, o único momento que não é permitido a presença da criança é durante um ritual específico onde os espíritos dos mortos voltam à aldeia ou quando se prepara um morto, onde se acredita na presença também dos espíritos, sendo esses dois momentos julgados perigosos para os pequenos. Diferente da etnia Maxakali, onde as crianças e os jovens são o centro

das performances ritualísticas, «através de máscaras e pinturas corporais específicas transformam-se em espíritos na terra, cantam e dançam para os humanos» (p.61). Os mais velhos são responsáveis por coordenar e acompanhar a performance, cantando e controlando os espíritos (Alvares, 2004).

Para além disso, outro ponto em comum nas investigações atuais sobre as crianças indígenas é a utilização das mesmas para transmitir recados e/ou informações, por exemplo: quando os índios precisam dizer algo que implica um constrangimento por uma ou ambas as partes, o conteúdo é dito por meio delas; ou quando são utilizadas como mensageiras entre a Casa dos Homens e as casas das famílias durante o ritual, pois as mulheres não são autorizadas a entrar nesse espaço, sendo a comunicação realizada por meio das crianças. Para Alvares (2004), ela inaugura a relação com o outro.

Em situações onde há aproximação social, como, por exemplo, a visita de um adulto a um grupo familiar, é costume na etnia Xikrin dirigir-se primeiramente às crianças (carregando e acariciando) e depois cumprimentar os outros adultos da casa. A palavra da criança é sempre interposta transferindo a fala para a mesma, sendo este considerado um sinal de respeito e educação (Cohn, 2000).

Em casos de reconciliação entre casais separados os pequenos são enviados primeiramente à casa do homem para que depois de alguns dias a mulher retorne para a casa do marido.

Com relação às atividades das crianças indígenas, as investigações demonstram que as brincadeiras são comuns entre os mesmos, podendo se realizar com ou sem brinquedos. Os resultados de Clarice Cohn (2000) apontam que durante a infância costumam brincar todas juntas sem diferenciação de sexo. Aos poucos, conforme as crianças começam a crescer e os irmãos mais novos começam a chegar, as meninas começam a se aproximar mais das casas, aprendendo os trabalhos domésticos e ajudando a mãe a cuidar das crianças menores. A autora chama a atenção ao fato de que as mesmas não param de brincar pela aldeia, mas, aos poucos, com a responsabilidade que ganham, de acordo com a sua idade, o tempo para brincar pela aldeia diminui. Os meninos começam a se distanciar de casa, acompanham os mais

velhos durante a pesca, e se concentram mais na região centro da aldeia onde, durante o ritual da passagem, irão morar até que se casem.

Nunes (2002) afirma que as brincadeiras também são realizadas de acordo com o tempo e com espaço, denominando as mesmas de “brincadeiras sazonais”. Alguns exemplos da sua observação de campo clarificam essa afirmação, como o jogo da “bolinha de gude” que exige um terreno seco e liso para que as “bolinhas” deslizem com facilidade, sendo assim, só se realiza em épocas de seca. Para a autora «essas brincadeiras estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e expansão, de descobertas e reafirmações» (idem, p. 79)

A brincadeira mais comum entre as meninas é a casinha e entre os meninos a caça. No entanto, os meninos não são impedidos de brincar de casinha, mas brincam de maneira diferenciada através da construção de pequenas casas. Cohn (2000) menciona que é comum observá-los com arco e flecha caçando pequenos animais pela aldeia. Os brinquedos normalmente são feitos pelos pais com materiais retirados da natureza. Além disso, o rio também é o lugar onde muitas das brincadeiras das crianças se desenvolvem: nadam, pulam, tentam pegar os peixes, moldam a lama que se cria na margem, entre outros (idem).

As crianças, segundo os estudos de Tassinari (2007), também ajudam os pais nas tarefas do dia-a-dia, fazendo pequenos trabalhos adaptados a sua idade. À medida que forem crescendo, a complexidade e a exigência da força vai aumentando. Quanto a isso, Ângela Nunes (2002) disserta que as crianças, durante o dia, se alternam entre as brincadeiras e as atividades domésticas. Os meninos costumam a ajudar a transportar recipientes de água e as meninas na lavagem das roupas, entretanto é comum que se distraiam com outras coisas ou que experimentem, por exemplo, colocar areia num recipiente com água para ver se flutua. O tempo da criança é respeitado e com paciência todos terminam suas atividades e voltam para casa.

Nesse sentido, os estudos sobre as crianças indígenas no Brasil nos mostram algumas aproximações e distanciamentos entre algumas etnias, demonstrando assim a diversidade de formas de vivenciar e se relacionar com a infância. É interessante notar

uma concepção comum da necessidade de possibilitar uma liberdade da criança em explorar espaços, criar e experimentar, pois é por meio desta que as mesmas aprendem a se relacionar com a natureza, com a cultura e com a história da comunidade. A infância é um momento de formação e preparação da criança para a vida na aldeia, sendo educada para conhecer e respeitar as crenças e os valores locais.

3.5. Estudos sobre as concepções de desenvolvimento infantil nas comunidades indígenas

Os estudos sobre as concepções de desenvolvimento infantil em comunidades indígenas ainda são raros. Alguns estudos realizados sobre a infância indígena apontam grupos categorizados de acordo com a idade e gênero nas etnias a qual pesquisaram, no entanto são poucos os que se dedicaram a analisar as concepções de desenvolvimento humano. Nesse caminho, o trabalho irá seguir apontando três pesquisas encontradas: a de Florestan Fernandes, em 1989, com a etnia Tupinambá, a de Clarice Cohn em 2000 com a etnia Xikrin e a de Ângela Nunes em 2003 com a etnia Xavante.

Cabe ressaltar que os estudos encontrados não se dedicaram a estudar especificamente o desenvolvimento humano nestas etnias, mas em analisar a organização social da aldeia, bem como a infância. Entretanto os trabalhos que apresentaram as categorias de idade demonstram também uma concepção de desenvolvimento, onde podemos identificar quem é considerado criança, adulto ou velho, bem como as responsabilidades e atividades destinado para cada grupo.

Florestan Fernandes (1989), ao se dedicar a estudar a organização social dos Tupinambás, dedica um capítulo de sua obra para descrever as categorias de idades nessa etnia. Segundo o mesmo, a primeira fase da vida, quando ainda é recém-nascido, a criança é denominada de *Peitan* (tanto para os meninos quanto para as meninas) que significa “saído de ventre da mãe”. Nesse momento, a criança é totalmente dependente da mãe, sendo esta a principal fonte de cuidados, afeto e alimentação, passando a maior parte do tempo com mãe.

Quando começam a andar, as meninas são chamadas de *Kugnatin-miry* e os meninos de *Kunumy-miry*. Nesse período, segundo Fernandes (1989), a criança ainda depende de sua mãe, passando a maior parte do tempo com a mesma também. É nesse momento que os pequenos começam a se adaptar com a alimentação dos adultos; os meninos começam a receber pequenos arcos e flechas para brincar e assim treinar o manuseio e a pontaria; as meninas começam a ajudar a mãe em algumas tarefas simples como a fiação de algodão e as mesmas costumam brincar com barro, imitando suas mães na confecção de potes e panelas. Nesta fase, os meninos passam pela Cerimônia da Perfuração do Lábio, onde são perfurados os lábios em uma festa que reúne toda aldeia durante três dias consecutivos:

Tratava-se da perfuração do lábio, levado a efeito quando a criança tinha de 4 a 6 anos (...) somente depois de dançarem três dias é que chamavam o menino. Então lhe dizia que iriam perfurar os lábios para que se torne um guerreiro valente e prestigiado. A criança apresentava o lábio com satisfação e decisão (...) As atitudes da criança eram minuciosamente analisadas, servindo como índices de seu comportamento posterior. Se chorassem, inferiam que seria um covarde, não prestando para nada; se suportasse a dor, como ocorre comumente, tiravam aí um bom augúrio, afirmando que o menino se tornaria mais tarde um bravo e grande guerreiro (Fernandes, 1989, p. 226).

O indivíduo quando completa 7 ou 8 anos é chamado de ²⁴*Kunumy*, se fosse menino, ou de ²⁵*Kugnatin*, se fosse menina, até que se completasse 15 anos. No entanto, segundo o autor, essa delimitação do fim deste período de desenvolvimento varia para as meninas, pois esta fase termina quando a mesma entra na puberdade, ou seja, quando têm sua primeira menstruação. Os rapazes, nessa fase, não precisam ficar em casa sobre a vigia da mãe, podem andar sozinhos e têm a permissão para sair juntos com os pais e com outros homens da aldeia para aprender atividades exercidas pelos mesmos. As meninas passam maior parte do tempo com mãe onde é «ensinada a fiar algodão, a enodar redes, a trabalhar embiras, semear e plantar na roça, fabricar farinha, preparar comida» (Fernandes, 1989, p.227). É nesse período que a menina tem sua primeira menstruação, passando pelo rito de iniciação a vida adulta, sendo,

²⁴ Significa “Mocidade” (Fernandes, 1989)

²⁵ Significa “rapariga” (Fernandes, 1989)

segundo o autor, uma fase crítica para as mesmas na medida em que algumas etapas do ritual são dolorosas.

O menino, ao completar 15 anos, entra em um período denominado de *Kunumy-Uaçu*, que corresponde, segundo Fernandes (1989), o período que nós chamamos de adolescência. Nesse momento, os rapazes se entregam completamente ao trabalho junto com os outros homens da comunidade, sendo época na qual os jovens mais ajudam os pais, sendo toda a produção entregue aos seus progenitores. Além disso, passavam a frequentar a “Casa Grande”, onde ouviam e serviam os velhos.

A menina, assim que terminavam o ritual de passagem para a vida adulta, ocorrendo no máximo até os 15 anos, eram chamadas de *Kugnammuçu*. Nesse período já podem casar e ter filhos, sendo denominadas de *Kugnammucupoare* (Mulher Casada) ou se estivessem grávidas de *Puruabore*. Sendo assim, as principais tarefas das jovens são as atividades domésticas, ou em casa de suas mães, quando ainda não são casadas, ou em suas próprias casas, quando já casaram.

O termo *Aua* é uma palavra genérica que se aplica da mesma forma que “homem”, podendo indicar indivíduos tanto do sexo masculino como feminino. No entanto, indica também uma fase dos rapazes que corresponde às idades entre 25 a 40 anos. Durante esse período, o homem procura uma companheira para casar, além de poder participar dos combates como guerreiro, entretanto, não é permitido liderar o grupo. Dessa forma, ser um *Aua* representa maturidade de um homem, havendo um “reconhecimento social” dentro da comunidade. Fernandes (1989) afirma que «pode-se considerar esta categoria como sendo a mais importante na vida de um homem, embora não seja a que lhe dê mais prestígio» (p.230).

Nesta mesma faixa etária, as mulheres são chamadas de *Kugnam*, que na língua dos Tupinambás significa “mulher completa”, ou seja, é o estágio onde a mulher alcança um nível alto de maturidade.

Depois dos 40 anos os homens são denominados de *Thuyuae* e as mulheres de *Uainuy*, sendo a última categoria de idade. Nesse período o indivíduo é considerado um ancião ou velho, sendo a fase onde se ganha maior prestígio e status dentro da aldeia devido ao respeito que se têm por carregar experiências, histórias dos

antepassados e saberes da comunidade, sendo ouvidos por todos da comunidade. Segundo Fernandes (1989), os Thuyuae «exerciam o poder político, zelando pela observância dos mores tribais (...), eram ouvidos com todo silêncio da casa grande (...) as pessoas mais jovens dispensavam-lhe um tratamento respeitoso, procurando honrá-los em todas as situações» (p.240).

Tabela 5 - Categoria de Desenvolvimento Humano por Idade e Gênero na Etnia Tupinambá

Idade	Homens	Mulheres
Recém-nascido (até começar andar)	<i>Peitan</i>	<i>Peitan</i>
Até os 7 ou 8 anos	<i>Kunumy-miry</i>	Kugnatin-miry
8 aos 15 anos	<i>Kunumy</i>	<i>Kugnastin</i>
15 aos 25 anos	<i>Kunumy-Uaçu</i>	<i>Kugnammuçu</i> (<i>Kugnammucupoare</i> – Mulher casada; <i>Puruabore</i> – mulher grávida)
25 aos 40	<i>Aua</i> (Mendar-amo – homem casado)	<i>Kugnam</i>
40 em diante	<i>Thuyuae</i>	<i>Uainuy</i>

Ângela Nunes (2003), em sua pesquisa junto à comunidade da etnia Xavante, aponta que a classificação ou o nível de desenvolvimento dos índios não é indicado por idades, mas por categorias que correspondem às fases da vida a qual o indivíduo atravessa durante a vida. A primeira categoria é referente aos bebês, que independente do sexo, é denominada de *aiuté*. Essa fase dura até mais ou menos os dois anos, quando começam a aprender a andar. Em seguida, a denominações e os papéis sociais de cada ciclo de desenvolvimento são diferenciados entre os meninos e as meninas.

Os meninos são denominados *watebreimi* quando possuem, geralmente, entre 2 e 9 ou 10 anos de idade. Em seguida são classificados de *airepudu* que compreende o ciclo que vai dos 9 aos 10 anos. Nesse momento, os rapazes são observados pelos adultos a fim de perceber as mudanças físicas e biológicas da criança. Os *airepudu* ainda podem brincar com as meninas, mas já recebem a responsabilidade de acompanhar os adultos em algumas atividades distantes da tribo.

Segundo a autora, esses três ciclos representam o período da Infância para os Xavantes. Logo em seguida, o indivíduo insere-se em uma fase de iniciação à vida adulta. Nesse período, os meninos passam a morar em grupo em uma casa construída especificamente para os mesmos. O contato com o resto da aldeia é cortado durante os 4 ou 5 anos, exceto, com os homens mais velhos que são responsáveis pela iniciação destes meninos. Essa categoria de idade é denominada de *wapté*.

Quando já iniciados, os meninos queimam as casas onde moraram durante a iniciação e passam a fazer parte novamente das relações afetivas e sociais da tribo, no entanto, não voltam a viver na casa dos pais, mas continuam a viver em grupos. Essa nova fase que é denominada *ritei'wa* é categorizada até o momento do casamento onde passam a ser considerados *ipredupté*. Nesse momento, os rapazes passam a residir na casa do sogro. Somente depois do primeiro filho se firmam como pessoas maduras passando a pertencer a categoria *ipredu*.

As meninas na etnia Xavante, como já foi dito anteriormente, começam por se denominadas *auité* quando são ainda bebês. A fase seguinte se destina ao período que compreende desde o andar da criança até o começo do desenvolvimento do corpo feminino, sendo chamadas de *ba'õno*. Quando as transformações físicas e biológicas começam desabrochar as meninas são consideradas *adzarudu*. Pereira (2003), afirma que diferenças entre essas duas últimas categorias de idades são pequenas e a percepção do limite de uma fase para outra também. Esses dois grupos de meninas continuam conviver juntas, mas conforme as mesmas vão crescendo as responsabilidades e quantidades de tarefas, geralmente domésticas, aumentam gradualmente.

A *adzarudu* começa a receber visitas de seus futuros maridos sob a supervisão das mulheres. Após o casamento, passa a ser parte do grupo denominado *adabá* que se prolonga até o nascimento do primeiro filho onde são consideradas (assim como os homens) mulheres maduras e passam a chama-las de *pi'õ*.

Tabela 6 - Categorias de Desenvolvimento Humano por Gênero na Etnia Xavante

Idade	Meninos	Meninas
0 aos 1 ou 2 anos	<i>Auité</i>	<i>Auité</i>
2 aos 9 ou 10 anos	<i>Watebremiti</i>	<i>ba'õno</i>
10 aos 12 ou 13 anos	<i>Airepudu</i>	<i>Adzarudu</i>
<i>fase da iniciação: duração de 4 ou 5 anos</i>	<i>Wapté</i>	
Adultos	<i>ritei'wa</i>	<i>Adzarudu</i>
Após casamento	<i>Ipredupté</i>	<i>Adabá</i>
Após o primeiro filho	<i>Ipredu</i>	<i>pi'õ</i>

Na etnia Xikrin, segundo os resultados da investigação de Clarice Cohn (2000^a), a classificação do desenvolvimento infantil inicia assim que a criança nasce. O recém-nascido costuma ser denominado de *Karore*, independente do sexo. Nessa fase a criança ainda tem um corpo “mole” e frágil, requerendo muito cuidados físicos e alimentares para não perder a alma (*Karon*). Quando o corpo da criança endurece começa a diferenciar as categorias de idades por gênero. As meninas são chamadas de *kurere* e os meninos de *Bokti* até começarem a andar.

Quando começam a andar, deixam de ser considerados bebês e passam a ser vistos como crianças. Os meninos e as meninas dessa fase são categorizados no grupo dos *meprire* até os 5 anos de idade. Nesse momento, a criança é fortemente marcada pela pintura corporal, pela fala e pelo início das brincadeiras livres dentro aldeia com outras crianças.

À medida que forem crescendo, aproximadamente após os 5 anos, os meninos começam a formar grupos da mesma idade e passam a se aventurar um pouco mais da longe da mãe, sendo chamados de *Meokre*. Somente quando chegam no estágio que classificam de *Mebokti* que a criança inicia as excursões e as brincadeiras longe da tribo. Essa última fase se estende até o momento da iniciação denominado *Norony*, onde passam a morar no *ngà* (uma casa específica para os meninos em fase de iniciação a vida adulta).

Com relação às meninas, depois da fase *Meprire* são classificadas como *Kurereti*, momento onde começam a acompanhar e ajudar a mãe em algumas tarefas domésticas. Depois passam a ser *Printi*, quando já são moças, no entanto, solteiras.

Tabela 7 - Categorias de desenvolvimento por Gênero na etnia Xikrin

Idade	Meninos	Meninas
Recém-nascido (até o corpo endurecer)	<i>Karore</i>	<i>Karore</i>
Até a criança começar a andar	<i>Bokti (menino)</i>	<i>Kurere (menina)</i>
1 ou dois anos até os 5 anos	<i>Meprire</i>	<i>Meprire</i>
5 a 10 anos	<i>Meokre</i>	<i>Kurereti</i>
	<i>Mebokti</i>	<i>Printi</i>
Fase da iniciação	<i>Norony</i>	<i>Printi</i>

As concepções de desenvolvimento das crianças indígenas nessas três pesquisas apontam uma categorização tendo como base para a mudança de fase de desenvolvimento as características físicas e biológicas do corpo. Segundo os autores citados, a infância corresponde todas as categorias formadas antes da fase iniciação dos meninos e das meninas, ou seja, até o momento em que começam a serem nítidas as mudanças no corpo. No entanto, além das mudanças físicas, os saberes e as

experiências obtidas no dia-a-dia são importantes para o amadurecimento e desenvolvimento dos indivíduos.

Capítulo 4 - A educação indígena no Brasil

A educação escolar indígena no Brasil passou por diversos contextos ideológicos, políticos e sociais que influenciaram a construção das práticas educativas e das políticas governamentais referentes à escolarização das crianças indígenas. Nesse processo, foram construídas diferentes concepções, práticas e finalidades para a formação da escola para os índios. Sendo a instituição escolar uma construção ocidental, moderna e não-índia, ainda são muitos os questionamentos hoje sobre sua funcionalidade e seu papel dentro das comunidades.

Dessa forma, nesse capítulo serão abordados o conjunto de pensamentos e a conjuntura social sócio-política que deram base para formação das escolas indígenas desde a colonização até os dias atuais, referenciando a situação atual da educação indígena no Brasil. Tal panorama teórico terá como objetivo fundamentar os olhares e as interpretações sobre a Escola Estadual Indígena Tava Mirim, que se insere dentro dessas atuais discussões.

Para tal, a abordagem histórica da educação escolar indígena no país será contextualizada a fim de compreender as concepções ideológicas que influenciaram a construção das mesmas em cada época e em que contexto se insere a escola investigada nesse trabalho. Cabe destacar que a universalização da escola, como pudemos verificar no capítulo anterior, foi se constituindo em meio a um contexto de modernização, industrialização e de transformações na maneira de pensar a criança, apostando na institucionalização da infância como meio de civilização e de desenvolvimento (Boto, 2002).

4.1. Panorama histórico e político da Educação Escolar Indígena no Brasil

As políticas para a implementação de uma educação escolar indígena são agrupadas, não diferente das políticas públicas, por diversos autores (como Maher, 2006; Grupioni, 2006; Cohn, 2000a), em duas linhas ideológicas diferenciadas: assimilacionista e emancipatória. A primeira, cuja ideologia se estendeu até meados do século XX, acreditava que o principal papel da escola era “civilizar” o índio por meio da

aculturação e da adaptação do mesmo à sociedade urbana. Durante estes séculos, a educação se baseou em diferentes estratégias, currículos, organização e direção para concretizar esse objetivo central que era a integração e a catequização dos indígenas.

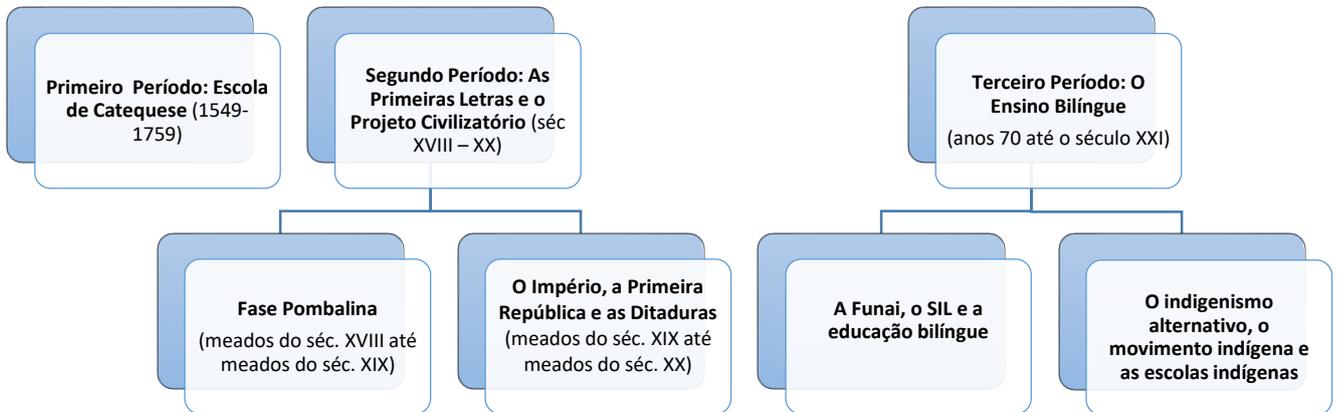
Maher(2006) ainda destaca uma subdivisão da educação assimilacionista, sendo a de submersão e transição. Enquanto o primeiro modelo visava à integração e à aprendizagem forçada dos índios, o segundo buscava a integração e a assimilação de forma progressiva, criando, primeiramente, uma escola bilíngue para que, paulatinamente, os índios pudessem aprender os costumes, a língua e os saberes da cultura não-índia.

O modelo emancipatório somente surgiu e entrou de forma significativa nas políticas educativas e nas escolas indígenas em meados da década de 80 do século XX. Esta tinha como principal objetivo construir uma escola que reconhecesse e valorizasse a cultura, os saberes e a história das comunidades indígenas. Apoiados nos movimentos multiculturalistas e nos movimentos indígenas da década de 70 (que nessa época começou a reivindicar seus direitos), a escola, dentro das aldeias, passou a ser considerado um direito e um instrumento de emancipação cultural e social (Maher, 2006).

Cabe aqui ressaltar que se entende por educação escolar indígena aquela que ocorre dentro de instituições de ensino específicas e com trabalho educativo direcionado por um educador (idem, 2006). Compreender as políticas e as ideologias que cercaram a escola durante a história é fundamental para refletir a educação escolar indígena hoje.

Domingos Nobre (2005) apresenta três momentos históricos diferentes para a educação escolar indígena: (1) escola de catequese, (2) As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório (séc XVIII – XX), subdividindo esta entre a fase “pombalina” e a fase do “Império, Primeira República e Ditadura”, (3) Ensino Bilíngue, fragmentando a mesma entre o momento (i) “Funai, o SIL e a educação bilíngue” e o (ii) “indigenismo alternativo, o movimento indígena e as escolas indígenas”.

Figura 10 - Fases da Educação Indígena no Brasil



Referência: Nobre (2005)

A escola de catequese foi colocada em prática nos dois primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil, período que compreende de 1549 até 1759. Nesse momento, a responsabilidade pela educação dos índios estava sobre o controle das congregações religiosas, que tinham como o principal objetivo catequizar os mesmos e “salvá-los” da suposta ignorância, perversão e paganismo. As crianças, como vimos anteriormente, estavam no centro do trabalho dos jesuítas, por serem mais maleáveis, facilitando a integração na cultura e nos valores dos colonizadores (Del Priori, 2010).

A Companhia de Jesus foi a instituição religiosa que mais exerceu influência na educação dos índios. Em 1549 chegaram ao Brasil, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega, para colocar em prática seus objetivos missionários. As estratégias de ensino dos mesmos estavam baseadas no que se denominou “Ratio Studiorum”, um conjunto de regras e metodologias de ensino o qual todos os jesuítas deveriam seguir. Segundo Eliane Fleck (2007), o documento «previu um programa de formação e um método de ensino moral, intelectual, religioso e disciplinar que estabeleceu os parâmetros para a educação do corpo e do espírito nos colégios jesuítas» (p.112).

No entanto, a dificuldade em catequizar os índios, mesmo ainda criança, se encontrava presente no cotidiano dos padres. Segundo Gersem Luciano (2011), essa resistência dos índios a essa prática de assimilação cultural estimulou por parte dos jesuítas o agrupamento dos índios no que denominaram “Aldeias”, pequenas vilas próximas das cidades onde funcionaria todo o processo educativo. A escola funcionava como um internato, pois acreditavam que longe do ambiente onde viviam os índios teriam uma facilidade maior para assimilar os novos conhecimentos e abandonar os antigos hábitos.

Olga Teixeira e Rubério Cordeiro (2008) acrescentam que «a instituição dos aldeamentos prevenia um mal recorrente no trabalho educacional, catequizador e de expansão da língua: devido à mobilidade de muitas tribos, os Jesuítas não encontravam povos anteriormente visitados, não podendo, assim, dar continuidade ao processo» (p.4). A recorrente mobilidade permitia que os grupos se afastassem e voltassem a praticar costumes consideráveis inaceitáveis.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação indígena entra em um novo período que Domingos Nobre (2005) denominou de “Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”. Esse segundo período teve como principal característica as diferentes tentativas de civilização e de inserção dos índios na sociedade brasileira por meio da educação, sendo colocada em prática até meados do século XX.

A política de Pombal, como afirma Boto (2017), tinha como objetivo o fortalecimento do Estado, afastando a influência da igreja nas decisões das políticas públicas. Dessa forma, o Estado «tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar os professores» (p.17). No entanto, como afirma a autora, tais ações não modificaram a estrutura político-social, tendo ainda como principal finalidade a assimilação da cultura branca pelos índios, dando continuidade ao projeto civilizatório e colonizador.

A educação na “Fase Pombalina” foi marcada, como vimos anteriormente, pela tentativa da inserção forçada dos índios na vida e nos costumes dos homens brancos. As medidas tomadas foram proibir o uso das línguas indígenas e a transformação das antigas aldeias missionárias em vilas da colônia portuguesa. O ensino tem como

desafio transmitir conhecimentos que sejam úteis para a vida cotidiana do indivíduo, sendo realizada por meio de aulas régias de Gramática Latina, Gramática Grega, Hebraico, Filosofia e Retórica (Maciel e Neto, 2006; Medeiros, 2005).

No entanto, as políticas rígidas e opressoras de Pombal não agradaram a sociedade brasileira e nem portuguesa. Com a morte do Rei José I, o Marquês foi retirado do cargo e condenado a viver exilado (Medeiros, 2005). Nesse momento, inicia-se uma nova fase do “Projeto Civilizatório” que, segundo Domingos Nobre (2005), compreende a época do “Império, da Primeira República e da Ditadura” (final do século XIX até meados do século XX), onde inicia-se a defesa de uma inserção progressiva dos índios na sociedade brasileira, influenciando as práticas educativas.

Nobre (2005) afirma que a principal medida do império foi a promulgação, em 1845, do ²⁶Decreto 426 de 1845 contendo do regulamento das missões de catequese e a civilização dos índios. A lei estabelece o cargo de Diretor Geral de Índios em cada província, um Diretor para cada aldeia e convoca novamente os missionários cuja responsabilidade seria ensinar os índios a ler e escrever em português, além da pregação do cristianismo e da difusão das supostas vantagens da vida social fora da aldeia, como podemos ver no artigo 7º do mesmo documento:

Inquerir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social (Coleção de Leis do Império, 1845).

Durante a Primeira República (1889-1930) é criado o Serviço de Proteção do Índio (SPI), cujo regulamento prevê o ensino primário e profissional aos índios de caráter não obrigatório:

Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a acção do inspector e de seus auxiliares a procurar convence-los, por meios brandos, dessa necessidade (Diário Oficial da União, 1910)

A constituição brasileira de 1934, como vimos anteriormente foi a primeira a citar os índios, afirmando a necessidade de fornecer condições necessárias para a

²⁶ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>

integração dos silvícolas na comunhão nacional. Sendo assim, a educação passou a ser um instrumento para a civilização dos mesmos, continuando com a proposta evangelizadora e civilizacional do índio, se prolongando até meados da ditadura militar (Nobre, 2005; Grupionni, 2006).

A ineficiência deste atual sistema de ensino logo foi percebida pela incapacidade do índio se adaptar e aprender o português. Esse contexto possibilitou a adoção da escola bilíngue. Essa nova estratégia de ensino compreende o terceiro período apontado por Nobre (2005), denominado de “Ensino Bilíngue” que se caracterizou por dois momentos: (1) a tentativa de estabelecer um ensino que permitisse a inserção progressiva do índio na sociedade brasileira; (2) a defesa de uma educação bilíngue que respeitasse e valorizasse os saberes e as culturas locais das comunidades.

Na primeira fase da educação escolar bilíngue, o ensino voltou a ser praticado dentro das comunidades indígenas com o objetivo de realizar de forma branda a integração dos índios. Esse modelo de ensino foi denominado por alguns autores (Maher, 2006; Nobre, 2005; Grupionni, 2006) de uma prática “assimilacionista de transição”, onde progressivamente as comunidades indígenas iriam se transformar em cidadãos “civilizados” e se integrar na sociedade.

A FUNAI e a SIL (Associação Internacional de Linguística) foram as principais responsáveis por difundir a educação bilíngue nesse primeiro momento (Nobre, 2005). No que se refere à legislação, o Estatuto do Índio (1973) afirma em seus artigos que a alfabetização deverá ser realizada na língua do grupo a que pertencem e em português. Além disso, o documento disserta que o ensino se realizará, se possível, sem afastar os índios do convívio da comunidade (art.51) e que será ofertada formação profissional adequada ao nível de “aculturação” dos mesmos (art.52).

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Art. 50, Diário Oficial da União, 1973).

No entanto, com aumento dos movimentos pluralistas em âmbito nacional e internacional, o surgimento no Brasil de movimentos a favor da democracia e o fortalecimento dos movimentos indigenistas, a educação indígena passa a ser

intensamente discutida. O reconhecimento da cultura e dos conhecimentos dos índios começa a ser o centro dessas reivindicações. Sendo assim, a educação deixa de ser considerado um instrumento para integração e começa ser pensada como um meio de emancipação social e cultural das comunidades, dando origem a uma nova fase da educação bilíngue.

A escola nas tribos indígenas nesse contexto tem como principal objetivo atuar para o reconhecimento e autoafirmação dos indivíduos e da própria comunidade, como base em uma prática intercultural, ou seja, em um ensino que dialogue com os diferentes tipos de conhecimentos sem hierarquizações. A Declaração de Barbados (World Council of Churches, 1971), um dos primeiros documentos na América Latina do movimento indígena, denuncia o caráter opressor e etnocêntrico do sistema educacional, defendendo, ao contrário disso, o respeito pela cultura e pelos saberes das comunidades.

Em 1991, a portaria interministerial nº559 aprova a garantia de uma educação básica de qualidade, diferenciada, bilíngue e que permita também o acesso aos conhecimentos não indígenas, como podemos ver nos trechos a seguir:

Garantir às comunidades indígenas educação básica escolar de qualidade, laica, e diferenciada, que respeita e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais (Art. 1, Diário Oficial da União, 1991).

Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio de códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas (Art. 2, Diário Oficial da União, 1991).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação também defendeu a educação intercultural nas comunidades indígenas, como podemos verificar no seu artigo 78º:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Ministério da Educação, 1996).

Além disso, a formulação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (1998) marca essa nova forma de ver a escola indígena, sendo um dos documentos considerados por Nobre (2005) como o mais sistematizado em relação às práticas e as discussões gerais sobre a educação indígena:

O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para elaboração de material didático e para a formação de professores indígenas (Ministério da Educação, 1998).

O presidente da Câmara de Educação Básica publica no dia 10 de Novembro de 1999 diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas por meio da resolução nº3, onde resolve:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo a condição de escola com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Diário Oficial, 1999).

Em 2007, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas afirmou que as comunidades têm o direito de estabelecer seu próprio sistema de ensino, oferecendo uma educação em consonância com seus métodos culturais de ensino e na língua materna da população. O Estado, junto à liderança indígena, será responsável por adotar medidas para que esses direitos sejam garantidos.

Além disso, o documento também defende que é direito dos índios ingressarem em escolas oferecidas pelo Estado sem nenhum tipo de discriminação. No Brasil, para que a cultura e os saberes, não só dos negros, mas indígenas também, pudessem ser valorizadas no currículo e junto à comunidade escolar, o governo lançou a lei 11.645 de março de 2008, onde estabelece como obrigatoriedade o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Dessa forma, atualmente, defende-se um currículo amplo onde possam ser abordados tanto os saberes da comunidade, como os conhecimentos construídos fora da tribo. Para tal, passaram a fornecer autonomia para as escolas construírem o seu próprio projeto político pedagógico, no sentido de edificar uma escola que leve em

consideração os conhecimentos e as necessidades da população. As aulas passam a ser ministradas por professores indígenas, pois se reconhece que a escola diferenciada só é possível por meio da participação efetiva da sociedade indígena, devendo estes estarem à frente na educação dentro de sua aldeia.

4.2. A escola indígena hoje: um local de fronteira

A discussão sobre a educação escolar indígena, bem como a formação de educadores, não cessa a discussão aqui, pois se na esfera política é consenso o direito dos índios a uma escola diferenciada, no âmbito da academia, estudiosos (antropólogos, sociólogos, educadores, entre outros) divergem sobre o papel e o sentido da escola dentro das aldeias.

Por um lado defende-se (Maher, 2006; Grupioni, 2006; Matos e Monte, 2006) que a educação escolar nas comunidades indígenas, por meio do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e não tradicionais, ganham significado para a população na medida em que se é construída uma escola diferenciada que atenda às necessidades da população, valorizando seus saberes. Sendo assim, essa escola estaria colaborando para a comunidade: transmitir sua história e sua cultura; desenvolver capacidades para os indivíduos se autoafirmarem como índios; protegerem sua tribo contra qualquer tipo de violência e/ou exploração; enriquecer a população com o diálogo com diferentes saberes; promover a igualdade de oportunidade.

Por outro lado, autores como Wilmar G'Angelis (2006), questionam o sentido da escola nestas comunidades, fomentando alguns questionamentos centrais: se analisarmos que nas tribos a educação se desenvolve no dia-dia, sem tempo nem lugar para acontecer, onde todos educam e todos são educados, como pode fazer sentido uma escola? Como e por que ensinar a escrever uma população que possui uma língua oral? Será que essa educação que visa à emancipação, por meio do ensino dos saberes, além dos saberes tradicionais, possui qualidade o suficiente para verdadeiramente emancipar, promover a igualdade de oportunidade? Será que essa escola contribui para uma cidadania verdadeiramente participativa? Para este mesmo autor, inserir a

cultura indígena nos conteúdos programáticos não significaria a construção de uma escola indígena intercultural, mas uma escola indígena ocidentalizada.

Eneida Assis (1982) argumenta que escola na sociedade “não indígena” tem como o objetivo preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, a escola recebe um papel de tornar os alunos seres “cultos”, “civilizados” e “preparados para viver na sociedade capitalista”, servindo como complementação da educação obtida no seio familiar. A educação indígena, segundo a autora, ocorre no dia-a-dia e todos são participantes na formação e na aprendizagem das crianças e jovens da aldeia, onde aprendem formas de sobrevivência e de interação social. Dessa forma, Assis (1982) também questiona o sentido da escola nessas comunidades e afirma que esta atua como um espaço de transmissão da cultura dominante, colaborando para a aniquilação da cultura indígena e para a aceitação, por parte dos índios, da sua situação de oprimido.

Através do sistema de ensino ministrado e da inculcação de saberes práticos tomados da ideologia dominante via Currículo escolar, ou mesmo da ideologia dominante em estado puro (a Moral e a Educação Cívica), preparando o índio de amanhã, para ser alocado como mão-de-obra barata, ou treinado para aceitar a relação de dominação-submissão por parte da sociedade nacional, irá sem dúvida contribuir o status quo em favor do progresso e de desenvolvimento da região. Por essas razões, consideramos a atuação da Escola Indígena em relação às populações indígenas do Uaçá, como uma porta-voz dos interesses do Estado, ou como dissemos no início dessa dissertação, tendo um caráter de “frente” de conteúdo ideológico (Assis, 1982, p.192)

A discussão do sentido da escola indígena centra-se, entretanto, na preocupação dos teóricos na reprodução de uma ação opressora e assimilacionista em relação aos índios, questionando assim as consequências da incorporação da escola (invenção não índia) na comunidade. Esses questionamentos se tornam legítimos na medida em que a nossa escola segue orientações ideológicas diferentes dos grupos indígenas. Além disso, existe a preocupação do contato dos índios com os conhecimentos não indígenas, pois há uma tendência da escola valorizar apenas um tipo de conhecimento.

Segundo Tassinari (2001), existem dois grupos de teóricos que refletem acerca dessas consequências do contato, das relações de poder e das tensões existentes entre o local e o global: (I) aqueles que acreditam na aniquilação da cultura da minoria pela cultura global dominante (sendo necessária uma forma de isolamento para preservá-la) e (II) aqueles, assim como a autora, afirmam que existem formas de resistência do local que permitem a permanência das características culturais dos grupos, onde é possível perceber a não aceitação passiva da cultura global dominante. Sendo assim, estes últimos acreditam na capacidade da comunidade reorganizar e dar um novo significado a escola.

²⁷Fredrick Barth (2000) e Stuart Hall (1997) defendem que determinadas características culturais permanecem mesmo com o contato com o diferente. Para o autores, as diferenças étnicas não dependem do isolamento ou da ausência de contato, «mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas» (Barth, 2000, p.26). Dessa forma, afirma que o contato entre os grupos criam culturas híbridas, onde ocorre a incorporação de elementos do “outro”, mas não se abandonam totalmente os costumes antigos.

Seguindo o pensamento de Barth (2000), as fronteiras que limitam os espaços dos grupos étnicos (espaços esses que podem ser culturais, sociais e políticos e não necessariamente geográfico) são passíveis de trocas ou intercâmbio de saberes que podem ser assimilados e/ou incorporados pelo grupo ou não, onde critérios são construídos para avaliar o que é partilhado com outras culturas e o que é recebido.

Silveira (2005), para explicitar a ideia de fronteira e as formas de contato com “outro”, compara a estrutura de um grupo étnico ao de uma célula (com núcleo, citoplasma e membrana celular). No interior da célula, por meio de suas organelas, lugar onde as mesmas executam suas atividades, da mesma forma que é na membrana plasmática, através de sua capacidade de permeabilidade seletiva, que se estabelecem trocas de substância. Nos grupos étnicos o que ocorre é basicamente o mesmo, onde

²⁷ Professor de Antropologia da Universidade de Boston

as fronteiras não são rígidas, mas permeáveis, podendo o grupo decidir o que irá entrar e/ou sair.

Susan Friedman (2006) afirma que em vez de pensarmos em um “mosaico” de diferentes modernismos, ou seja, diferentes formas de viver a realidade, devemos ver as fronteiras como sendo «porosas e permeáveis, promovendo o confronto entre o eu e o outro e misturas que mutualmente vão se constituindo» (p.96). A autora ainda explicita que essa troca existente entre as culturas, em suas zonas de fronteira, nem sempre é realizada de forma pacífica, justa e respeitosa, mas ao contrário, são realizadas de forma violenta e desigual. Dessa forma, a autora sugere uma geografia que permita a igual distribuição de poder e “zonas de encontro” nas quais todas as partes possam obter a capacidade de ação, e assim, não hierarquizar saberes e culturas.

As culturas em viagem e interpenetradas não são unidirecionais mas multidirecionais, não são influências lineares, mas recíprocas, são assimilações não passivas, mas sim ativamente transformativa, baseadas numa fusão entre adoção e resistência. A modernidade e o modernismo intensificam este processo contínuo de mudança e de troca cultural (Friedman, 2006, p.97)

Dessa forma, os teóricos acima afirmam que o diálogo e as trocas de informações entre as culturas é algo que ocorre constantemente na modernidade, sendo facilitados pelas tecnologias e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação. Nesse caminho, os autores acreditam que essas trocas não são feitas de forma passível, mas com critérios avaliativos sobre o que incorporar ou não, havendo, assim, formas de resistência. Além disso, acreditam que as mudanças ocorridas dentro da aldeia devem ocorrer de dentro para fora, ou seja, um movimento contrário ao regime de dominação onde as mudanças são impostas de fora (a partir de um centro) para dentro (para periferia). Canclini (2013) afirma que:

Todas as culturas são de fronteiras. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo da cidade, os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (Canclini, 2013, p.348)

Sendo assim, como aponta Tassinari (2001), não é possível pensar a escola totalmente alheia à cultura da comunidade indígena e nem totalmente imersa na cultura indígena, sendo um local de fronteira, onde se presencia o encontro de dois mundos com diferentes culturas e saberes. Para a autora, é «adequado definir as escolas indígenas como espaço de fronteiras, entendidos como espaço de trânsitos, articulação e trocas de conhecimentos, assim, espaços de incompreensão e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios» (p.50).

Com afirma Cohn (2016), existem diferentes demandas sobre a escola em comunidades indígenas, onde cada grupo constrói um papel e atribui uma funcionalidade social para a instituição. Nesse sentido, a autora afirma que seus impactos e suas demandas devem ser vistos localmente na medida que não são homogêneas entre as aldeias indígenas. Por isso, o protagonismo indígena na construção das políticas educativas para os índios se torna fundamental para que se consiga atender aos interesses da população.

Nesse contexto, a discussão hoje sobre a escola indígena está sobre esse desafio de colocar em prática um ensino que não seja opressor, mas pelo contrário, que valorize as diversas formas de ver o mundo e que supra as necessidades das comunidades, valorizando, dessa forma, todos os tipos de conhecimento. Os índios, hoje, caminhando contra uma desvalorização de sua cultura perante a sociedade, reivindicam uma escola diferenciada e específica, sendo construída e organizada por eles, para que assim a prática educativa esteja condizente com a concepção de educação do grupo (Silveira e Silveira, 2012). Sendo assim alguns autores defendem a construção de uma instituição escolar como forma de emancipação social, de autonomia e de valorização da cultura e da história das etnias.

Domingos Nobre (2007) afirma que escola indígena facilmente pode se tornar um instrumento educativo que reproduz antigas experiências educativas, na qual a cultura, a história e os saberes das comunidades indígenas não são valorizados em suas práticas. No entanto, para autor «construir uma escola indígena é um exercício antropológico de etno-descentração (...) e por ser uma invenção não indígena ainda esteja por se construir» (p.2).

Bergamaschi (2012) ainda acrescenta que os índios estão requisitando o direito à escolarização, e mesmo que a escola seja uma construção da sociedade moderna ocidental, as comunidades indígenas não a recebem passivamente, mas se apropriam da mesma transformando-a. A autora afirma que compreende «que cada povo ou cada comunidade confere sentidos próprios à escola, apropriando-se dela e tornando-a também sua» (p.48).

Sendo assim, os teóricos que a defendem acreditam que apesar desta ser construída pela sociedade não índia, a mesma pode ser apropriada pelas comunidades indígenas tendo como base suas concepções de vida e de convivência, como: as suas relações, a valorização dos mais velhos, a abordagem de saberes diversificados, ou seja, construir uma escola indígena pelos índios e para os índios. Para isso, Clarice Cohn (2005) afirma que ela deve superar alguns obstáculos, como a diversidade de línguas e culturas indígenas no Brasil (de forma a valorizar a peculiaridade de cada uma delas) e a construção de estratégias para convergir duas formas de agir e pensar, sem construir uma relação hierárquica entre ambos.

4.3. Estrutura organizacional e o currículo da Escola Indígena: desafios para o amanhã

As escolas indígenas, hoje, enfrentam muitos e diversos desafios para o seu funcionamento, no sentido de manter o protagonismo indígena na construção da mesma e do respeito às diferentes formas de ser e estar no mundo, adequando o currículo, a organização do tempo e espaço escolar e as práticas educativas diferenciadas. Nesse sentido, cada escola possui suas características e sua singularidade, abarcando também diferentes dificuldades e necessidades.

Os dados do Censo realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Texeira) demonstram o crescimento do número de escolas indígenas e do número de matrículas (como podemos verificar, respectivamente, na tabela 1 e 2), o que pode apresentar um aumento progressivo da aceitação dessas escolas diferenciadas por parte das comunidades indígenas, que cada vez mais inserem suas crianças e jovens na escola. De 2007 a 2012, o número de matrículas cresceu de

208.102 para 233.802 e a quantidade de escolas subiu de 1.702 para 2.419 entre 2002 e 2008.

Tabela 8 - Matrículas em Escolas Indígenas: 2007 a 2012

Modalidade	Ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Educação Infantil	18.389	20.281	22.537	22.048	23.782	22.856
1ª à 4ª séries	112.673	112.358	117.119	119.597	121.167	113.495
5ª à 8ª séries	38.650	39.430	47.608	55.435	53.931	53.843
Ensino Médio	14.987	11.466	19.193	27.615	19.193	17.586
Educação de Jovens e Adultos	23.403	20.766	23.343	20.997	23.794	26.022
Total	208.102	204.301	229.800	245.692	241.867	233.802

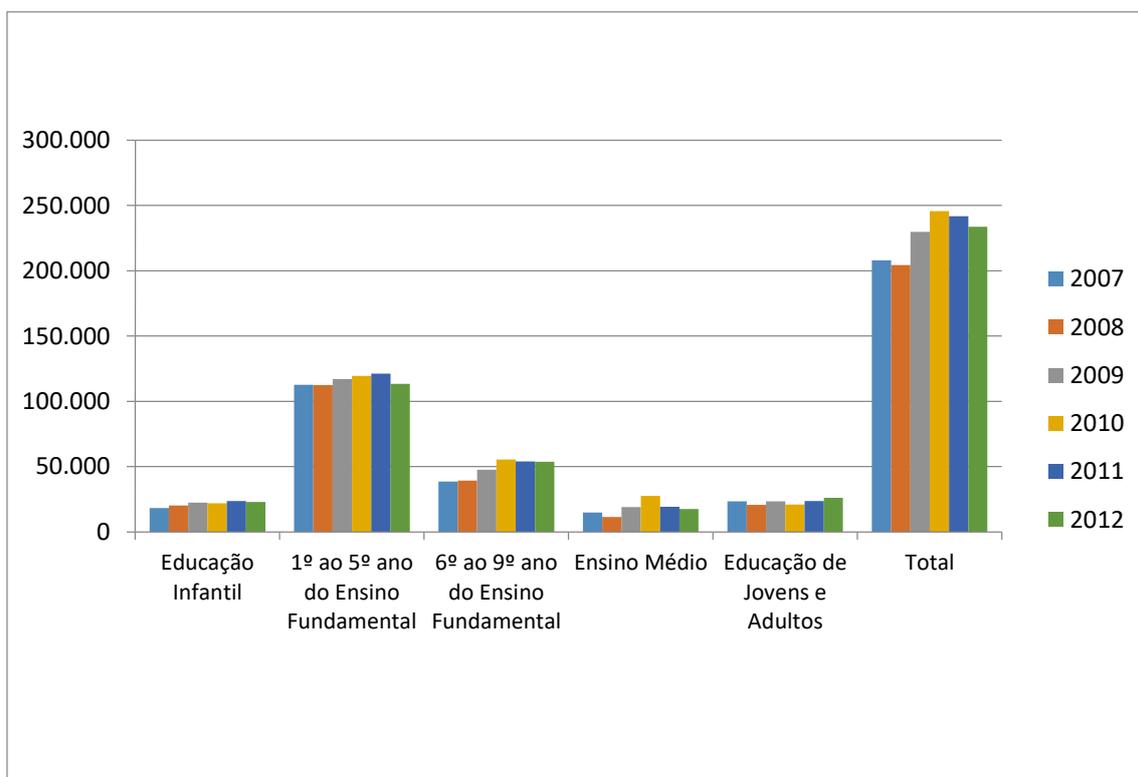
Fonte: Inep/MEC (2013)

O segmento que mais obteve matrículas nas escolas indígenas, como se pode observar no gráfico abaixo, foram os primeiros anos do Ensino Fundamental, representando, em 2012, 48,5% das matrículas. No entanto, foi a segunda fase do ensino fundamental onde houve maior crescimento no número de estudantes indígenas nas escolas, com um aumento de quase 40% nas matrículas. Esse aumento em todos os setores do ensino tem sido progressivo ano a ano, com pequenos acréscimos e decréscimos, provocando um aumento percentual de quase 13% durante os anos de 2007 e 2012.

No entanto, apesar do aumento de matrículas no Ensino Médio, há uma grande discrepância entre as matrículas dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, do segundo ciclo e do Ensino Médio, onde os números caem significativamente,

demonstrando a não permanência desse aluno na escola, seja por falta de oferta de escola indígena nesse segmento, seja pela evasão. Edson Silveira e Stela Silveira (2012) apresentam pistas apontando duas possibilidades para essa evasão, necessitando de reflexões e pesquisas sobre o assunto, sendo elas: a falta de condições para a permanência do aluno na escola indígena (se afastando dela) e a matrícula das crianças e jovens na escola regular pela falta de condições de aprendizado.

Figura 11 - Matrículas em Escolas Indígenas entre 2007 e 2012



Fonte: INEP/MEC (2013)

Esse aumento nas matrículas de estudantes veio acompanhado da expansão dessas escolas, quase que dobrando entre os anos de 2003 e 2008 (verificar na tabela abaixo), como pode-se observar na tabela apresentada abaixo.

Tabela 9 - Número de escolas indígenas entre 2003 e 2008

	2003	2006	2008
Nº de escolas indígenas	2.079	2.423	2.698

Fonte: INEP/MEC (2009)

Essa possível aceitação é demonstrada na expansão da educação escolar indígena. Esta, que conquista a cada dia autonomia e o diálogo entre o tradicional e não tradicional, pode estar atraindo as comunidades indígenas pelo fato de começarem a enxergar na mesma um caminho para emancipação social e para conquista de alguns direitos. Para organizar, regulamentar e estabelecer as responsabilidades na oferta dessa educação, a Resolução Nº 3 de 1999 delibera que cabe à União legislar, elaborar diretrizes e políticas para a educação escolar indígena, além de apoiar e financiar os programas de ensino e a formação de professores indígenas. Ao Estado «competirá responsabilizar pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios» (Art. 9, Diário Oficial da União, 1999).

Hoje, a ideia é que a comunidade indígena se aproprie desta escola construindo e reconstruindo sua prática, dialogando com os diversos saberes em uma perspectiva intercultural. Os mesmos exigem um currículo diversificado e educadores que sejam indígenas. Sendo assim, a formação de professores passa a ser vista como prioritária segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (1999) e as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994)

Neste contexto, surgiram os cursos de formação de professores indígenas a nível médio e superior. Os primeiros programas se desenvolveram no âmbito das Organizações Não Governamentais. No entanto, nos últimos anos os órgãos executivos do governo vêm assumindo o encargo de fornecer tais projetos de formação, tal como previsto no artigo 9º da ²⁸Resolução Câmara de Educação Básica, nº 3, de 10 de novembro de 1999, onde se define que cabe ao Estado «instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido por concurso público específico» (Diário Oficial, art.9, 1999) e «promover a formação inicial e continuada de professores indígenas» (idem, 1999).

Segundo Kleber Matos e Nietta Monte (2006), o primeiro programa de formação de educadores indígenas se desenvolveu no âmbito da Comissão Pró-Índio do Acre em

²⁸ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf

1983, abrindo espaço para o surgimento de outros cursos realizados, como por exemplo: pelo Conselho Indigenista Missionário juntos a etnia Tapirabé no Mato Grosso do Sul; pelo Instituto Socioambiental no Mato Grosso e no Amazonas e pela Comissão Pró-Yanomami em Roraima.

Com relação à oferta de formação de educadores indígenas pelos Estados, os autores acima referenciados, colocam o exemplo da Secretaria de Educação de Minas Gerais que, com a parceria da Universidade Federal de Minas Gerais e outras instituições, cria, em 1996, o programa para formar professores indígenas. Em 1995, o curso começa a ser ofertado no Estado do Mato Grosso do Sul no âmbito do projeto Tucum; neste mesmo período o Estado Santa Catarina começa a realizar o projeto com os povos Kaingang e Xokleng. No entanto, somente em 2001 surgiu o primeiro curso de educação universitário voltado para os índios, sediado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Essa formação visa preparar o futuro professor indígena para ter capacidades de formar indivíduos com vista ao exercício da cidadania (dentro e fora da aldeia) e a conscientização dos seus direitos e deveres perante a sociedade brasileira e a própria comunidade. Para tal, o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena (1998) e o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2012) aposta em curso específico que forme professores-pesquisadores, que sejam capazes de articular os vários conhecimentos, elaborar materiais didáticos, planejar e organizar sua prática e que possuam uma visão crítica sobre a questão indígena.

No entanto, um dos desafios é oferecer esses cursos a todos os professores indígenas. Segundo Silveira e Silveira (2012), a maior parte dos educadores não possuem a formação mínima para atuar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que é o ensino médio na modalidade normal ou a formação específica de professores indígenas. Os autores demonstram que apenas 21,2% dos professores que atuam no Ensino Fundamental e 51% daqueles que lecionam no Ensino Médio possuem licenciatura.

Além da formação de professores, o governo brasileiro lançou alguns documentos para regulamentar o funcionamento das escolas indígenas, como: as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (1999), o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena (1998), as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994).

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994) assumem como princípios gerais: (I) Especificidade e Diferença, no que tange ao respeito e à valorização das peculiaridades culturais de cada grupo étnico; (II) a construção de Escolas Indígenas Específicas e Diferenciadas; (III) Interculturalidade; (IV) Bilinguismo; (V) e a Globalidade do Processo de Aprendizagem, ou seja, promoção de uma prática educativa que seja dotada de sentido, entrelaçando e contextualizando os conteúdos com a realidade dos alunos.

Dessa forma, o documento propõe práticas que sejam significativas para os alunos e que relacionem os saberes indígenas e não indígenas, tendo como conteúdos: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências e outras disciplinas, ou seja, conteúdos que sejam considerados pertinentes de acordo com as especificidades de cada aldeia. Para tal, a realização dessa prática educativa, as diretrizes expõe a necessidade de um ensino realizado por professores indígenas, sendo essencial o investimento na formação desses professores.

Esses princípios da interculturalidade e especificidade da escola indígena, expostos no documento anterior, também são defendidos nos outros logo a seguir. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (1999) ainda acrescentam a necessidade de se dar autonomia para organização da escola, relativo à duração das aulas e para o planejamento do ano letivo. Além disso, afirmam que o currículo da escola indígena deve ser flexível e reformulado constantemente, tendo a participação da comunidade indígena e dos órgãos normativos do sistema de ensino. Ainda propõe a inserção dos saberes, da cultura e das crenças do grupo no currículo, como: Língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações de trabalho, às relações humanas e às manifestações artística.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) afirma ser um documento mais informativo do que normativo, buscando, assim, ajudar com

orientação didática, metodológica e curricular para o desenvolvimento das práticas educativas dentro das escolas indígenas, sendo assim, seu objetivo é «oferecer subsídios para : (a) elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, (b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las» (1998, p.13)

O documento, sendo dividido em duas partes (a primeira abordando fundamentos, conceitos e a legislação sobre a escola indígena e a segunda com orientações didáticas), inicia o primeiro momento expondo seus fundamentos básicos, que são: (I) O reconhecimento da Multietnicidade, da Pluralidade e da Diversidade; (II) Valorização dos conhecimentos indígenas; (III) Autodeterminação dos povos indígenas; (IV) Reconhecimento da comunidade educativa indígena; (V) Educação Intercultural, Específica e Diferenciada.

Nas orientações didáticas para o ensino em escolas indígenas, o referencial propõe a construção de Diário de Classe, ou seja, uma forma de registro, pelo professor, sobre o planejamento e as experiências vividas na escola, servindo, segundo o documento, como forma de refletir sobre prática da escola, de difusão de formas diferenciadas de trabalho e de orientação para formulação de políticas públicas. Além disso, defende a construção e organização dos materiais didáticos pelos professores indígenas, existindo já pesquisas e oficinas para a produção do material, podendo variar desde a gravação de vídeos até livros.

Em relação à organização das turmas, o documento defende a divisão destas por ciclos pois «entende-se que uma divisão do percurso de ensino aprendizagem em ciclos favorece as possibilidades de sucesso dos alunos, permitindo um ritmo mais adequado de cada um, no seu caminho em direção ao objeto de seu conhecimento» (1998, p.79). Nesse caminho, afirma que cada comunidade deve ter a liberdade de implementar de forma diferenciada a disposição dos ciclos.

A organização curricular é composta por proposta sobre os Temas Transversais e as disciplinas a serem incluídas na escola. Os Temas Transversais são: (I) Terra e Biodiversidade, (II) Auto-sustentação, (III) Direitos, Lutas e Movimentos, (IV) Ética

Indígena, (V) Pluralidade Cultural, (VI) Educação e Saúde. Em relação às disciplinas, o documento propõe: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física.

Sendo assim, o que se pode perceber é que existem fundamentos comuns entre os documentos lançados pelo governo brasileiro para guiar a prática, o funcionamento e as políticas nacionais para a escola indígena. Reconhece-se o avanço nos textos que visam ao fim de uma educação integracionista, buscando respeitar e reconhecer as peculiaridades culturais de cada povo.

No entanto, alguns autores têm criticado o documento. Silveira e Silveira (2012) afirmam que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), apesar de defender uma educação escolar intercultural, bilíngue e específica, carrega fortes influências e interesses da ideologia dominante, como podemos observar a seguir:

Mesmo com a apresentação de muitos pontos de reflexão extremamente relevantes, em alguns momentos os autores colocam o Estado como ferramenta indispensável em defesa dos direitos dos povos indígenas, fortalecendo assim a importância da sua “tutoria”. Afirmações como a existência da autonomia indígena, assim como da importância do Estado como um elemento da “proteção essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas”, são extremamente intrigantes. (Silveira e Silveira, 2012, p.44)

Além disso, os autores afirmam que o documento já insere como resposta pronta no que se refere às formas de se ensinar e elaborar sua prática, propondo práticas cujas premissas existem nas escolas regulares. Sendo assim:

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas apresenta sempre um modelo que segue as mesmas orientações da nossa escola tradicional, seja na avaliação, na sistematização dos conteúdos, na escolha das disciplinas, seja na incorporação de temas que interessam ao Estado Nacional. (idem, p.49)

No entanto, a utilização aqui neste trabalho dos documentos expostos como base teórica se direciona para a compreensão do posicionamento do Governo perante a escola indígena e de que forma esses documentos estão influenciando (de forma positiva ou negativa) as práticas educativas, seja na organização das rotinas, na avaliação ou na construção do currículo. Dessa forma, reconhece-se aqui tanto os avanços teórico-metodológicos, como as suas limitações.

Nesse sentido, compartilho com a ideia de Silveira e Silveira (2012), onde é apontada a importância da participação ampla da comunidade na construção do projeto da escola indígena, pois só assim a escola irá funcionar de forma a respeitar os saberes, os costumes e as necessidades da população. Segundo os autores, «em muitos casos, percebemos que as lideranças indígenas têm absoluta convicção acerca do modelo educacional que é importante para crianças e jovens indígenas, mas as famílias não» (2012,p.57).



PARTE 3 - A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS

Capítulo 5 - O povo Guarani Mbyá

A população Guarani está presente em quatro diferentes países da América do Sul: Brasil, Paraguai, Uruguai, Argentina. No Brasil, os mesmos estão estabelecidos em diferentes Estados, com diferentes subgrupos étnicos, como veremos a seguir. O estudo aqui realizado se deteve a estudar o subgrupo Mbyá localizado no Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, compreender esse grupo não seria possível sem um olhar sobre a história e o processo de formação de seu grupo étnico, sobre sua organização sociopolítica e sobre sua cosmologia indígena guarani, fatores que influenciam as relações com crianças e com as formas de educá-las. Nesse sentido, para que possamos analisar a infância, é fundamental que entendamos os Guarani Mbyá de forma geral.

Nesse caminho, o capítulo iniciará com um panorama histórico sobre os Tupi-Guarani e a formação da etnia Guarani e seus subgrupos. Logo depois, nos deteremos a compreender os Mbyá, apontando os estudos já realizados sobre seu modo de vida, sua religião, sua organização social e política e seu modo de compreender o mundo e a natureza.

5.1. A história e as características culturais do Povo Guarani

A população guarani no Brasil pode ser classificada em três grandes grupos: Kaiova (ou Kaiowá), Nhandeva e Mbyá. Ao todo, a população guarani tem um quantitativo de cerca de 35 mil pessoas, sendo aproximadamente 20 mil indivíduos pertencentes à etnia Kaiova e 8 mil pertencentes a etnia Mbyá e Nhandeva, segundo descreve Pissolato em parceria com o Museu do índio /Funai (2012). No entanto, a etnia guarani se encontra presente também em outros países da América do Sul, como Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, obtendo outros subgrupos.

A formação dessas populações guarani, como afirmam Ladeira (2007), Shaden (1962) e Pereira (2000), ocorreu devido às migrações, principalmente em direção ao Leste da América do Sul, permitindo atenuar as diferenças culturais e linguísticas. O Instituto Sócio Ambiental (ISA) lançou um documento em 2008 afirmando a existência de uma estimativa de 100.000 índios Guarani na América do Sul. No entanto, em

relação aos Guarani no Brasil, existe uma disparidade entre os referenciais aqui encontrados. Segundo esse mesmo instituto, em 2005, a população Guarani no Brasil alcançou um número de 45.787, contrastando com os 35.000 apontados por Pissolato (2012).

Tabela 10 - Estimativa da População Guarani na América do Sul

	1981/1985	1996/2000	2001/2005
Brasil	20.000	38.000	45.787
Paraguai	17.000	25.000	42.870
Argentina	1.000	3.000	6.000
Total	38.000	66.000	94.657

Referência: ISA (2008)

O grupo Kaiowa concentra-se principalmente em Mato Grosso do Sul (Brasil) e no Paraguai; os grupos Nhandeva estão localizados no interior de São Paulo, Mato Grosso do Sul e no Paraguai; e os Mbyá estão presentes no Leste do Paraguai, norte da Argentina e Uruguai, e no litoral dos Estados da região Sul e Sudeste do Brasil (Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo).

A etnia Guarani é uma população derivada da antiga civilização Tupi-Guarani. A história sobre a origem e dispersão da comunidade Tupi na América do Sul apresenta diversas teses, no entanto, pesquisas na área da Antropologia e Arqueologia, como demonstra Pereira (2000), têm relatado a grande possibilidade desse grupo ter tido como centro de origem as regiões andinas da Bolívia. As evidências para essa tese são linguísticas e culturais, pois os estudos apontados pelo autor demonstraram a aproximação da língua e dos costumes Tupi com os dos povos Aruak, que viviam naquela região (idem, 2000).

Pereira (2000) afirma que quando os últimos emigrados chegaram à região que hoje compõe o continente americano, os Aruak já viviam na região dos Andes na

Bolívia, próximo ao lago Titicaca, onde os futuros Tupi começaram a ocupar as áreas livres da orla. Alguns séculos mais tarde, os grupos viraram tribos e nações. Os Aruak também se expandiram e deixaram a região do lago, partindo, assim, para região do norte da Amazônia, Venezuela e depois para as Ilhas do Caribe. Os Tupis permaneceram no local desenvolvendo seus costumes. Nesse momento, «o grupo primordial que veio ser chamado de Tupi tornou-se uma nação, já dispunha de língua própria em formação, ainda contendo palavras Aruak dos seus aparentados. Era língua proto-tupi em seu começo» (p.36).

Algumas décadas depois, a já então formada nação Tupi passou por uma grande crise, em que se apresentaram carências dos meios de subsistência na medida em que a área na qual estavam localizados não suportava o crescimento populacional do grupo. Entre os Tupis, segundo Pereira (2000), existiam um grupo de índios guerreiros que eram denominados de Guarani. Ao se depararem com a crise, estes migraram para outras regiões com suas famílias formando a população Guarani e desenvolvendo a sua língua. Dessa forma, pelo rio Paraguai ocuparam regiões do leste da América do Sul até chegar no Litoral Atlântico do continente no século XX.

Em começo do século XIV, os índios da nação Guarani, que vieram da Bolívia acossados pelos incas, alcançaram pelo rio Pilcomayo e o Chaco ao Médio Paraguai, onde desembarcaram suas canoas. Dali, muitos recém chegados foram se distendendo pelas margens do rio Paraguai: uns na direção norte, outros indo para o sul até o rio Paraná, no qual se lança o Paraguai. Alguns desses gentios não se detiveram e continuaram pelo Paraná em terras argentinas, atingindo sua foz do rio da Prata (Pereira, 2000, p.49)

Sendo assim, as caminhadas e a ocupações dos territórios pela América do Sul passou ser uma prática constante na vida dos Guaranis, caracterizando-se como um povo seminômade. As migrações, antes da colonização, eram resultados das ²⁹crises, consideradas pela população como “mal” existente na terra, sendo também motivadas pela busca da “terra sem mal”, o chamado *Yvy Marãey*. Para compreender essa busca, é fundamental entender a visão e a relação que os Guaranis possuem com a Terra.

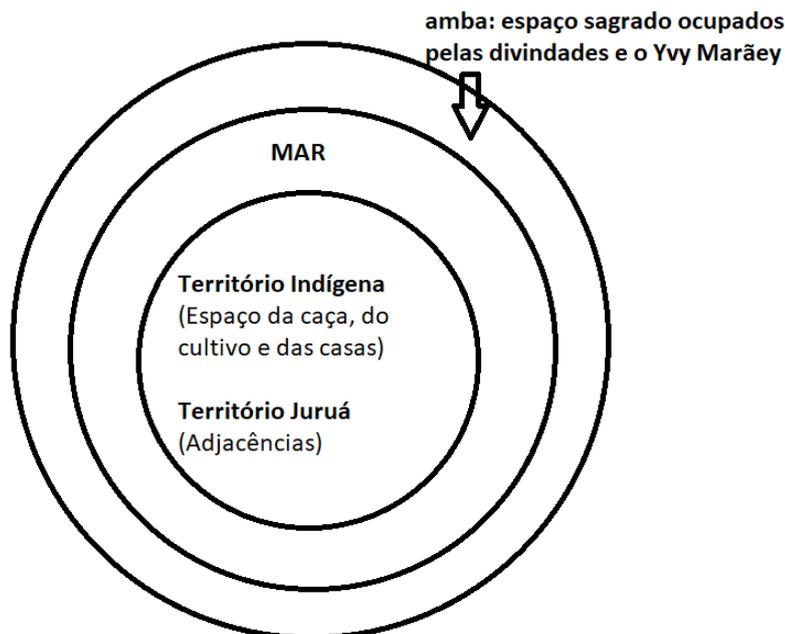
²⁹ Momento de escassez de alimento ou água devido a algum fenômeno da natureza ou mesmo pelo desgaste da utilização da própria terra.

Os guaranis compreendem a terra como algo mutável, que passa por diferentes momentos, compreendendo ciclos de carência ou abundância. Dessa forma, a terra acaba por adaptar as formas de viver dos índios desta etnia na medida em que precisam se adequar às características físicas e climáticas da região na qual vivem. No entanto, Meliá (1990) afirma que «ao mesmo tempo, os guaranis não se deixam determinar inteiramente pelo ambiente; eles buscam sua terra, da qual tem conhecimentos experimentais consideráveis: elegem ambientes aptos, escolhem determinadas paisagens, preferem determinadas formações vegetais onde podem assentar-se e cultivar» (p.35).

A terra para a etnia Guarani está extremamente vinculada ao tekoo, que se origina da palavra “teko” (modo de ser), tendo como significado “o modo de ser guarani (Meliá, 1990). Sendo assim, o tekoo se relaciona aos espaços onde se cultivam as formas de viver do guarani (que se estende desde o âmbito da economia até as relações sociais e políticas da aldeia). Quanto a isso, Meliá (1990) afirma que «o tekoo, com toda sua objetividade terrenal, é uma inter-relação de espaços físicos-sociais» (p.36). Guimarães (2003) diz que «o tekoo constitui o espaço físico, que além de servir de subsistência do grupo, possibilita a materialização do ser guarani» (p.34).

Nessa perspectiva, para os Guaranis, a terra, ou tekoo, se divide em três espaços: (I) espaço preservado, onde somente a caça e a pesca são permitidas; (II) espaço do cultivo e (III) e o espaços das casas, onde ocorrem todas as relações políticas, religiosas e sociais (Meliá, 1990). Os estudos de Litaiff (2004) apresentam uma divisão diametral acrescentando o espaço cosmológico e o mar na divisão da terra: (I) ao centro, o território guarani - englobando todos os espaços citado por Meliá (1990) - e adjacências ocupadas pelos Juruá (não índios); (II) o mar envolvendo a região anterior; (III) Por fim, o amba, espaço sagrado ocupado pelas divindades e o Yvy Marãey, cercando as duas primeiras divisões.

Figura 12 – Divisão do Espaço Terreno Mbyá



Dessa forma, pode-se perceber, com a definição de tekoa, que a relação entre economia e sociedade é indissociável da religião na medida em que a terra traz experiências e significados cosmológicos; Meliá (1990) explica que:

todos esses aspectos da terra, nos quais economia e sociedade se mostram indissolúvelmente relacionadas são, por sua vez, objeto de símbolos religiosos, reflexo de experiência religiosa. A terra para o guarani não é um deus, porém está impregnada toda ela de experiências religiosa. Há uma terra ideal e um ideal de terra que é assim porque foi feita pelo Primeiro Pai e posta ao cuidado, eventualmente, de outros seres divinos que a protegem e a defendem (p.38)

Nesse sentido, a terra é sagrada, pois a partir dela os espíritos se expressam e é da onde se tira o sustento para a sobrevivência dos homens. A terra perfeita é aquela onde os mesmos podem colocar em prática o seu “modo de ser”, possibilitando a busca pela perfeição humana.

Entretanto, os índios Guarani têm consciência da instabilidade da mesma, deixando por vezes de fornecer o necessário para a sobrevivência da população. Essa instabilidade não se aplica somente à terra cultivada, mas a todos os espaços terrenos da aldeia, podendo alcançar os espaços das casas, por meio de doenças e epidemias por exemplo. Esses desequilíbrios existentes são percebidos como “mal na terra”.

Shaden (1962) denomina essas diferentes formas de ameaça à sobrevivência e ao modo de ser dos guarani de “estado de crise”, podendo atingir o grupo como um todo ou apenas uma parcela da população, existindo dois tipos de crise.

As crises que geralmente afetam a sociedade como um todo estão relacionadas a: fenômenos da natureza, doenças, escassez de comida e/ou água. Com relação aos momentos de crise que atingem uma parte do grupo, são eles: gravidez, maturação biológica, primeiro mês de vida de um recém-nascido, doenças e a morte. Dessa forma, necessitam encontrar soluções para sair dessas crises ou agir para não entrar nelas, devendo seguir recomendações, cuidados e praticando rituais para que a população fique protegida do mal.

O ritmo social da vida Guarani decorre não só do ciclo ecológico anual, mas também da sequência regular ou do aparecimento mais ou menos de fortuito de situações de crises que ora atingem o grupo em sua totalidade, ora, mais perto, a determinadas pessoas pela posição que lhes cabe na estrutura social. As situações de crise, pelo perigo que encerram para certos elementos da comunidade ou para o grupo todo, exigem tratamento especial, segundo normas e ritos estabelecidos pela tradição (idem, p.85).

As formas através das quais os Guaranis superam as crises são diversas, denominadas por Ciccarone (2004) de “dramas sociais”, ou seja, «um processo de expressão simbólica da experiência social que torna visíveis as crenças, ideias, valores, e sentimentos, e o repertório de estratégias e mecanismos aos quais as sociedades recorrem para superar as crises» (p.83). Dessa forma, a vida social e econômica do guarani está voltada para ultrapassar esses momentos, que envolve tanto a proteção do indivíduo (que em um momento de vulnerabilidade pode sofrer ações ruins de espíritos, como é caso da puberdade ou da gravidez), como pode indicar a necessidade de um recomeço em um outro espaço, um novo terreno onde possa ser possível colocar em prática o modo de ser Guarani.

Assim sendo, as maneiras pelas quais a comunidade encontra para superar as crises são diversas. Podem variar nos tipos de ritos, nas rezas, em alguns casos nas restrições (alimentares), na reclusão por um determinado tempo ou mesmo na mobilidade. Nesse contexto, o caminhar se tornou uma das características mais marcantes que existem nas comunidades guarani, sendo não só um mecanismo de

superação das crises, como também uma forma de vivenciar suas crenças e sua história por meio da busca de uma “terra sem mal”.

As principais razões para a caminhada, como vimos anteriormente na história do povo Tupi e Guarani, eram relacionadas às estratégias de superação desses momentos (como a escassez de comida, as chuvas, entre outros) e busca por uma terra onde pudessem colocar em prática seus modos de vida. No entanto, Garlet (1997), ao estudar a mobilidade indígena Guarani, demonstra que a colonização espanhola e portuguesa na América do Sul também influenciaram as migrações devido às constantes doenças, a violência e perda de seu território. A autora argumenta que não é difícil perceber que este contexto era visto como o “mal da terra” ou mesmo prenúncio do “fim do mundo”. Para a autora, esta foi uma das grandes motivações para a mobilidade indígena guarani nos últimos dois séculos, saindo em busca de uma terra “prometida”, ou seja, “sem mal”, onde pudessem manter o seu modo de ser Guarani.

Os estudiosos (Meliá, 1990; Garlet, 1997; Shaden, 1962; Ladeira, 2007; Guimarães, 2013) da cultura Guarani constataram, em suas pesquisas junto às comunidades indígenas, haver uma busca, pelos guaranis, por um lugar sagrado, uma terra onde na cosmologia seria paradisíaca, sendo possível manter uma vida de acordo com os costumes Guarani. Essa busca, segundo esses autores, iniciou antes mesmo da colonização, fazendo parte da cultura e do cotidiano indígena. Nesse sentido, a caminhada se justifica também pela tentativa de se proteger das imperfeições terrenas, buscando espaços que permitam a prática do modo de ser Guarani, sendo uma ação fundamental para a formação do indivíduo e para alcançar o *Yvy Marãey*.

Dessa forma, a mobilidade e a cosmologia indígena guarani são inteiramente relacionadas. Guimarães (2003) afirma que «na cultura Guarani, a grande caminhada apresenta um cunho religioso e é provocada pela busca da terra sem mal, cuja portão de acesso estaria localizado em um lugar a ser por eles alcançado» (p.28). Bartolomeu Meliá (1990) apresenta também a relação entre a “terra sem mal” e a cosmologia indígena em seu trabalho, afirmando que:

A busca da terra sem mal não é senão um elemento, ao lado de outros, de um sistema de reciprocidade, ameaçado de múltiplas formas, porém

sempre procurando como definição essencial. Deste modo, a própria busca da “terra sem mal” manifesta diversas formas, desde a migração real até o caminho espiritual, celebrado ritualmente e praticado asceticamente. Em todas essas formas, sem embargo, há inerente um xamanismo, já que a percepção do mal nunca é uma mera constatação técnica, senão um discernimento no qual entram em consideração tanto fatores ecológicos como tensões e perturbações sociais e inquietudes religiosas.

Figura 13 - Terra Indígena Guarani Mbyá



Entretanto, essa busca pela terra “sem mal” é uma conquista individual, pois é por meio do merecimento, da conduta e a proximidade com a cosmologia que se abre os caminhos para alcançá-lo. Porém, não é possível encontrá-lo fora de uma coletividade, pois é por meio do grupo que se conseguirá, através da divisão do trabalho e das funções sociais, colocar em prática o modo de ser guarani, vivendo de acordo com os valores e as crenças da população (Ladeira, 2007). Ciccarone (2004) afirma que “o caminhar é a figura do movimento que simboliza a trajetória da existência coletiva e individual na construção do mundo terreno, do processo contínuo de realização do destino do indivíduo e da sociedade” (p.85)

Essa busca pelo *Yvy Marãey* influenciou a proximidade dos guarani com o mar. Em umas das conversas com Roque, na aldeia de Parati Mirim, o mesmo afirmou a

importância e o lugar sagrado do mar na vida da população guarani e que a chegada ao litoral não é conquistada por qualquer um. Garlet (1997) afirma que os Mbyá acreditam que a terra “sem mal” está localizada no mar, sendo este o maior desafio do grupo: alcançá-lo. Sendo assim, a caminhada tem sido feita em direção ao litoral, onde permanecem próximos desse lugar.

O mar é o maior e o mais desafiador de todos os limites, além do qual a maioria - mas não todos – dos dirigentes religiosos afirmam existir uma paradisíaca ilha (...) vários deles mantêm a convicção de que irão descobrir o local exato que o Kechuíta atravessou o mar, e então, também cruzá-lo e chegar à ilha (...) segundo os mbyá alertam “o mar não é para todos” (Garlet, 1997, p.54)

Dessa forma, o que se pode perceber é que a religiosidade indígena está presente em todos os momentos e espaços da vida cotidiana do Guarani, guiando de certo modo, suas relações com mundo. A terra se encontra em um lugar sagrado, onde circulam todas as práticas econômicas, culturais, sociais e religiosas das comunidades, onde a cosmologia caminha atravessando todas essas dimensões. Guimaraes (2003) acrescenta que «a terra é, para os Guaranis, uma produção divina capaz de abrigar todos os seres: animais, plantas e homens Guaranis e não Guaranis» (p.32)

Com relação às práticas econômicas Shaden (1962) afirma que as produções não são realizadas com finalidade de obter prestígio social ou mesmo para abastecer apenas uma família. A noção de produção parte de uma ideia comunitária de produção e consumo, fazendo com que «o estímulo para o trabalho se relacione estritamente com a intensidade do sentimento de solidariedade» (p.46). Além disso, a relação da produção com o sobrenatural torna essa prática um ato mais do que meramente produtivo, mas um ato ritualístico.

No entanto, assim como Shaden (1962-) já afirmava no início da década de 60, o processo de produção dos Guaranis tem se modificado, na medida em que avanço das tomadas de terra pelos “não índios” resultou na escassez de terra para cultivo, de rios despoluídos para a pesca e de animais para a caça. O autor afirma que «em certas aldeias do litoral paulista, o entrosamento com as populações estranhas leva a formação de padrões de intercâmbio comercial, através do qual o índio entra na posse de dinheiro ou de objetos de origem industrial que hoje se lhe afiguram

indispensáveis» (Shaden, 1962, p.45). Na aldeia Itaxim, por exemplo, essa relação econômica se encontra junto à necessidade de suprir aquilo que a terra não é capaz mais de oferecer. Sendo assim, os índios recorrem a empregos e vendas de artesanato fora da aldeia para assim obterem condições financeiras e comprar na cidade aquilo que não obtêm da terra. Alguns alimentos e carnes são comprados na cidade, assim como, produtos essenciais do mundo tecnológico a qual vivemos, como o celular e a televisão.

Porém, a relação com a terra ainda continua caracterizada pelos aspectos comunitários e cosmológicos da cultura Guarani. A cerimônia mais importante da produção agrícola ainda é realizada, que é a colheita do milho. Uma tradição mantida, segundo Shaden (1962), principalmente pelos Mbyá. O milho, na cultura guarani, se apresenta como o principal produto agrícola, pois além de ser uma fonte de alimento, é também responsável pela fabricação da “*chicha*” (bebida fermentada a base de milho). Sendo assim, o processo de cultivo do milho se apresenta em fases que vão desde a preparação da terra até a colheita do primeiro milho, quando ocorre a cerimônia do “batismo do milho” ou “*avati mongarai*”.

O milho, segundo Shaden (1962), obtém um caráter sagrado por dois motivos especiais, o primeiro está relacionado ao tempo de amadurecimento, pois só se colhe o milho uma vez por ano; o segundo está baseado no fato dos índios Guaranis considerarem o milho uma «dádiva dos seres místicos chamados de *Djakairá*, entre os Kaiová» (idem, 1962, p.48). Dessa forma, tudo que esteja relacionado à produção do milho se torna sagrado, assim como os cestos (*Ajaká*) que são utilizados pelas mulheres para carregar as sementes de milho. Blanca Brum (2004), em seu trabalho sobre o artesanato indígena Guarani Mbyá, apresenta uma fala do cacique João da aldeia de SapuKai, em que o mesmo relata que «Nhanderu nos ensinou a trançar para que pudéssemos carregar as sementes do milho sagrado e também nossas crianças. E aos homens deu o arco e flecha para caçar na floresta» (Brum, 2014, p.9). Além disso, segundo a autora, existe uma concepção de origem da população da guarani em torno dos cestos, em que se acredita que Nhanderu criou dois *Ajaká'i* e que teria transformado um deles em uma mulher (*Kunhã*) e outro em um Homem (*Avá*), que, após se casarem, deram origem à população Guarani (idem, 2014).

Figura 14 - Ajaká 1



Figura 15 - Ajaká 2



Cabe ressaltar que outros produtos agrícolas assumem importância secundária na vida cotidiana do Guarani, como a mandioca, que está presente no dia-dia na alimentação da comunidade, principalmente na época em que milho começa a ficar escasso, sendo um alimento indispensável principalmente por considerá-la também fonte de energia.

As plantas também são importantes na medida em que são utilizadas para cura de machucados e doenças, e para prática do fumo, no caso o tabaco (Shaden, 1962). O fumo exerce também uma função importante dentro da casa de reza, pois sua fumaça auxilia no contato dos Karai (ver a seguir) com as divindades, além de proteger e eliminar as energias ruins. Sendo assim, as plantas são fundamentais nessa atividade.

Com relação à organização sócio-política dentro da comunidade guarani, pode-se dizer, como afirma Mello (2006), que o papel e a figura das lideranças indígenas são divididas em diferentes esferas: a externa, a interna e a religiosa. Nesse caminho, geralmente, as comunidades obtêm duas ou três figuras de liderança, cada qual com suas responsabilidades e funções.

A figura com maior poder, liderança e respeito dentro da aldeia é o Pajé, podendo ser denominado também de Xamã ou Karaí. Este “cargo social” possui um papel de fundamental importância: a ³⁰conexão com o mundo espiritual, possibilitando, por meio desse contato, a obtenção de saberes e conhecimentos revelados pelos deuses. Dessa forma, os mesmos são considerados indivíduos com extrema ³¹sabedoria, *Arandú Porã*, têm o papel de comandar os ritos na casa de reza, ensinando e orientando também a comunidade. Além disso, possui o poder da cura, obtendo orientação divina para perceber as perturbações físicas e espirituais, assim como para encontrar os caminhos para eliminar essas enfermidades. Guimarães (2003) afirma que «os pajés são sábios que, capazes de estabelecer contato com os espíritos, orientam a conduta do grupo, assegurando a continuidade da cultura de seus ancestrais (...) por ser ele na verdade o guardião do Nhanderekô» (p.36). Dessa forma, os mesmos são líderes religiosos e internos.

Cabe ressaltar aqui o papel fundamental das mulheres com poder Xamânico, as Cunha Karai. O lugar da mulher na liderança religiosa está relacionado ao papel atribuído às mesmas de guiar a comunidade até o Yvy Marãey, algumas se tornam pajé dentro da aldeia, possuindo um papel importante. Nesse sentido, são figuras com responsabilidade de orientar o grupo para viver de acordo com os valores e os modos de vida guarani.

O cacique é uma figura política de liderança na aldeia que exerce uma função de liderança externa. Na literatura, sobre a comunidade indígena guarani (Mello, 2006, Shaden, 1962; Guimarães, 2003), os autores afirmam que a figura do cacique apareceu dentro das maiorias das aldeias recentemente junto com a necessidade de haver um representante para dialogar, guiar as caminhadas ou lutas em relação ao “juruá”. As demandas externas das aldeias influenciaram o surgimento dessa figura política. Após a colonização até os dias atuais, o cacique tem como função também representar a

³⁰ Essa conexão pode ser realizado por meio de sonho, visões ou rituais.

³¹ O poder xamânico do pajé advém da ligação que o mesmo possui com espíritos de outro mundo. Esses espíritos, protetores dos homens e animais, auxiliam e conferem poderes ao Karaí. O tipo de poder vai depender das características que os espíritos (*Nhaderukuery*) auxiliares do xamã possuem, podendo conferir habilidades para trabalhar com plantas medicinais; a ter visão e ouvido aguçado (percebendo tudo o que acontece dentro da pessoa, na aldeia ou em outros lugares) e dando-lhes facilidade para viajar, por meio do sonho, entre os planos, podendo saber o que vai acontecer no futuro (Mello, 2006).

aldeia na sociedade juruá, levando para instância e instituições políticas, as posições e decisões sobre o futuro da aldeia. Com afirmação Mello (2006), esta posição geralmente é ocupada por homens, jovens, que saibam falar português e que sejam escolhidos pela comunidade para ocupar esse lugar.

Sendo assim, a figura do Pajé, ainda é reconhecida em muitas aldeias como a posição de maior prestígio e de respeito dentro das comunidades. Suas orientações são ouvidas e seguidas pela população, sendo por meio destas “palavras” a demonstração dos caminhos que devem percorrer para a perfeição, indicando o modo que devem de agir e viver na terra. No entanto, essas “palavras” são passadas em forma de conselho e não de ordem ou autoritarismo. Como afirmação Mello (2006),

As tomadas de decisões internas à aldeia são definidas dentro de um sistema de autoridade xamânica e etária. Pessoas que ocupam posição diferenciada ou autoridade sobre as outras o fazem através de conselhos e não de ordens, um poder é obtido através do reconhecimento social de sua sabedoria arandú porã, que é reflexo da capacidade de comunicação com outros planos. Desta forma, estas pessoas reúnem a liderança política interna e a liderança religiosa (p.100).

Na aldeia Itaxim, o cacique também ocupa o papel de xamã, que segundo os moradores da aldeia possui 114 anos. A sua figura na aldeia é extremamente importante, conduzindo as cerimônias na casa de reza e aconselhando a população. Além disso, por ser o mais antigo na aldeia, é considerado um guardião das histórias e do saberes indígenas, sendo muito respeitado e consultado em todas as decisões tomadas na aldeia. No entanto, diante da impossibilidade de participar de todas as atividades fora da aldeia, hoje quem representa o cacique, levando a decisão do mesmo para fora da aldeia, é uma mulher (também professora da escola), que recebeu o título de presidente da Associação Comunitária Indígena, sendo uma figura de liderança externa.

Com relação à divisão social do trabalho, pode-se perceber que há atividades específicas de homens e mulheres. Os homens, geralmente, têm a função de pescar, caçar, colher materiais como madeira para a aldeia, construir as casas e a fabricação de armas. Enquanto isso, as mulheres, geralmente, são responsáveis pelo plantio e pela colheita, pela preparação dos alimentos e pela confecção dos artesanatos. A

educação dos filhos como foi citado por Oliveira (2004) é dividida entre ambos. Antigamente, era costume os pais saírem para pescar ou caçar e levarem os meninos para aprenderem não só a atividade, mas também para ouvir histórias da comunidade durante o caminho. As meninas, geralmente, ficavam com a mãe observando e aprendendo as tarefas destinadas às mulheres, costume colocado em prática ainda hoje. Em Itaxim, apesar não haver mais a caça, os meninos acompanham e ajudam os homens na recolha de madeira e na construção das casas.

As comunidades são constituídas por pequenos grupos que vivem em suas casas, com famílias nucleares, sendo assim, são caracterizadas por possuírem uma ³²família extensa (Ladeira, 2007; Lataiff, 2004). Mello (2006) afirma que a família extensa Guarani «é composta por várias famílias nucleares, unidas entre si por relações de parentesco e afinidade» (p.68) onde os mais velhos (Tchedjuary e Tcheramoi) assumem uma posição de referência e liderança, pois são esses os detentores dos saberes e da história da comunidade. Por serem sábios, são muito respeitados e decidem as tarefas de cada membro da família.

Com relação às práticas medicinais dentro da aldeia, como vimos anteriormente, são realizadas pelos pajés, onde a função não é apenas de curar doenças físicas, mas também espirituais, pois, para os Guaranis, boa parte das enfermidades do corpo têm origem na saúde espiritual da pessoa, podendo estar sofrendo influências espirituais ou energéticas externas negativas (Oliveira, 2004).

As causas externas, que ocasionam as doenças do corpo, são vistas como ações de espíritos com energia ruins que atuam sobre os indivíduos. Em certas ocasiões, as ações dos espíritos são relacionadas às tentativas de capturar o Nhe'e (espírito) da pessoa. Essas influências podem atingir qualquer indivíduo da aldeia, no entanto, os guaranis acreditam que algumas situações colocam o indivíduo em uma condição de vulnerabilidade às ações desses espíritos, como a gravidez e a menstruação. As crianças são vistas como as mais vulneráveis. Sendo assim, alguns cuidados são tomados, pois acredita-se que o corpo se encontra mais frágil às influências externas,

³² Segundo o artigo 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entende-se por «família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

estando expostos a encantamentos de espíritos. Shaden (1962) denominou esses momento de vulnerabilidade como “situações de crise”.

O ritmo social da vida Guarani decorre não só do ciclo econômico anual, mas também da sequência regular ou do aparecimento mais ou menos de situações de crise, que ora atingem o grupo em sua totalidade, ora, mais de perto, a determinadas pessoas pela posição que lhes cabe na estrutura social. As situações de crise, pelo perigo que encerram para certos elementos da comunidade ou para o grupo todo, exigem tratamento especial, segundo normas e ritos estabelecidos pela tradição (Shaden, 1962, p.85).

Os encantamentos dos espíritos, segundo os estudos de Shaden (1962) e Mello (2006), são denominados de *Odjépotá*. Para compreender essas ações dos espíritos é importante verificar que a condição de humano para o Guarani é instável, existindo processos de transformação que permitem o abandono dessa humanidade (Mello, 2006). Nesse sentido, o *Odjépotá* é um «termo que define alguns processos de transformação que podem atingir um ser humano» (idem, p.163).

A transformação do humano em “outro” acontece pela contaminação de dois tipos: pelo contato com substâncias do espírito ou pela comunicação (Mello, 2006). Dessa forma, pode-se contrair um *Odjépotá* por meio de relações sexuais, ingestão de sua carne ou de substâncias (como o sangue) desses seres considerados de outra natureza. Essa contaminação ocorre muitas vezes pela atitude desses espíritos, que disfarçados de pessoas, conseguem seduzir os humanos. Shaden (1962) define *Odjépotá*, conhecido como Karugúá também pelos Mbyá, como «triste sorte que espera todo homem, que desrespeitando a prescrição de ficar em casa enquanto a esposa deu à luz, não resiste à tentação de sair para a caça. O primeiro animal que encontra afigura-se-lhe como gente, atraindo-o e torna-o *odjépotá*» (p.89).

Dessa forma, o *odjépotá* é um encantamento sexual desencadeado por contágio com «espíritos em forma de animais, animais em forma de humanos» (Mello, 2006), onde o simples contato com sua essência, seja por meio da relação sexual ou por meio da ingestão do alimento com essência de outra natureza, se torna suficiente para o processo de “transformação”. Nesse sentido, justifica-se a realização das restrições (reclusão e dieta), principalmente, em momentos de crise, onde os cuidados em relação à escolha do alimento são fundamentais para desenvolvimento saudável do

humano. O Guarani acredita que existe um tipo de comida para cada tipo de ser na terra, devendo ser respeitado, como podemos verificar nos estudos de Melo (2006):

Existe comida própria guarani, para os djuruá, para os cachorros, para as aves, etc. alimentar-se com a comida do outro, com o outro, transforma em outro. E para além da transformação processual causada pela dieta alimentar, há algumas substâncias que, ao serem ingeridas, desencadeiam transformação imediata. O sangue é uma delas (p.163).

Dessa forma, para evitar tais contaminações existem cuidados, dietas e ritos para evitar o contato com as substâncias ou mesmo a sedução dos espíritos, principalmente em momentos em que o indivíduo se encontra mais vulnerável. Quando já se está contaminado, deve-se encaminhar para o Karaí da aldeia para que o mesmo possa tentar curar a pessoa e reverter a transformação. Essa contaminação, geralmente, provoca dores ou doenças, podendo levar a pessoa (em certas ocasiões) à morte, sendo as relações sexuais (com seres não-humanos) a forma mais grave de contaminação (Mello,2006).

A concepção e explicação de muitas doenças perpassam por essa ideia de um corpo com capacidade de transformação, sendo vulneráveis às contaminações por meio de contato com substâncias de outros seres. Por tanto, tais informações indicam uma aproximação ao que Seeger, da Matta e Castro (1979) afirmam sobre a característica comum entre as comunidades indígenas sul-americanas sobre a ideia de um corpo que se apresenta como «uma matriz de símbolos e um objeto de pensamentos» (p.11), onde a fabricação, a decoração, a transformação, e a destruição dos corpos são temas centrais na cosmologia, nas cerimônias e na organização social das comunidades.

Em oposição ao *OdjiPotá*, existe um outro tipo de transformação, denominado na obra de Mello (2006) de *Aguydje*. Tal processo envolve a transformação do Nhe'e do indivíduo em um espírito livre dos sofrimentos e das imperfeições dos mundo terreno, por meio da purificação do mesmo, onde se conquista a possibilidade de transitar entre mundo terreno e espiritual. Mello (2006) afirma que é «a superação da existência limitada pelo corpo humano, na medida em que o que se transforma é o Nhe'e, que passa a viajar pelos mundos sem precisar se livrar do corpo humano ou passar pela morte» (p.164). Essa transformação não é simples e nem alcançada por

todos, pois para tal é preciso viver de acordo com o modo de vida guarani, se alimentar corretamente (apenas alimentos que são retirados da terra), rezar todos os dias e frequentar a casa de reza. Nesse sentido, é um processo que busca a purificação e a perfeição do indivíduo, possibilitando transcender a morte e conquistar um espaço na “terra sem mal”.

Na cultura guarani, a pessoa humana tem “potencialidades transformáticas” (Mello 2006), podendo o indivíduo se transformar em duas formas diferentes: (I) uma ligada à contaminação e à sedução de espíritos animais (II); e a outra que está relacionada à possibilidade de transcender o mundo terreno, alcançando o mundo divino por meio da purificação e da elevação espiritual do indivíduo. Sendo assim, os Guarani buscam manter seu modo de vida, participar das cerimônias na casa de reza, além de continuar a caminhada na direção do *Yvy Marãey*, visto que essa prática os coloca em proximidade com as divindades e com os espaços sagrados.

Logo, podemos perceber que a história e todo cotidiano dos guaranis são intimamente relacionados à cosmologia indígena, ditando regras, papéis sociais, comportamentos e toda organização social e política das comunidades. A população tem também como característica marcante as caminhadas que perpassam culturalmente por todos os grupos (Mbyá, Nhandeva e Kaiova). Dessa forma, estão voltados, no seu dia-a-dia, a seguir o modo de ser Guarani, seguindo as regras e as crenças religiosas, a fim de alcançar o estado de perfeição, o *Aguydje*.

5.2. Os guarani Mbyá no Rio de Janeiro: entre as caminhadas, a cosmologia e a vida cotidiana.

Os Guarani que vivem atualmente no Estado do Rio de Janeiro são em sua maioria pertencente à etnia Mbyá, que segundo a FUNAI somam em torno de 7.000 pessoas. Este grupo concentra-se principalmente na região sudeste do Brasil, com exceção de Minas Gerais. No Estado do Rio de Janeiro, a população Mbyá tem aproximadamente um quantitativo de 550 pessoas distribuídas em seis áreas: Sapukai, Bracuí, Araponga, Itaxim, Arandu Mirim (Mamanguá) e Rio Pequeno. Sendo as três

primeiras localizadas na cidade de Angra dos Reis e as três últimas na cidade de Paraty (Pissolato, 2012).

Figura 16 - Aldeias Guarani Mbyá no sul do Estado do Rio de Janeiro



Referência: Pissolato, 2012

A aldeia de Sapukai, segundo Pissolato (2007, 2012) é o grupo mais antigo e mais numeroso da região do Sul do Estado do Rio de Janeiro, abrigando cerca de 330 pessoas. A aldeia Itaxim é a segunda aldeia mais populosa, possuindo cerca de 110 indígenas (Pissolato, 2012). Esta última, localizada a 17 Km da cidade de Paraty, a comunidade se situa à beira de uma estrada secundária que inicia na Rodovia Rio-Santos e termina na praia de Parati Mirim.

Figura 17 - Estrada de Parati Mirim



Figura 18 - Praia de Parati Mirim



Referência: Fotos da autora

Segundo Pissolato (2007) a ocupação dos índios Guarani Mbyá no litoral Sul do Estado do Rio de Janeiro começou na década de 1950 quando um grupo de São Paulo se estabeleceu no local por oito anos e partiram para o Estado do Espírito Santo, onde fundaram a aldeia de Boa Esperança. Para a autora, desde “essa primeira ocupação, o local às margens do rio Parati Mirim, no município de Paraty, bem como na região das matas de Bracuí, teriam se tornado uma referência para os Mbyá que chegassem ao estado do Rio de Janeiro” (p.44). No entanto, foi na década de 80 que essas aldeias cresceram e se fixaram no local, principalmente, com a vinda de populações guarani Mbyá do Estado do Paraná para Bracuí (incrementando a população local) e para Parati Mirim (onde reocupou o território deixado pelo grupo que, na década de 60, partiu para o Espírito Santo). Foi nesse momento também que ocorreram as demarcações das terras indígenas pela FUNAI.

Os índios Guarani Mbyá ainda persistem e continuam com a caminhada rumo à “terra sem mal”, justificando as intensas mobilidades desse grupo em direção ao litoral do Sul e Sudeste brasileiro, bem como a circulação entre as terras do litoral ainda hoje (Ladeira, 2007). No entanto, como se pode perceber, a chegada desse grupo às margens do Oceano Atlântico é recente, iniciando-se apenas no século XX. Dessa maneira, no momento da colonização portuguesa, quem habitava o território, que hoje faz parte das delimitações da cidade do Rio de Janeiro, eram os Tupinambás.

Nessa época, os Guarani Mbya ocupavam o espaço ao oeste, no interior do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, sofrendo tentativas de redução pelos encomenderos espanhóis e jesuítas.

Os estudos sobre os Guarani Mbyá (Garlet, 1997; Pissolato, 2007; Ladeira, 2007; Lataiff, 2004) apresentam esse grupo como uma etnia indígena que resistiu às práticas assimilacionistas da colonização e das ações missionárias. Dessa forma, é considerado um dos grupos que mais preservaram a cultura e práticas sociais do seu povo. Ladeira (2007) afirma que «os Mbyá descendem dos grupos que não se submeteram aos encomenderos espanhóis e tampouco às missões jesuíticas, refugiando-se nos montes e nas matas subtropicais da região da Guáira paraguaio e dos setes povos»(p.35). Nesse mesmo caminho, Pissolato (2004) disserta que o «subgrupo guarani, que é objeto deste estudo, aparece frequentemente na literatura antropológica como população que teria se mantido à margem de empreendimentos colonialistas e missionários durante séculos» (p. 68).

Garlet (1997) afirma que este grupo, durante a colonização espanhola, se encontravam isolados, dentro das matas, sendo chamados de *Ka'ygua* ou *Monteses* (os do mato). A resistência desse grupo aos projetos de ³³redução ou escravização foi o fator que provocou essa nomeação pelos colonizadores. Os Mbya viviam em sua maioria nas zonas do interior do Paraguai, onde se acredita ser o centro de origem do seu povo. Devido aos interesses econômicos na terras ocupadas pelos indígenas, guerras e tentativas de redução foram colocadas em prática, mas muitas vezes sem sucesso.

Através de documentações pode-se perceber que as tentativas de contato e as estratégias desenvolvidas pelos colonizadores iam se transformando, ou melhor, recrudescendo, à medida que os *Ka'ygua* mantinham-se irredutíveis em sua decisão e não aceitarem os sistemas de dominação colonial, bem como o acesso e o controle de seu território (p.27)

³³ A redução foi o termo utilizado para designar a tentativa de catequizar os índios através das inserções dos mesmos em vilas próximas às terras ocupadas pelos espanhóis, onde se tentava converter os grupos indígenas ao cristianismo e integrá-los na sociedade (Lataiff, Aldo, 2004)

No entanto, as constantes ³⁴invasões sobre as terras indígenas de forma violenta, foram cada vez mais pressionando os Mbyá, que começaram a se ver encurralados. Segundo Garlet (1997), a resposta deste grupo foi se desterritorializar, ou seja, migrar para espaços onde pudessem manter seu modo de vida. Sendo assim, passou-se a ter uma noção ampliada de território; um território sem fronteira, onde a ampliação do mesmo ocorreria por meio da “desterritorialização” e a incorporação de outros territórios:

Em relação aos Mbyá, pode-se perceber a paulatina supressão territorial causada pela expansão das fronteiras coloniais. Após uma resistência ativa sustentada por mais de duzentos anos, os Mbya passam a desenvolver outros mecanismos de defesa frente a guerra estabelecida. Desterritorializar-se pode ser interpretado como um desses mecanismos (Garlet, 1997,p.26)

Cabe ressaltar, no entanto, que a mobilidade Mbyá não se restringe apenas à mudança de um grupo para outros territórios, havendo hoje, um intercâmbios e fluxos migratórios entre as próprias comunidades, estreitando laços e redefinindo relações de parentesco. Dessa forma, existem três tipos de motivação para a mobilidade guarani: (I) aquelas exercidas pelos grupos, de cunho cosmológico, cuja justificativa está na busca pela terra sem mal, (II) aquela cuja motivação está na ampliação do território devido ao processo colonialista (III) por último, a circulação entre os indivíduos ou grupos familiares entre as aldeias, com o objetivo de estreitar laços de parentesco.

Esses espaços ocupados pela maior parte das aldeias guarani Mbyá do Litoral brasileiro estão localizados em lugares altos, onde se tenha uma vista para o mar. Segundo Ladeira (2007), esses pontos de fixação das aldeias podem ser vistos como espaços estratégicos por três razões: (1) conseguem prever uma inundação (2) possuem a capacidade de verificar uma invasão ou a chegada de visitantes, sem serem vistos (3) aproximação com a travessia em direção Yvy Marey, que segundo os estudos da autora, é realizada pelo mar, ou seja, os mesmos estabelecem sua moradia perto do lugar onde passam a vida buscando alcançar.

³⁴ A persistência dos colonizadores em ocupar as terras que até então eram habitadas pelos Mbyá tinha como principal motivação a expansão do território colonizado pela Espanha e pela a exploração das reserva de erva mate para exportação (Garlet, 1997).

Figura 19 - Vista da aldeia de Sapukai



Referência: fotos da autora

Os guarani Mbyá possuem, como foi já foi demonstrado anteriormente, toda a sua organização social e cotidiana baseada em suas crenças religiosas, constituídas de histórias sobre a origem do mundo e sobre o plano espiritual. Nhanderú-eté (Nosso Pai), na cultura Guarani, é o responsável pela criação do mundo. Ladeira (2007) demonstra, por meio das narrativas de Davi - seu interlocutor durante sua pesquisa na aldeia de Sapukái (Angra dos Reis) – que Nhanderú construiu o ³⁵primeiro mundo (*Yvy Tenonde*) com suportes frágeis feitos de caule de milho. Esse mundo, segundo Davi, era somente um esboço do que Nhanderú queria fazer, sendo destruído por um terremoto (*omyi*). O segundo mundo (*Yvy Jevy*) foi construído com suporte de pedra, uma sustentação forte e com uma durabilidade longa, onde realmente seriam estabelecidas todas as formas e vidas.

Nesse segundo mundo, Nhanderú enviou seu filho Kuaray para iluminar a terra e para ajudar a terminar o que foi criado pelo mesmo. Kuaray gerou seu irmão Jaxy para lhe fazer companhia e junto caminharam pela terra. Durante sua estadia neste mundo, viveram muitas histórias e aventuras que fazem parte dos contos que explicam a origem do mundo. Em uma brincadeira, os dois irmãos, disputaram quem lançaria

³⁵ Segundo os relatos de Davi, Nhanderu precisou de quatro voltas da lua para construir o primeiro mundo, sendo assim, esse é tempo suficiente, visto pelos Mbyá, para construir um Tekoa (Ladeira, 2007)

mais alto a flecha; Kuaray acertava sempre o lugar mais alto (*Arai Ovy*) e Jaxy o lugar mais baixo (*Arai Xii*). Dessa disputa criou-se o Kuaray amba (lugar) e o Jaxy amba, onde Kuaray iluminaria o dia e Jaxy a noite (Ladeira, 2007).

O Kuaray amba seria um lugar (amba) dos Pais e das Mães das Almas ³⁶(Nhee Ru Ete e Nhee Xy Ete) e o Jaxy amba seria onde vive a lua e também onde existem almas que são enviadas para pessoas cujas famílias não seguiram os conselhos de Nhanderú, não cumprindo restrições ou praticando atos proibidos, como o incesto (idem, 2007).

O Pai e Mãe das almas são os responsáveis pelas almas na terra, enviando os Nhe'e para os indivíduos nascidos na terra. São eles: Kuaray ru ete e Kuaray xy ete; Karai ru ete e Karai xy ete; Tupã ru ete e Tupã xy ete; Jakarai ru ete e Jakaira xy ete e Nhanderú ru ete e Nhandexy ete (Ladeira, 2007; Benites,). Cada um desses Pais e Mães das almas possuem uma região na terra, «vivendo e movimentando-se em várias direções» (idem, p.109). As regiões onde cada Nhee ru ete vivem são:

- Kuaray – Ara Mbyte (centro da terra)
- Tupã – Nhandekupére (origem do mundo)
- Nhanderú – Nhanderenondére (fim do mundo)
- Karai – Nhandekére
- Jakaira ru ete - Nhandekerovai

Para o Mbyá, o mundo é dividido dentre essas regiões mencionadas acima. Mbyte é o centro da terra, onde Kuaray foi gerado e onde Kuaray descansa no meio do dia. O Nhandekupére é a origem do mundo, onde Nhanderú enviou seus filhos e onde vive Tupã. Nhandekére corresponde ao lado direito do mundo e Nhandekerovai o lado esquerdo. Nhanderenondére é o lugar onde nasce o sol, onde Kuaray aparece para iluminar a terra, além de ser o espaço entre o céu e terra, sendo o lugar mais próximo do Yvy Marãey.

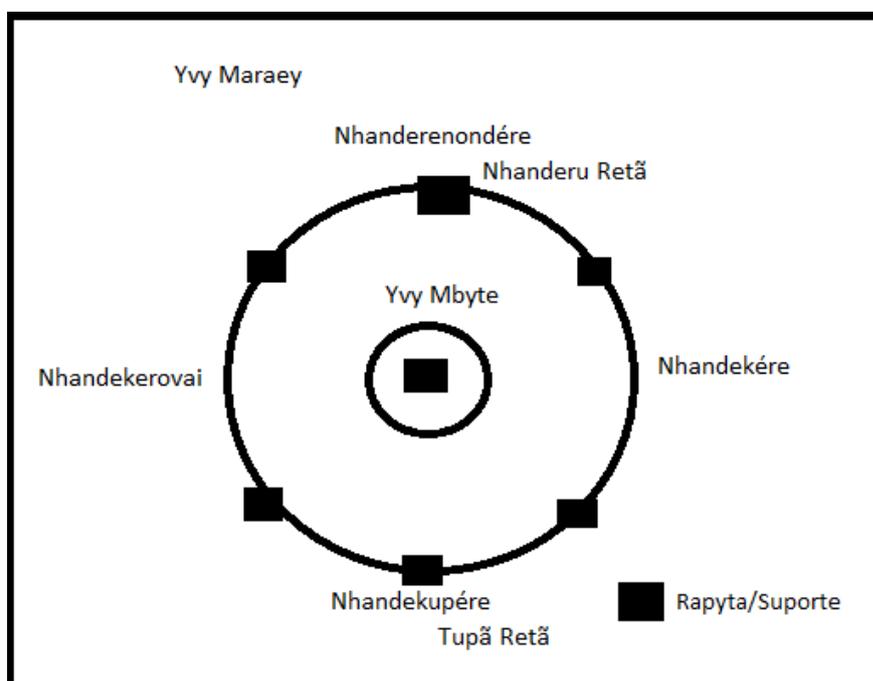
Nhanderenondére quer dizer a nossa frente, para onde devemos nos voltar ou voltar para o nosso rosto. É nessa direção que se deve cantar, dançar e, também, serem construídas as casas, de tal modo voltadas ao oriente que permitam aos Mbyá se posicionarem nessa direção durante

³⁶ Nhe'e= alma, Ru=Pai, Ete=verdadeiro, Xy=mae; ou seja, Nhe'e ru ete = verdadeiro pai das almas e Nhe'e xy ete = verdadeiro mãe das almas (Ladeira, 2007)

as rezas. Pois é nessa direção que Kuaray nasce, trazendo a luz do dia (Ladeira, 2007, p.)

Davi, o interlocutor de Ladeira (2007) em sua pesquisa, desenhou um esquema que representa essa visão de mundo do Mbyá, indicando as regiões, o centro da terra, os suportes que sustentam a terra e onde provavelmente se encontra o Yvy Marãey/Terra sem Mal. Logo a seguir, exponho uma imagem que representa o desenho de Davi, publicado por Ladeira. Tal imagem irá aqui ajudar a compreender como os Mbya compreendem a formação do mundo.

Figura 20 - Mundo Mbyá



Referência: Ladeira (2007)

A formação do mundo é constituído por regiões, onde os guarani e os Pais das almas transitam. Sendo assim, o ser guarani, é um ser em movimento que tem na sua cosmologia e na suas estratégias de sobrevivência a mobilidade. Cabe ressaltar também que o ser o guarani é construído, como apontam Benites (2015) e Ladeira (2007), por um espírito que é recebido pelo indivíduo após, mais ou menos, um ano de idade (quando começa a andar ou falar). Esse espírito é enviado pelos Pais e Mães das

Almas, que dependendo do responsável, lhe dará um nome, indicando suas qualidades e personalidades. Sendo assim, o chamado “espírito-nome” também influencia o papel social dos indivíduos dentro da comunidade, na medida em que aponta suas capacidades e dificuldades em relação à convivência em grupo, a habilidade de liderança, de comunicação, de preparar os artesanatos, de plantar, colher, entre outros.

No entanto, antes de apontarmos aqui as características das origens de cada alma, cabe ressaltar o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Sandra Benites (2015), onde a mesma explicita como o sujeito guarani é formado. A autora afirma que na cultura guarani os termos “espírito” e “alma” contêm significados diferentes. O ser é formado por uma alma, denominada de ã; o angue; e o nhe’e, o espírito propriamente dito. A primeira é aquela que está junto com o indivíduo depois do nascimento, sendo algo recebido e vindo da terra, não obtendo nenhum cunho sagrado; o segundo, dependendo da personalidade, pode ser bom ou ruim, exalando energias positivas ou negativas, é este que pode provocar coisas boas ou ruins ao seu redor, saindo e voltando do corpo; por último, o guarani é formado também pelo Nhe’e, o espírito enviado pelos Pais e Mães das Almas, denominado pela autora de um “ser-nome” ou “espírito nome”, podendo vir de cinco ambas diferentes: Karai Kuery, Jakaira, kuaray (ou Nhamandu), Tupã Kuery e Nhanderu. Benites (2015) disserta que «quando pronunciamos o Nhe’e, estamos nos referindo a todo nosso pensamento, conhecimento, nos conectamos com o nosso mundo espiritual» (p.13).

Ladeira, em seu trabalho com as comunidades indígenas Guarani Mbyá, ainda acrescenta a essa afirmação de Benites, salientando que o Nhe’e dos indivíduos fica no ombro e ã fica nas costas, sendo considerada a segunda alma do indivíduo e o lado fraco da pessoa. Sendo assim, a primeira tem origem divina, com qualidades e defeitos, ditando as responsabilidades sociais de cada pessoas. A segunda tem origem e destino na terra, permanecendo no mundo terreno mesmo após a morte, além disso, é altamente sensível às energias, podendo facilmente captar energia ruins ou mesmo ser atingido por encantamentos espirituais.

Para cada espírito-nome que uma pessoa recebe, se desvendam as características da sua personalidade, as qualidades e as fraquezas de cada um. As

almas femininas de Tupã, por exemplo, são boas em dar conselhos, cantar e puxar rezas, são boas para plantar e trabalhar com barro, segundo os relatos recolhido por Ladeira (2007). As almas masculinas de origem dessa região são bons na construção de casas e podem ser um Xandaro, um guardião da terra. As almas femininas que se originaram em Nhanderu possuem um papel fundamental de liderança na aldeia, reunindo, comandando harmonicamente os grupos, aconselhando e guiando a comunidade em direção ao *Yvy Marãey*. Dessa forma, existe a expectativa em relação à descoberta do nome da criança, que dependendo do amba, vai assumir certos papéis e trabalhos dentro aldeia, indicando também os cuidados que os pais devem ter em relação às suas fraquezas.

Cada espírito carrega qualidades que são essenciais para a formação e para a subsistência das comunidades Guarani, sendo importante cada um deles dentro da aldeia. As mulheres de espírito proveniente de Nhanderu Retã, por exemplo, têm a responsabilidade de aconselhar e guiar o grupo pelo bom caminho, conduzindo-os para a “terra sem mal”. Ladeira afirma que “elas vêm para ajudar, tirar do perigo a família, conduzindo-a para algum lugar verdadeiro” (p.122). Dessa forma, nenhum grupo deve ser formado sem um espírito proveniente de Nhanderenondére.

O nascimento de uma criança, e a grande expectativa com relação à origem de sua alma, tem seu fundamento no fato de que ela pode contribuir para a realização do ideal de coletivo, isto é, ao seu tekoa (Ladeira, 2007, p. 120)

Essa coletividade, como vimos anteriormente, permite a sobrevivência e a prática do modo de ser guarani. Sendo assim, as funções sociais permitem ao grupo caminhar em direção ao *Yvy Marãey*, seguindo as regras e os caminhos para purificação espiritual. Seguindo essas ideias de coletividade, os trabalhos dentro da aldeia são distribuídos entre a caça, colheita, produção de artesanato entre outros, a fim de garantir a sobrevivência do grupo. Hoje, com as terras sendo cada vez mais ocupadas pelos não-índios e a impossibilidade de retirar dela tudo que o grupo precisa, as comunidade indígenas Guarani Mbyá do Rio de Janeiro precisam muitas vezes suprir suas necessidades comprando comida fora da aldeia. Além disso, precisam de recursos para obter acesso aos novos meios de comunicação. Elementos esses incorporados da cultura “juruá”.

Dessa forma, a economia e a produção de artesanato não são mais realizadas apenas para a utilização e consumo do coletivo da própria comunidade, mas para a comercialização também. Hoje, como afirma Guimarães (2003), os índios Guarani Mbyá do Rio de Janeiro sobrevivem, principalmente, da plantação de mandioca e do artesanato.

Figura 21 - Artesanato Indígena



Capítulo 6 – A infância na aldeia Itaxim

As concepções de infância, como pudemos discutir e observar no primeiro capítulo desse trabalho, vem sendo objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, nomeadamente da Psicologia, da Medicina, da Pedagogia, da Sociologia, da Antropologia e da História. Os diferentes estudos têm, cada um a seu modo, procurado perceber a criança e o seu mundo, assim como, o modo como estas se relacionam e se desenvolvem na sociedade em que vivem. No entanto, Ariès (1978) vem pôr em causa a naturalidade da infância, dizendo que antes da Idade Moderna não se tinha uma concepção de infância, sendo as crianças percebidas como adultos em miniaturas. Independentemente da aceitação e da contestação que tal tese já mereceu, podemos aceitar que na Modernidade a criança vai tornar-se centro de preocupações e suscitar muitas abordagens e investigações.

O século XVII e XVIII, com as transformações provocadas pela revolução burguesa, impulsionou uma forma racionalizada de conceber o conhecimento (Smolka, 2002; Boto, 2002; Tomás, 2011). A criança, neste contexto, passa a ser objeto de indagação e investigação, sendo considerada como uma fase do desenvolvimento humano e, que por causa de sua dependência e fragilidade, necessitava de atenção e formação (Tomás, 2011). A Medicina, a Biologia e a Psicologia (esta última durante o século XIX e meados do XX) preocuparam-se em compreender e formar um padrão único do desenvolvimento infantil, definindo etapas pelas quais a criança passaria durante seu crescimento. Nesse sentido, a infância produzida pelas sociedades ocidentais se disseminou no mundo, influenciando e transformando as relações entre adultos-crianças- Estado (Milanich, 2012; Lasonde, 2012).

Por outro lado, a Sociologia e a Antropologia, questionando essa forma estática e universal de conceber o desenvolvimento infantil, apresentaram uma nova forma de olhar a criança, passando a compreendê-la não apenas como um ser em formação, mas um ser que é influenciado e que influencia a cultura em que vive (Tomás, 2011). Dessa maneira, novas formas de pensar as crianças e suas vivências passaram a ser valorizadas, e essas mudanças tiveram impacto na forma de educar as crianças, seja no âmbito familiar ou na escola (Allison James, 2004; Jenks, 2010; Alan Prout, 2010).

A emergência destas concepções de infância, na segunda metade do século XX, foi acompanhada pela necessidade da garantia dos direitos das crianças; seja porque a sociedade começou a percebê-las como seres que demandam cuidados e de tutela, baseada na sua suposta fragilidade; seja porque começaram a considerar as crianças como seres sociais, culturais e de direitos (Andrade, 2000; Tomás, 2011).

A infância será aqui pensada contemplada na sua complexidade, enquadrando as perspectivas sociológicas e antropológicas mais recentes, que apontam o “ser criança” como uma construção social, considerando a existência das várias culturas e concepções de infância entre as diferentes sociedades. Nesse sentido, abordaremos aqui a forma pela qual nos índios Guarani Mbyá se pensa a relação com suas crianças, tendo em vista encontrar respostas aos dois primeiros objetivos da tese: a) Identificar elementos indicadores de uma concepção singular de infância e o papel social que as crianças possuem dentro da comunidade indígena guarani; b) Investigar como ocorre o processo ensino-aprendizagem das crianças no contexto sociocultural das tribos indígenas. Dessa forma, os subitens desse capítulo foram organizados com vista a discutir as concepções de desenvolvimento e as responsabilidades de cada etapa do mesmo, buscando identificar quem é considerada criança, as responsabilidades e os papéis sociais da mesma dentro da aldeia.

Cabe ressaltar que, em todo momento, durante a investigação, foram verificados conflitos e tentativas de negociação entre a cultura indígena e a cultura *Jurúa (não índia)*. Sendo assim, é possível perceber as influências, as mudanças, as resistências e tentativas de manutenção de antigos hábitos. Como é evidente, este trabalho, ao discutir a infância e a educação da criança, não estará a alheio a esses processos, buscando, assim, mostrar fluxos e conflitos existentes entre realidades que convivem e partilham culturas bem distintas.

6.1. O desenvolvimento e as responsabilidades das crianças guaranis-mbyá

No que se refere ao desenvolvimento infantil, é longo o contributo da Medicina e, até, da Psicologia que buscaram encontrar um entendimento universal da evolução física, emocional e cognitiva da criança (Tomás, 2011). Ferreira e Gondra (2006) indicam vários estudos médicos sobre o desenvolvimento humano ao decorrer dos séculos XVIII e XIX, demonstrando as diversas formas pela qual foram categorizadas as

“idades da vida”. Na área da Psicologia, durante o século XX, encontram-se como principais nomes Piaget (2010), Wallon (1968) e Vygotsky (2007, 2000), que procuraram ter uma concepção de desenvolvimento da criança, influenciando muito a forma universal de ver a infância no mundo atual. O interesse sobre o desenvolvimento infantil, como aponta Lassonde (2012), estava centrado em obter características físicas e cognitivas comuns nas diversas etapas do crescimento criança, visando estabelecer comportamentos e responsabilidades adequadas para cada idade.

Sem esquecermos todo este processo de compreensão da infância e o esforço de muitos investigadores de várias áreas de buscarem um entendimento do desenvolvimento infantil que fosse universal, consideramos que devemos partir para diferentes formas de representação e de concepção do desenvolvimento humano, considerando-as também como uma construção social e variando entre as culturas. Nesse sentido, o interesse aqui é compreender de que forma os guarani mbyá consideram e pensam o crescimento das crianças. E além disso, perceber de que forma as responsabilidades são fornecidas às mesmas, sendo um elemento indicador de uma concepção de infância. A criança participa de todos os momentos da vida social do aldeia? Em que momento ela começa aprender ou ajudar no dia-a-dia de seu grupo? A criança é vista como sendo portadora de que capacidades? Que importância ela tem no seu grupo social? Qual a relação entre adultos e crianças em cada fase do desenvolvimento?

O que podemos verificar é que o modo como se delineia o desenvolvimento da criança indígena e as responsabilidades destinadas à mesma dentro da aldeia nos fornecem elementos para compreender uma noção de infância em comunidades indígenas, pois a partir dessas categorias é possível perceber quem é vista como criança, até quando se é criança, que papéis sociais são exercidos e que tipo de participação ou não é permitido a ela. Dessa forma, nesta parte do trabalho, será perspectivado o desenvolvimento na etnia Guarani Mbyá por meio da categorização etária e da indicação de suas responsabilidades, bem como as relações criança-adulto.

Dessa forma, para iniciar a discussão apresentamos a seguir como os Guarani-Mbyá classificam os indivíduos por idade e sua responsabilidade dentro da aldeia, para

que assim possamos compreender como os mesmos percebem o desenvolvimento humano.

6.1.1. Classificação de desenvolvimento por gênero na etnia Guarani-Mbyá

Na sociedade ocidental moderna, como aponta Lassonde (2012), a concepção de um desenvolvimento universal da infância se tornou fundamental para a construção de uma normatização dos cuidados, da educação e das relações entre adultos-crianças.

No entanto, diferentes culturas abordam de forma diferenciada o desenvolvimento infantil, atribuindo-lhe diferentes classificações e dando papéis diversos a diferentes idades, dentro de seu grupo social. Como afirma Frota (2007) a infância é «um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo» (p.150). Nara Milanich (2012) afirma que as sociedades ocidentais implementaram e influenciaram concepções de infância no mundo, no entanto «the history of childhood in Latin America challenges the temporality of modern childhood, by showing that distinct childhoods do not necessarily follow as successive historical stages» (p.493).

Seguindo essa perspectiva, são encontrados atualmente diversos estudos sobre a criança em diferentes contextos. Clarice Cohn (2000) com a etnia Xikrin e Ângela Nunes (2003) com a etnia Xavante foram autoras que já caracterizaram a concepção de desenvolvimento infantil em aldeias indígenas. Boakye-Boaten (2010) abordou este mesmo tema em um grupo étnico em Ghana e Williamson et al (2012) com a comunidade Apache.

Na Aldeia de Itaxim, a primeira categoria percebida durante a pesquisa de campo foi a ³⁷Kyri (Bebês), existindo também o Kyri'i, para denominar os recém-nascidos. Este segundo grupo representa as crianças que acabaram de nascer. O primeiro grupo, mencionado, são aquelas crianças com mais ou menos entre 3 meses de vida até mais ou menos 2 anos de idade.

³⁷ Ortografia utilizada a partir da indicação ortográfica dos índios aqui estudados e da utilização desses mesmos termos em outros estudos sobre a cultura Guarani Mbyá, nomeadamente Melo (2008).

Durante as observações foi possível perceber que as crianças muito pequenas, as recém-nascidas e os bebês, ficam o tempo todo com a mãe, pois são estas as responsáveis pelo cuidado e pela alimentação dos mesmos. Por vezes é possível observar uma irmã mais velha, prima ou tia ajudando a cuidar de um bebê enquanto mãe cozinha ou faz outra tarefa doméstica. Sendo assim, os cuidados com as crianças são atividades específicas das mulheres. Os olhares para os bebês são constantes, estando sempre alerta às necessidades e às situações que possam colocá-los em perigo. No entanto, é comum observar o pai ou irmão fazendo carinho ou pegando nos bebês para fazer uma brincadeira.

Os bebês dentro da aldeia tem uma relação muito próxima com a espiritualidade, pois segundo *Marapuama*, os mesmos ainda possuem uma alma (*ã*) limpa e um espírito que não ocupa o corpo dos mesmos. No primeiro ano de vida seu espírito (*Nhee*) pode estar com a mãe ou com pai, o que torna o bebê extremamente sensível, podendo ver, sentir, ouvir ou mesmo se comunicar com os espíritos. Por isto, acredita-se que estão em uma situação de vulnerabilidade ao encantamento de espíritos. Apenas quando começa a andar e falar, a criança recebe em seu corpo o espírito (mais ou menos aos dois anos). Sendo assim, é importante a atenção voltada para ela, pois ouvi-la ou perceber o que acontece quando a criança muda de comportamento (ou porque está chorando muito ou porque se recusa a fazer algo) é como se fosse um aviso de que a mesma pode estar sentindo ou percebendo algo que está acontecendo ou pode acontecer (de bom ou ruim). Ouvindo exatamente o que dizem, a ideia é assim explicada:

O bebê que ainda não anda, o espírito não está nele ainda. Fica no pai ou na mãe. Só quando começa a andar que criança começa a ter o espírito dentro do seu corpo (...) A mãe tem que observar a criança, a alma dela ainda é limpa, pode vê algo alguma coisa ou algo que não está gostando. É preciso respeitar a vontade da criança ela pode estar sentindo que vai acontecer alguma coisa (Marapuama, Julho de 2015).

Nos primeiros meses, após nascimento, a criança, devido na noção de fragilidade e vulnerabilidade espiritual presente nessa fase, fica reclusa dentro de casa em um tempo determinado pelo Xamã da aldeia. Além disso, a própria família (pai e mãe) fica

sujeita a uma dieta para não se prejudicarem e não prejudicarem o bebê, como apontam os nossos interlocutores. Tais cuidados, que serão mais aprofundados a seguir, marcam essa fase do desenvolvimento da criança, onde a não incorporação do *Nhee* (espírito) indica um momento de “crise” (Shaden, 1976). Dessa forma, este momento é caracterizado por intensos cuidados, para garantir a conveniente saúde da criança e da própria família.

As atenções voltadas para as crianças pequenas (os bebês) são observadas em muitas sociedades, sendo marcadas pela preocupação da perda prematura do ser então recém-nascido. Ferreira (2000) afirma que essa concepção da fragilidade física e biológica dos bebês sempre esteve presente na maioria dos grupos sociais, acompanhado pelos altos índices de mortalidade infantil. As justificativas para estas constantes mortes esteve pautada, em alguns espaços e tempos, em explicações divinas ou por estudos científicos da medicina que buscaram compreender o motivo das mortes pré-maturas e estratégias para evitá-la (Ferreira & Gondra, 2006). Como afirma António Ferreira (2000), reportando-se aos primeiros momentos das crianças em sociedades do Antigo Regime, «eram inúmeras as oportunidades de perigo, múltiplas as circunstâncias de risco e se não bastassem os tormentos para livrar a mãe, lá estava a fragilidade do pequeno ser, recém entrado num mundo novo e pleno de adversidades» (idem, p.219). Essa concepção da fragilidade dos bebês são encontradas em etnias indígenas também, como, por exemplo, a Xavante (Nunes, 2002, 2003), o Guarani Kaiowá (Lino, 2006) e a Xikrin (Cohn, 2000a, 2000b, 2002, 2005).

Neste estágio, a criança não recebe o nome indígena por ainda não ter um espírito no corpo, não sendo batizada. No entanto, logo ao nascer, o bebê recebe um nome que é registrado em um cartório Juruá, geralmente em Português. Tal procedimento se insere em uma necessidade do controle demográfico e populacional por parte do próprio governo e de organizações, como FUNAI e o Instituto Sócio-Ambiental, com o intuito de construir políticas públicas apropriadas e de garantir seus direitos (Souza, 2008). Como afirma, mais claramente, Souza (2008), embora, um tanto politicamente correta, «mais do que quantificar, há o entendimento de que informações são imprescindíveis para orientar políticas públicas mais adequadas, ou seja, se constituem em dimensões importantes para os povos indígenas ponderar

sobre a sua situação» (p.9). Dessa forma, esse primeiro nome possui apenas uma funcionalidade política e burocrática, sendo apenas resultado do controle de um Estado que lhes é culturalmente estranho.

No entanto, o batismo indígena é que marca uma mudança no estágio de desenvolvimento da criança, sendo este processo de nomeação mais significativo dentro da aldeia. Ao completar dois anos de idade (aproximadamente) a criança recebe em seu corpo o Nhee, sendo possível a partir de então ser revelado o nome indígena da criança. Nesse contexto, é comum após esta idade as crianças da aldeia terem dois nomes: um, adquirido na hora em que o bebê nasce, para o registro, e outro recebido pelo Pajé. O registro no cartório, segundo *Marapuama*, pode ser em guarani, mas grande parte da população registra a criança em português. No entanto, o nome de batismo é sempre na língua materna. A descrição de Marapuama sobre esta realidade é bem interessante. Ela revela os equívocos culturais a que a comunidade está sujeita. Atente-se nas suas palavras:

Todas as crianças que nascem, só para registrar, já para ter o nome indígena aí alguns colocam o nome em guarani neh para registrar só que não é científico o nome dele, aí depois o pajé vai escolher, vai rezar por ele para colocar o nome, mas não é o nome que está ali no papel, é diferente, igual o meu nome, o meu nome que estava no papel era Temimbí porque eu ainda não tinha nome, eles colocaram para registrar, então meu nome mesmo é Paramirim, o pajé deu para mim. Então por isso que é assim, algumas crianças que registra, para não registrar o nome sem ser em guarani, eles já colocam, algumas mães mais espertinhas colocam” (Marapuama, Fevereiro de 2015).

Para compreender a importância do batismo na formação do indivíduo é fundamental entendermos a concepção da pessoa humana para os guaranis. Sandra Benites (2015), indígena Guarani, como já mencionamos no capítulo anterior, afirmou (em seu trabalho de final de curso da Licenciatura Indígena) que o indivíduo Guarani é composto pelo: (I) *ã* (alma), que é carregado pela pessoa o tempo todo (desde o nascimento), não sendo algo sagrado; (II) *angue*, que segundo a autora é parte do indivíduo que pode ter características positivas ou negativas, dependendo da personalidade da pessoa, além de ter a capacidade de deixar e retornar ao corpo. A autora disserta que «os mais velhos dizem que onde nós passamos o *angue* sempre

fica um pouquinho, depois ele volta (...) é esse angue que pode causar coisas ruins» (p.12); (III) Por último, o indivíduo possui também o Nhe'e (espírito) que é definido pela autora como um ser-nome, pois cada espírito tem origem nos lugares dos Pais e Mães da Almas (Karaí ru ete e Karaí xy ete; Kuaray ru ete e Kuaray xy ete; Tupã ru ete e Tupã xy ete e Nhanderu ete e Nhandexy ete), a amba, (verificar capítulo 5). São essas divindades que enviam o espírito para as crianças, podendo ser enviadas de quatro lugares diferentes. No entanto, as crianças só recebem o Nhe'e quando crescem e começam a falar e a andar.

Marapuama, durante esta conversa, citada anteriormente, afirma a necessidade de se compreender a origem do espírito (Nhe'e) de cada criança, para que assim, possam potencializar suas habilidades e cuidar de suas fraquezas. A mesma relatou que, geralmente, as crianças de Karaí e Tupã são corajosas. Ladeira (2006) realizou em seu trabalho uma pesquisa sobre os nomes indígenas e as origens dos nomes, indicando suas características e responsabilidades.

Dessa forma, a transição de fase acontece com o ³⁸batismo da criança, quando se completa mais ou menos um ou dois anos de idade, onde o pajé através do contato com os espíritos (por meio de sonho, rituais e observação da criança) revela a origem do Nhe'e da criança, indicando seu nome. De acordo com o nome, segundo Eva, os pais e o pajé sabem da onde vem o espírito da criança, já sabendo, assim, sua personalidade e os cuidados que deverão obter. O ritual de batismo é chamado em Guarani de "nhemongarai", momento onde é revelada a origem do Nhe'e daquela criança, o que, como temos vindo a dizer, acaba por ser «fundamental para perceber a personalidade e a habilidade de cada guarani» (Benites, 2015, p.18).

Nesse sentido, a criança se torna completa quando recebe o Nhe'e (se inserido no mundo terreno de forma plena) e, com isso, também se descobre por sua personalidade, habilidades e suas fraquezas definidas pelo seu espírito. Tal incompletude também vem sendo apontado em outros estudos, como por exemplo na etnia Maxakali, onde possuir o Yãmiy, é a condição básica para o ser humano se tornar

³⁸ O batizado indígena se difere a do mundo ocidental cristão, tendo por objetivo desvendar a origem da alma enviada pelos deuses para as crianças, significando a entrada completa desta no mundo terreno. Nas sociedades cristã, como aponta Ferreira (2000), a cerimônia é uma forma de salvação e purificação da alma já inserida no corpo da criança.

completo. A ideia de incompletude da criança é algo comum nos grupos indígenas na América do sul como aponta Lecznieski (2012). No entanto, ao mesmo tempo, para a autora, esta condição de incompletude não possui conotação negativa para a comunidade, pois “o ser incompleto” indica ainda manter relações entre dois mundos, entre o espiritual e a terrena, sendo, nesse sentido, um ser em construção que pode agir de forma “poderosa no mundo dos vivos”.

Dessa forma, não exergam a criança como aquela que “não fala”, mas ao contrário, como veremos a seguir, o choro e a fala da criança são indicativos de que algo está acontecendo ou pode acontecer, na medida em que estão ligadas ao plano cosmológico. Por isso, suas atitudes e seus discursos são percebidos e valorizados pelos adultos. Podemos perceber, por exemplo, esta valorização das ações da crianças quando - durante uma conversa - Copaíba diz que uma mulher terá uma menina no futuro, pois sua filha (de 2 anos) iniciou uma brincadeira com a mesma e afirmou “ela está chamando”. Aqui não se questiona o conteúdo da observação da mãe, mas o fato de que na aldeia os atos das crianças são observados e interpretados pelos adultos, onde (mesmo sem adquirir a linguagem) os gestos dos pequenos são considerados tentativas de comunicação.

Contudo, o final do estágio dos “bebês” - etapa identificada em outras culturas, como em Ghana (Boakye-Boaten, 2010) – é marcado por mudanças nas suas capacidades físicas e cognitivas. A linguagem e a capacidade de caminhar são conquistas importantes que demonstram mudanças na forma da criança se relacionar com o mundo. Na aldeia Itaxim, essas novas capacidades estão associadas à infusão do espírito no corpo da criança. Na Psicologia, Piaget (2010) marcava a importância da idade entre os dois e três anos para a passagem para a fase pré-operatória, onde o desenvolvimento da fala permite três conquistas fundamentais: a socialização, o aparecimento do pensamento e a intuição. Para esse importante autor, a criança «torna-se, graças a linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal» (p.24).

O Kyringue é segunda fase do desenvolvimento que corresponde à idade de 2 ou 3 anos (mais ou menos) até ao início da puberdade. No entanto, os cuidados e as formas de relacionar se diferenciam entre o “Kyri” e o “Kyringue”. O discurso das

Mulheres Guaranis apontou que as crianças quando nascem ficam reclusas dentro de casa por um período, sendo esse tempo determinado pela parteira da aldeia. Segundo Eliane esse tempo de reclusão é feita para que o pequeno fique saudável. Além disso, as mesmas ficam sobre supervisão intensa da mãe, que não se afasta por muito tempo do bebê.

As crianças, quando iniciam suas capacidades de andar, começam a obter autonomia para circular na aldeia, mas isso é feito de forma gradual. As que andam, mas que ainda precisam aperfeiçoar o equilíbrio e o domínio do corpo, ainda são muito dependentes da mãe. Sendo assim, apenas depois dos 2 ou 3 anos, mais ou menos, ou seja, quando se tornam Kyringue, recebem autonomia para correr e brincar pela aldeia sem uma supervisão intensa da mãe. Nesse momento os meninos são chamados de Ava'i e as meninas de Kunha'i. Juntos com as crianças maiores, as menores exploram o espaço da aldeia, mas para tomar banho no rio ou para ir ao centro de Paraty precisam sempre da presença de um adulto. Shaden (1962) já na década de 60 afirmava que a criança Guarani se caracteriza por «notável espírito de independência. Na medida em que lhe permite o desenvolvimento física e experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos» (p.67). Tal característica, segundo o autor, está baseada na noção de respeito pelo desenvolvimento livre e independente da personalidade de cada indivíduo.

Entretanto, a liberdade e autonomia oferecida para a criança brincar e circular sozinha pela comunidade não significa uma ausência de cuidados. Em primeiro lugar o espaço da aldeia é reconhecido como um ambiente comum, sendo considerados todos os espaços da comunidade como “casa de todos”. Sendo assim, a criança que está brincando em algum espaço da aldeia, não está fora de casa. Em segundo lugar, todos na comunidade educam e são educados, juntas, as crianças ajudam umas as outras, quando precisam chamam um adulto. Além disso, os adultos ficam atentos aos barulhos. Eva, por exemplo, ao ouvir uma criança chorar saiu de sua casa para ver quem estava chorando e certificar se estava tudo bem. Mucajá, sobre a liberdade das crianças afirmou:

Eu tenho certeza da importância das crianças estarem juntas, porque a aldeia é uma liberdade para elas, o ambiente não é proibido para elas, a

gente não deixa proibição para eles, então isso é importante para as crianças porque aonde eles vão todo mundo ajuda, brinca, fala, tenta fazer uma coisa por ali. Então eles tem essa liberdade porque não tem um cercado aqui, não tem outro cercado ali que não pode pular o muro, não pode pular a cerca, se você passar do outro lado da cerca o vizinho já vai dizer “não, não pode, vai lá para casa do seu pai, da sua mãe”. Então a aldeia não é assim, a aldeia é um espaço livre para as crianças, para todos nós neh. Eles podem ir para mata. Aqui na aldeia o espaço é aberto, o espaço é livre para todas as crianças. Hoje você vê mesmo como são as casas, não é cercado aqui, não é cercado ali, então as crianças aqui são livres, podem entrar nas casas (Mucajá, Agosto de 2016).

Dessa forma, a fase dos Kyringue começa aos dois anos (mais ou menos) e termina no início da puberdade, sendo uma etapa da vida bastante longa, onde as responsabilidades e as participações na vida cotidiana da aldeia são oferecidas de forma gradual e as vezes espontânea (quando a criança toma a iniciativa em iniciar as atividades). Copaíba relata, por exemplo, que as meninas começam a aprender confeccionar os artesanatos e ajudar dentro de casa por volta dos sete anos. Na casa de reza foi possível observar crianças entre 9 e 11 anos sentados fumando petyngua e tocando os instrumentos, estando atentos ao que estava acontecendo; já as crianças menores caminhavam pelo espaço, brincavam com brinquedos ou dormiam perto de suas mães. Os ensinamentos sobre a pesca e sobre o arco e flecha começam nesse momento também, porém sempre com um adulto supervisionando, seja o pai ou o professor da escola. Sendo assim, não é permitido entregar esses instrumentos de caça para a criança brincar sozinha.

A idade dos sete anos, nesse sentido, não é demarcada na comunidade indígena como um momento de transição de etapa da vida, assim como na etnia Xavante (Nunes, 2003). No entanto, as crianças nessa idades começam a obter mais responsabilidades (como pudemos verificar anteriormente) e inicia-se a fase da escolarização entre os Guarani. Diferente da etnia Xikrin (Cohn, 2000a) que concebe um grupo maior de ³⁹etapas de desenvolvimento durante a infância, onde a idade os 5 aos 10 anos transforma as expectativas dos pais em relação suas atitudes. Na comunidade investigada por Boakye-Boaten (2010) na África, a idade dos sete anos, ao

³⁹ Nesta mesma etnia as crianças de 5 anos aos 10 anos (*Meokre-meninos; Kurereti - meninas*) devem acompanhar o pai ou a mãe nas tarefas cotidianas da aldeia e se inserem de maneira mais significativa nas atividades da aldeia (Cohn, 2000a)

contrário dos Mbyá e Xavante, é claramente marcada como uma idade de mudança no desenvolvimento, onde a criança já é capaz de compreender as normas e os valores do grupo, se envolvendo de forma mais significativa nas atividades.

Piaget (2010) nos ajuda a compreender a importância da idade dos sete anos - que corresponde ao início da fase operatório-concreto - onde «em vez da conduta impulsiva da primeira infância (...) a criança pensa antes agir, começando, assim, este processo difícil que é a reflexão»(p.42). Lassonde (2012) também disserta que este momento, caracterizado como “idade da razão” (*age of reason*), é marcada pela habilidade da criança em distinguir entre certo e errado, criando expectativas aos adultos em relação a sua conduta. Na comunidade de Itaxim, apesar não haver divisões na fase Kyringue, as responsabilidades aumentam de acordo com a idade e as expectativas dos adultos em relação à sua conduta também.

Quando os indivíduos entram na puberdade, os mesmos são considerados adultos deixando a fase da “Kyringue”. É o momento onde existe a transição entre o ser criança e a idade adulta, podendo os mesmos casarem e formar suas famílias. No entanto, na aldeia é possível hoje perceber também a utilização da palavra em português ⁴⁰“jovens” e “adolescentes”, onde pode-se observar a entrada desses conceitos não-índios na aldeia.

As meninas, chamadas de Kunhataí (moça não casada) já se vestem com roupas diferentes das crianças. Os cabelos de algumas são pintados, algumas com cabelos curtos, outras de cabelo longos, algumas usam brincos e até maquiagem. Nesse momento, as meninas começam a aprender fazer artesanato e ajudar nas tarefas domésticas. Os rapazes, denominados de Kunumingue, a partir dos 12, 13 e 14 anos, começam a tentar trabalhar, mas alguns persistem em terminar o ensino fundamental ou médio em uma escola Juruá. É a partir desta fase que começam a aparecer os casamentos e os filhos. No entanto, segundo nossos interlocutores, a idade para o casamento não é determinada de forma fixa.

A passagem da vida adulta, segundo as afirmações dos guaranis aqui entrevistados, não se caracteriza por uma cerimônia específica, não havendo nenhuma

⁴⁰ Tal fase de desenvolvimento surgiu na Modernidade especificando um momento entre a etapa da infância e adulta indicando mais uma fase do desenvolvimento humano (Lassonde, 2012).

festa ou rito que marque essa transição. Shaden (1962) já afirmava em sua obra que os índios Guarani não têm por característica realizar ritos de passagem para os rapazes. Segundo este, autor, antigamente nos grupos Guarani acontecia a perfuração labial durante a maturação biológica masculina, no entanto essa prática não é mais verificada no cotidiano das comunidades, justificando que «na atualidade dão pouca atenção ao fenômeno da adolescência masculina» (idem, 1962, p.94).

No caso das meninas, a passagem é marcada pela primeira menstruação. A atenção dada a meninas são maiores na medida em que o sangramento é visto como um momento delicado e ao mesmo tempo vulnerável para as jovens. *Paricá* afirmou que esta fase na cultura guarani Mbyá é considerada uma doença, uma febre interna. Dessa forma, as meninas precisam realizar algumas restrições, como evitar a visita às outras famílias.

Segundo *Paricá*, antigamente era muito comum na primeira menstruação da menina a construção de uma pequena casa onde a mesma ficava reclusa durante 30 dias e depois mais trinta dias após a segunda menstruação. Nesse período o cabelo da jovem era cortado bem curtinho, a moça ficava coberta por um pano, a alimentação era restrita - não podendo comer carne e gordura- e apenas avó e mãe podiam ter contato com a mesma, sendo responsáveis por levar comida. Além disso, é um momento importante porque é onde a menina recebe ensinamentos e conselhos para a vida adulta. No entanto, nossa interlocutora afirmou que hoje na aldeia não é mais comum esse tipo de reclusão de forma tão severa na aldeia de Itaxim.

Em relação a isso, Shaden (1962) argumenta que este momento na cultura Guarani se apresenta como um estado de crise, ou seja, uma situação onde pode submeter-se a encantamentos por estar um estado vulnerável. Segundo o autor, na cultura Mbyá a jovem nesta situação não pode caminhar dentro do mato, atravessar rio, nem tocar em pedra, para que não sejam afetadas por espíritos. Sendo assim, a menstruação é um fenômeno que pode afetar, segundo os Mbyá, as pessoas de forma a acreditarem ser um momento de vulnerabilidade.

Os adultos casados, tendo filhos ou não, são chamados de Kunhague (plural) ou Kunha (no singular), quando são do sexo feminino e Avá, se for do sexo masculino. No

entanto, cabe ressaltar que o termo Avá se refere também ao Homem de forma genérica, ou seja, representa as pessoas, independente do sexo. Nesta fase, as mulheres, geralmente, passam a maior parte do tempo em casa ou no centro de Paraty vendendo artesanato. O homem também sai para trabalhar, alguns no centro de Paraty, outros nos arredores da aldeia prestando alguns serviços. No entanto, em um momento de observação no campo foi observado também os homens e os rapazes da aldeia com inchadas nas mãos e mexendo na terra. Ao perguntar para uma criança sobre o que estava acontecendo ali, a mesma respondeu: “trabalhando ué!”.

Figura 22- Homem em Guarani



Figura 23– Mulher em Guarani



Referência: Fotos da Autora

As atividades de subsistência exercidas pelos adultos se modificaram na medida em o avanço da cidade ocasionando uma diminuição de terras indígenas, além da redução substancial de animais para a caça. Tereza relata que quando era jovem aprendeu a trabalhar na roça mas que poucos são os Jovens que aprendem hoje em dia a fazer isso. Eva nos relata que antigamente os homens saíam para caçar e levavam juntos os seus filhos para ensiná-los:

Ah, eles saem para pescar neh, essas coisas eles estão fazendo, plantam mandioca. Eles não esquecem não neh, porque antigamente a gente fazia, plantar e pescar. Mas caça aqui a gente não tem mais (Marapuama, Fevereiro de 2015).

Aqui não tem fruta. A gente pensou em planta, mas espaço a gente não tem, você olha, aquilo tudo ali não é mato, ali são pedras, então aqui a gente só tem um lugar onde minha mãe planta mandioca, batata doce, do outro lado. Então para comer a gente trabalha, alguns vendem artesanato (Marapuama, Fevereiro de 2015).

No entanto, é importante perceber que a fase adulta não resulta em um desenvolvimento completo do indivíduo. Na cultura Guarani, os índios estão em constante busca de conhecimentos e aperfeiçoamento individual, com vista a alcançar a perfeição (*Aguydje*). Para tal, estão sempre em movimento, procurando espaços na qual possam viver do modo Guarani, seguindo as regras, as crenças e os valores da população, onde a participação nos rituais na casa de reza e a atenção aos conselhos e ensinamentos dos mais velhos são fundamentais para a formação do indivíduo Mbyá.

Os mais antigos, ou seja, os considerado mais velhos da comunidade são denominados de *Xeramoi*, no masculino, e *Xejary*, no feminino. Estes possuem um papel importante dentro da aldeia, pois possuem conhecimentos da história e da sabedoria indígena que são ensinados na casa de reza. Sendo assim, os mesmos são respeitados dentro da comunidade, representando a memória do povo. Esse respeito aos mais velhos são demonstrados nas conversas que obtive na pesquisa de campo, como a preocupação e o desejo de Eva em gravar com equipamento as histórias do Seu Miguel (Cacique, 114 anos). Além disso, pôde-se perceber o respeito aos mais velhos nas atitudes, por exemplo, em uma festa na aldeia (comemoração de um aniversário) onde a música alta foi interrompida, por um momento, para que a voz e os conselhos de Seu Miguel pudessem ser ouvidos por todos.

Do que conseguimos observar e captar através dos diálogos com nossos interlocutores, podemos perceber algumas fases de vida que sistematizamos no seguinte quadro:

Tabela 9 - Concepção de desenvolvimento humano Guarani Mbyá

	Homem (Avá)	Mulher (Kunha)
0 – 3 anos	Kyri (Bebês) Kyri'i (recem-nascido)	Kyri (Bebês) Kyri'i (recem-nascidos)
3 - 12 anos	Kyrigue (crianças) Ava'i (menino)	Kyrigue (crianças) Kunha'i (menina)
A partir dos 12 anos	Kunumingue (os jovens) Kunumi (jovem não casado)	Kunhataí (moça não casada)
Após o casamento	Avá (Homem)	Kunhague (Mulheres) Kunha (mulher)
A apartir + ou - dos 60 anos	Xeramõi (velho)	Xejary

Nota: Tabela elaborada pela autora

As fases de desenvolvimento que captamos na etnia guarani Mbyá parecem indicar que a infância está muito relacionada com uma compreensão da maturação biológica, ou seja como alguém que ainda não tem capacidade de agir como adulto contribuindo para a subsistência e a continuidade da comunidade. Tanto quanto é dado a perceber, a partir dos 12 anos não se é mais criança, passa-se a Kunumingue ou Kunhataí, ou seja, á condição de jovem suscetível de procriar.

Todavia, se da análise, pode-se perceber uma visão de incompletude da criança, mas não necessariamente vemos uma desvalorização da mesma no seu meio social. Convém, contudo, lembrar que a criança passa por duas fases: Kyri, a primeira infância, e Ava'i ou Kunha'i, segunda infância.

Na etnia Guarani Mbyá, a primeira infância é o momento onde a criança ainda precisa de muitos cuidados devido a sua fragilidade e sua forte ligação com o mundo espiritual. Sendo assim, a atenção, os ritos e as restrições são fundamentais para que a criança cresça com saúde, como veremos a seguir. A segunda infância se refere aqueles cujo espírito já se encontra em seu corpo e já possui um nome. Nessa fase adquire-se autonomia (associada também ao desenvolvimento físico), com cada um a

assumir papéis e responsabilidades no cotidiano da aldeia, aprendendo, depois de uma determinada idade, a fazer artesanato, pescar, entre outras atividades.

Além disso, pudemos verificar que o desenvolvimento do indivíduo não se esgota com o chegar à fase adulta, estando em constante questão. Os adultos necessitam de aprender e de trabalhar as suas imperfeições ao longo de toda a sua vida, precisando estar sempre abertos a ouvir a palavra dos mais velhos.

Tendo em consideração o que descrevemos, podemos considerar que na aldeia a comunidade Guarani Mbyá concebe as crianças como “seres” e, ao mesmo tempo, como “devires” (Prout, 2010), ou seja, como estando em processo de formação enquanto indivíduos (devires), e existindo como “seres” sociais que produzem e reproduzem cultura. A este propósito, Melo (2006) pensa que «a sociedade Tupi-Guarani tem como foco a noção de pessoa que se realiza no vir-a-ser (...), no entanto, mais do que ser no mundo, é importante estar no mundo»(p.128), estando em constante movimento e transformação.

6.1.2. A formação, os cuidados e a alimentação das crianças Guarani Mbyá

Os cuidados com as crianças em nossa sociedade começa desde cedo quando a mulher, ainda grávida, é acompanhada desde os primeiros meses por médicos. A alimentação e as atividades físicas, além dos exames para o acompanhamento do desenvolvimento, são controladas de forma a possibilitar o nascimento de um bebê saudável. Essa preocupação com a saúde parte também da ideia da fragilidade física das crianças muito pequenas (Ferreira, 2000 Ferreira e Gondra, 2006).

A concepção de formação do indivíduo dentro do ventre, os cuidados e a alimentação são alguns elementos que indicam a relação e as responsabilidades dos adultos com os pequenos. A forma pela qual estes se desenvolvem nas sociedades se relaciona com as diferentes concepções de infância na medida em que essas práticas sociais estão inseridas em um contexto discursivo sobre a criança e seu papel na sociedade. Como afirma Stuart Hall (1996), a «prática social depende e tem relação

com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural» (p.33).

Ferreira (2000) aponta, por exemplo, que até o século XVIII acreditava-se - no contexto das sociedades ocidentais – que a alma só entrava no corpo da criança depois de quarenta ou oitenta dias após a fecundação, sendo alvo de preocupação por legitimar práticas abortivas na medida em que não ter uma alma representava a não existência de um “ser”. Foi somente a partir deste século que começou-se a considerar a infusão da alma no momento da concepção do embrião, rejeitando as práticas do aborto em qualquer estágio da gravidez. Segundo Ferreira (2000):

Todas as entidades responsáveis da sociedade se mostravam interessadas na obtenção de uma população activa mais numerosa, sadia e contida nos princípios da moralidade, suposto indicador de uma nação próspera. Nesta perspectiva, o aborto devia inscrever-se entre as práticas mais ferozmente combatidas: se voluntário, contrariava, todos os princípios fossem eles humanos, religiosos, médicos, políticos ou morais da época; se involuntário contrariava, no mínimo, o objectivo primeiro do acto sexual (p.75).

A formação do indivíduo no útero da mãe foi e ainda é alvo de discussão no âmbito religioso e científico no que concerne ao início da vida humana após a concepção. Nas culturas indígenas tais discussões também estão presentes. Na etnia Galibi-Marworno, por exemplo acredita-se que a formação da criança dentro do útero da mãe resulta da união do sangue da mãe com o do pai (Codonho, 2012). Mello (2006) ⁴¹demonstra que «a produção do corpo no contexto amazônico é recorrentemente relacionada ao encontro entre o sêmen do pai e o sangue da mãe, como pensam os Kamayurá ou os Wari» (p.145).

No entanto, no que se refere ao espírito, os guaranis acreditam, como já foi demonstrado anteriormente, que a criança o recebe somente depois dos dois anos de idade, sendo os deuses responsáveis por enviá-lo (Mello, 2006; Benites, 2015; Ladeira, 2007). A criança nasce apenas com o “ã” – parte constitutiva do ser que já nasce na criança, sendo uma espécie de “essência vital” - mas é somente depois de receber o espírito que a mesma se insere totalmente no mundo terreno (Benites, 2015), justificando a fragilidade dos bebês. Dessa forma, desde a gestação até os dois anos de

⁴¹ Noção esta geralmente encontrados entre as etnias indígenas da América do Sul (idem, 2006)

idade, existem diversos cuidados para que o espírito da criança fique na terra. Mello (2006) afirma que «da concepção ao nascimento há muitos cuidados que os pais devem observar para que o *nhe'e* que acompanha o *mintãim* não abandone este mundo» (p.147).

Temos de reconhecer que estamos diante de uma comunidade que interage com a materialidade e o conhecimento contemporâneo e científico do século XXI. Em Itaxim existe o agente de saúde (indígena) que realiza a comunicação entre a aldeia e o sistema de saúde da cidade de Paraty. Nesse contexto, as gestantes e as crianças são acompanhadas por médicos, indo aos hospitais para realizar os tratamentos necessários. No entanto, nas comunidades indígenas, realiza-se também cuidados próprios com base nas explicações cosmológicas. Estudos de Shaden (1976) já demonstravam a importância que os índios atribuíam ao cuidado para com as crianças durante a gravidez e no pós-parto. Em outras etnias, essa preocupação com as mesmas também se encontram presentes motivado, tal como Lecznieski (2012) analisou, pelo receio de perder a criança. Dessa forma, acreditava-se ser necessário seguir de forma rígida as recomendações dos mais velhos e do líder espiritual da aldeia (Pajé) para que a criança não sofresse nenhum tipo de encantamento que prejudicasse a sua saúde ou que seu espírito fosse capturado. Codonho (2012), em sua pesquisa com a etnia Galibi-Marworno, afirma, por exemplo, que a parteira indígena - papel geralmente assumido pelas mais velhas - acompanha a gravidez das mulheres, realizando visitas e massagens na barriga da gestante.

Na cultura Guarani Mbyá, os cuidados com os pequenos são intimamente relacionados à religião e a cosmologia indígena. Nossos interlocutores afirmaram que o pajé cumpre um papel fundamental, orientando os pais no que diz respeito a esses cuidados. Os conselhos são ouvidos e respeitados, segundo nossos interlocutores, pois o pajé tem capacidades de estabelecer contato com o mundo espiritual, recebendo saberes e orientações de práticas para prevenir e curar doenças do corpo e/ou do espírito, possibilitando um crescimento saudável da criança. Nesse caminho *Tucumã* afirma que:

Isso aí é cuidado pelo pajé, logo na gravidez já é cuidado pelo pajé. O pajé que cuida e o pajé que vai dizer quais os cuidados da mulher vai ter

até ter a criança. Ele faz a oração dele. A própria mãe e o pai vão cuidando da criança, do recém-nascido e ou depois um pouco maior vai cuidando, é a mãe e o pai, o pajé vai dando informação de como vai ser os cuidados (Tucumã, Agosto de 2015)

Cabe ressaltar que a noção de saúde dos Guaranis não está relacionada apenas ao bem-estar físico, mas o bem-estar espiritual também, na medida em que este último influencia a saúde física e vice versa, sendo inseparáveis (Shaden, 1962). Nesse sentido, os cuidados com a saúde perpassam também na prevenção (por meio de restrições alimentares e reclusão) aos encantamentos espirituais (os *odjepotás*) principalmente em situações de maior vulnerabilidade a ações de espíritos ou a encantamentos, ou seja, durante momento de ⁴²“crises” (Shaden, 1962). Sendo assim, os cuidados com as crianças começam desde a gestação, existindo orientações comuns nos cuidados entre os guaranis.

Como Codonho (2012) constatou, a gravidez é considerada na cultura Guarani como um momento de “crise”, devendo haver cuidados e restrições tanto por parte da mãe, quanto da parte do pai antes e após o nascimento da criança. O mencionado autor afirma que o momento da chegada de um recém-nascido requer «medidas mágicas para neutralizar a vulnerabilidade – física e psíquica – decorrente de um estado de fraqueza» (p.87). Cabe ressaltar, que estes momentos de crise são situações e momentos que ameaçam (individualmente ou coletivamente) a sobrevivência ou o modo de viver Guarani. Em alguns casos, a fragilidade é verificada por ser possível contrair um ⁴³*Odjpotá*, que é visto como um estado de crise. Dessa forma, para evitar tais contaminações, dietas e ritos são necessários para prevenir o contato com as substância ou mesmo a sedução dos espíritos. Durante a gravidez e no primeiro mês, por exemplo, Shaden (1962) afirma que o pai da criança não pode entrar na mata, havendo perigo de encantamentos:

O pai Mbyá, logo que se verifique a gravidez, deixa, por exemplo de amarrar quaisquer coisas e não amarra laços para pegar animais, pois

⁴² Momentos e situações diferenciadas que podem afetar a sobrevivência ou forma de viver dos Guarani (Shaden, 1968)

⁴³ A contaminação feita por espíritos, segundo os estudos de Shaden (1962) e Mello (2006), são denominados de *Odjépotá*, obtendo capacidades de retirar, em sua forma mais grave, o estado humano do indivíduo contaminado.

haveria perigo de ferir o nascituro (...) não trabalharás. Eis o primeiro mandamento, mormente para o homem, que deve evitar acima de tudo o manejo de ferramentas (...) Não andarás pelo mato – é o segundo mandamento; isto, para evitar o perigo do odjeotá (p.88)

Hoje essas restrições ainda são aceites e seguidas na aldeia Itaxim. No entanto, apesar de Shaden (1962) afirmar que durante a gestação as mulheres possuem restrições alimentares, nossos interlocutores disseram que as gestantes podem comer de tudo durante a gravidez. Eles somente se referiram a restrições ao uso de cordão, brinco, pulseira, entre outros objetos deste tipo. Os condicionamentos alimentares, contudo, são referidos para o período após o parto. *Copaíba* nos relatou que a família apenas fica sem poder comer carne (porco, vaca e peixe) no primeiro mês após o nascimento, porque tal pode ocasionar uma diarreia.

Tal afirmação vai ao encontro das informações de Ladeira (2007), que afirma a importância das mesmas restrições alimentares mas vai mais longe:

Durante o primeiro mês após o nascimento, deve ser observado o resguardo, que consiste na dieta alimentar, abstinência sexual e não realização de esforço físico. É o tempo necessário para que o umbigo da criança seque completamente. A não observância do resguardo faz que o umbigo da criança salte para fora. Principalmente se a transgressão for de ordem sexual (Ladeira, 2007, p.100).

Cabe ressaltar que o parto e os primeiros tempos da vida das crianças, têm sido vistos, em várias sociedades, como momentos delicados tanto para o bebê quanto para a mãe. Ferreira (2000), referindo-se à sociedade portuguesa dos séculos XVI-XVIII, sublinha que «o espectro da morte não se arredava facilmente do espaço em que se desenrolava um parto. Eram inúmeras as oportunidades de perigo, múltiplas as circunstâncias de risco» (p.148). Parece haver muitas semelhanças com o que se passa na comunidade indígena guarani, porquanto este momento também é visto como delicado, sendo realizado pelas parteiras, pessoas reconhecidas como tendo capacidades especiais.

De facto, o papel da parteira nos cuidados antes e durante o trabalho do parto é fundamental na cultura Guarani Mbyá. Ladeira (2007) afirma que a função dela é estabelecida por habilidades enviadas pelos deuses, sendo, assim, praticada por mulheres sábias e com poderes xamânicos. A parteira da aldeia de Itaxim relatou que

se tornou responsável pelo nascimento das crianças de uma maneira espontânea, porque após uma mulher ter ficado horas em trabalho de parto resolveu ajudar a mãe e a criança – que já estavam quase mortas. Segundo a explicação desta parteira, ela não tinha conhecimentos sobre como realizar parto pelo que, na sua convicção, foi Nhanderú que lhe enviou a iluminação para conseguir resolver a situação e salvar a vida da progenitora e do bebê.

Ao questionar sobre o nascimento das crianças, Paricá (parteira da aldeia) afirmou que no quarto onde a mulher irá dar a luz, geralmente, só é permitida a presença da parteira e da mãe da gestante. Segundo a mesma, as mulheres em parto são colocadas em uma posição vertical, com as costas apoiadas. No entanto, Mello (2006), em seu trabalho com a etnia Mbyá de M'Biguaçu, diz que a parturiente é colocada na posição de cócoras.

De acordo com a nossa entrevistada, em Itaxim, após o parto, a placenta, é enterrada dentro de casa, sendo, ao que parece, uma ação comum entre os guaranis. Mello (2006), por exemplo, afirma que ela ocorre também em M'Biguaçu, onde o pai da criança possui um papel importante ajudando nos cuidados com a placenta e enterrando-a atrás de casa. O ato está intimamente relacionado ao fato do Nhee não estar ainda presente no corpo da criança, podendo o espírito ficar perdido caso a placenta seja descartada sem controle. Especial cuidado, por isso, deve se ter para que a placenta não seja jogada no rio ou comida por algum animal.

Entretanto, o lugar de fronteira em que aldeia vive – inserindo-se em um espaço de encontro de saberes e culturas – influenciou a forma como a comunidade atua em relação a enfermidades, encaminhando o doente para o hospital ou realizando-se o tratamento na caça de reza, mas em articulação com a medicina moderna. De facto, como a comunidade convive com a medicina tradicional e ocidental, os partos podem ocorrer no hospital caso os médicos e a parteira o entendam como necessário. A nossa interlocutora, Copaíba, contou que, quando ainda estava grávida de 8 meses, foi acompanhada pelas parteiras da aldeia (a esposa e a irmã do Cacique) mas também foi ao hospital fazer os exames convenientes. Ela expressa assim a sua posição:

Eu vou ao exame no hospital; se estiver tudo bem com o bebê, eu vou ter o meu filho na aldeia (Copaíba, Julho de 2017).

Uma razão importante para que o nascimento do bebê não aconteça fora da comunidade, segundo os Guarani, é porque tal fragiliza a criança, na medida em que a placenta é jogada fora. Contudo, atualmente, é realizado o pedido aos médicos para guardá-la juntamente com o ⁴⁴cordão umbilical da criança recém-nascida, o que ocorreu com Copaíba.

Logo após o nascimento, os primeiros cuidados são com a limpeza do bebê que é feita com água morna e algumas ervas, segundo a parteira da aldeia. Tucumã afirma que na cultura Guarani Mbyá existem diversas práticas para proteger o recém nascidos, como a utilização de touca e/ou cobertor vermelho nos primeiros dias de vida. No entanto, estas práticas estão numa situação equívoca, como se pode ver pelas palavras de Tucumã:

o pajé recomenda que no primeiro dia que criança nasceu para usar pano vermelho, faz uma toquinha com pano vermelho ou amarra um pano vermelho no braço, isso ele não explica para que é, agora tem um significado que ele não explica, isso ele não explica para ninguém, tanto para mais velhos quanto para os mais novos, ele não explica nem para mães. Então é isso, a gente ta seguindo, a gente deseja para o nosso povo, ou a Deus, para que isso nunca acabe do povo guarani, que continue isso, que continue esse ritual porque tem lugares que não tem mais isso, que acabou, tem aldeia que não existe mais isso, qua acabou, está só no modo juruá mesmo (Tucumã, Agosto de 2015).

É evidente a preocupação com a preservação do bebê, sendo isso especialmente visível, segundo o que contaram os nossos interlocutores, na reclusão do mesmo dentro de casa, não podendo ser visitado por ninguém, a não ser pelo próprio pai ou pela avó materna. O tempo que o bebê precisa de ficar em casa sem visitas é determinado pelo pajé, que geralmente prescreve uma semana. Após esse tempo, os familiares podem visitar a criança, mas o bebê permanece recluso em casa durante mais ou menos um mês, ainda que as nossas interlocutoras tenham referido que alguns bebês ficaram apenas quinze dias sem sair de casa.

Segundo Paricá, a criança, durante essa reclusão, fica proibida de colocar a mão na água, devendo tomar apenas banho medicinal. Tucumã explica que esses cuidados são necessários porque o espírito do bebê ainda é muito frágil e pode captar algo ruim

⁴⁴ O cordão umbilical, segundo Tucumã, é utilizado para fazer remédio

vindo de outros espíritos. Mais do que o isolamento da criança em casa há o receio com os olhares das pessoas, durante os primeiros dias de vida. Tucumã dá a sua explicação sobre esta prática, dizendo:

As crianças recém-nascidas antes dos sete dias ninguém pode olhar. Isso é do pajé neh, o pajé que dá essa recomendação que não pode porque o pajé fala que tem varios de nós guarani ou não guarani que o espírito não é igual, então dependendo do espírito das crianças, dependendo, ele vai afetar o nenem, então por isso não é permitido (Tucumã, Agosto de 2015).

As restrições são definidas em função da compreensão do perigo. Paricá dá conta, por exemplo, que também as mulheres que estão menstruadas não podem visitar as crianças recém-nascidas, porque a menstruação é uma doença que provoca na mulher uma febre interna e transmite uma espécie de irritação, que causa coceira na pele dos bebês.

Estas afirmações coincidem com o estudo de Sandra Benites (2015), porquanto, dissertando sobre os primeiros dias do nascimento bebê, explica que ele fica em reclusão devido à sua fragilidade já que ainda não tem o Nhe'e preso no corpo, podendo absorver a energia negativa das pessoas. Marapuama, nossa interlocutora, afirmou que é preciso nos primeiros meses de vida convencer o espírito da criança a ficar neste mundo. Dessa forma, os cuidados direcionados aos bebês, nas comunidades Mbyá, são especialmente explicados por essa convicção, embora ela encerre uma forma de imposição de uma compreensão de preservação de vida.

Há um sistema organizador à volta da preservação da criança que envolve tanto esta como os familiares mais diretos. Daí que, para além dos cuidados diretos com o bebê, também a mãe precisa tomar alguns cuidados logo após o nascimento daquele. Segundo Copaíba, após o parto, por exemplo, a mãe só pode comer sopa durante a reclusão do bebê. Compreende-se bem este cuidado já que ele é relevante para a forma de alimentação do recém-nascido.

Durante os primeiros anos vida, a principal via de alimentação do bebê é a mãe por meio da amamentação. Para Tucumã, o aleitamento é importante, sendo um momento fundamental para que a criança cresça forte e com saúde. Mello (2006) ainda afirma que para os Mbyá o leite é enviado pelos espíritos (junto com a essência)

para as mães, extrapolando «a esfera nutricional ou fisiológica do corpo e está diretamente ligada à formação da pessoa no sentido espiritual» (p.145). As crianças podem “mamar” quando sentem necessidade e até que acharem necessário, não havendo uma idade estipulada para interromper com a amamentação. No entanto, segundo Roque, a criança costuma parar de “mamar” por volta dos dois anos de idade. O desmame, geralmente, aparece motivado pela chegada de um irmão que ocupa esse espaço. Isto mesmo diz Tucumã:

A criança mama até poder mamar, até 2 anos mais ou menos. Por exemplo, o meu filho quando era pequeno mamou até 2 anos, quando chegou a irmã mais nova ele mesmo decidiu parar, disse que agora quem precisava mamar era a irmã (Tucumã, Fevereiro de 2015).

Pelas palavras de Roque a criança não pode comer certos tipos de comida quando está mamando, por exemplo: carne de porco, carne de boi, certos tipos de peixe e, até, de fruta. Às vezes, há a tentação de não se seguir a dieta indicada:

Uma vez meu filho, ainda estava mamando, tava chorando, com fome neh, ai a gente fica com pena, dei um pouco de mamão para ele, no outro dia ele ficou doente, ai pronto, não dei mais, não pode (Tucumã, Fevereiro de 2015).

Mas, ao que parece, nos dias de hoje, não é tão normal seguir essas restrições alimentares, pois, segundo Copaíba e Marapuama, depois dos primeiros meses, as mães começam a oferecer frutas e até comida como arroz, feijão e carne, respeitando o desenvolvimento do mastigar da criança.

Durante a nossa observação, foi possível observar as crianças pedindo para serem amamentadas no colo de suas mães, não se verificando nenhum tipo de recusa por parte das mães em oferecer o peito. Pelo contrário, as crianças têm liberdade para puxar a blusa da mãe e começar a “mamar”. Claro, com as crianças muito pequenas esse pedido aparece em forma de choro, que a mãe logo atende.

A alimentação acaba por conhecer a contaminação dos produtos industrializados de maior consumo nas cidades. Isso parece se verificar especialmente entre as crianças maiores (Kyringue). Eva mostra preocupação por uma prática que tem vindo a aumentar na aldeia e que se traduz no consumo de biscoito, salgadinho e refrigerante.

Como agente de saúde da aldeia, ela tenta contrariar a tendência, recomendando às mães para não comprar esse tipo de comida para as crianças mas não é visível o sucesso da sua ação. Nota-se nas suas palavras que bem tenta que a comunidade siga uma alimentação tradicional mas a situação de proximidade e dependência da cidade complica bastante a sua vontade. Diz ela:

Tem algumas comidas que criança não pode comer, tipo salgadinho, guaraná, então essas coisas já para nós não é alimento. Então eu mesma ali no trabalho eu falo para mães, que o principal é dar comida mesmo do que salgadinho (...) tem algumas que compram neh. Salgadinho, biscoito, essas coisas dá muito verme neh. A gente sabe o que a criança pode ou não comer e a gente também, come nossa comida. Mesmo comprando na cidade a gente sempre está comendo nossa comida: agente come canjica, como vocês falam, então para nós aquilo ali é um alimento. Isso tudo então a gente ainda come, mesmo que a gente não tire da plantação (Marapuama, Fevereiro de 2015).

Como bem sublinhou Paricá, a alimentação no seu tempo de criança era a que a terra dava. Mas, agora, já não é assim. Pelo que ela disse, hoje, até os materiais utilizados para fazer artesanato são comprados na cidade, exceto as sementes que ainda se recolhe na floresta. Ora, antigamente tudo que era utilizado para fazer comida, utensílios de caça ou artesanato era retirado da terra.

Os discursos indígenas que ouvimos mostram-se bastante preocupados com a fuga às tradições alimentares não só porque pretendem atender a uma alimentação saudável como olhar para o seu patrimônio material e imaterial. Na verdade, a alimentação para os guaranis é algo de extrema importância na medida em que serve para a contaminação de *Odjpotá* (Mello, 2006). O cuidado com o corpo é fundamental para superar as imperfeições dos indivíduos, porque por ele se vivência o modo de ser guarani e recebem (através danças e músicas) as revelações dos deuses. Melo (2012) importância à fabricação dos corpos “pensando no processo de fabricação desse corpo como uma produção social da pessoa e dos processos de ensino-aprendizagem que lhes são próprios” (p.118). É assim em termos de sistema ideal e é natural que tal seja veiculado por pessoas empenhadas em preservar valores associados à comunidade a que pertencem.

Dessa forma, podemos verificar que há preocupação com os cuidados para com os Kyri e com os kyingue considerando tanto a promoção da saúde física como a

espiritual. Cabe ressaltar que, segundo Tucumã, quando uma criança fica doente na aldeia, primeiramente, a mesma é levada até o pajé, que irá dizer se deve ou não ser enviada ao médico juruá. Acrescente-se que as cerimônias de cura (tanto das doenças do corpo como as do espírito) são realizadas na casa de reza. Mais, a prevenção dessas doenças é realizada por meio de rituais, principalmente, quando se verificam momentos considerados de vulnerabilidade. Então, os comportamentos das crianças e dos jovens são observados para que os familiares possam perceber as necessidades dos mesmos.

Como vimos, os riscos maiores e os cuidados mais decisivos colocam-se, sobretudo, na primeira infância, quando se verifica mais a fragilidade da criança que é fundamentalmente explicada por ainda não ter o Nhe'e no seu corpo, que a deixa em perigo de contrair doenças e até deixar esse mundo por consequências de encantamentos. Sendo assim, a obediência e as restrições são fundamentais para que esses corpos não sofram, o que é bastante seguido dentro da aldeia. O perigo de perder a criança, que segundo Lecznieski (2012) é comum nas culturas indígenas sul-americanas, é eminente, pelo que o cuidado regulado pelas tradições e prescrições se torna especialmente relevante não só para a sobrevivência das crianças como para a da própria qualidade da vida comunitária.

No entanto, em um lugar de fronteira, nada é puro, a cosmologia indígena interage com a ciência moderna e as enfermidades são tratadas entre os dois mundos. De alguma forma, tem havido práticas negociadas com o mundo “djuruá”, incorporando e rejeitando determinadas formas de vida. Mas a proximidade da cidade, a sedução do consumo, a dependência técnica, econômica e política coloca a comunidade de Itaxim em risco de se perder, caso esta não consiga atualizar a sua cosmologia por dificuldade de se articular aos discursos científicos contemporâneos. Agora mais do que nunca, estes indígenas já não conseguirão sobreviver e viver à margem da técnica e ciência contemporânea.

6.1.3. As Responsabilidades e a participação das crianças na aldeia

Na aldeia Itaxim, as crianças estão sempre andando pela aldeia brincando, correndo, subindo árvore e descendo ladeira com carrinhos. Parecem ser a alegria da aldeia, onde sempre é possível ouvir seus risos e seus passos correndo pelos espaços.

A liberdade para entrarem nas casas e correr pelos espaços livres, é uma das características da educação indígena. Elas se movem à vontade, o que exige ter responsabilidade sobre si mesmas e os outros. Sendo assim, agem, participam e aprendem através do olhar e da tentativa, da experiência com a vida cotidiana. No entanto, essas responsabilidades são oferecidas de acordo com as suas capacidades e seu desenvolvimento, como veremos a seguir.

As crianças que ainda não andam (os *kyri* – bebês) na aldeia Itaxim, como já foi dito, são altamente dependentes da mãe, passando o tempo a brincar e alimentar-se. As suas atividades passam-se perto de um adulto e evoluem de acordo com os seus interesses e capacidades. A dependência da criança em relação a mãe vai diminuindo na medida em que torna-se capaz de andar e comer sozinha. Tendo o necessário desenvolvimento físico pode colaborar em alguma tarefa com a mãe, ajudando dentro de casa ou mesmo fora. Segundo Paricá, as crianças, antigamente, saíam da aldeia para ajudar os pais a partir dos 7 anos de idade, ficando, antes dessa idade, no espaço da aldeia onde aprendiam as atividades que ali podiam ser realizadas. Foi possível observar que tal idade (aproximadamente) marca um aumento de responsabilidade. Ela parece ser percebida como momento significativo no desenvolvimento da pessoa. Piaget (2010), por exemplo, já mencionava esse período como o início de uma fase do desenvolvimento infantil (operatório – concreto). Boakye- Batern afirma - que na comunidade estudada na África – este é o momento em que a criança já compreende as regras sociais, existindo uma maior expectativa dos adultos perante a mesma, inserindo-as de forma mais significativa nas atividades do dia-a-dia. A idade de sete anos também era bastante referida como assegurando capacidade para se assumir determinadas responsabilidades sociais e religiosas nas antigas sociedades europeias. Em Portugal, por exemplo, era indicada como necessária para a realização da confissão ou para, no caso dos órfãos, poderem ser dados por soldada a quem melhor se propusesse a pagar pelos seus serviços ou a ser encaminhados para a aprendizagem de um ofício (Ferreira, 2000).

Segundo afirmou Copaíba, poucas crianças aprendem a fazer artesanato ou tarefas dentro de casa, porque elas atrapalham. De acordo com a sua informação, geralmente as crianças começam a ajudar a lavar louça, cozinhar ou descascar batata

depois dos 10 anos, sendo tais atividades monitoradas pelos mais velhos, enquanto estão em fase de aprendizado, indo aos poucos vão obtendo autonomia para realizar as tarefas sozinhas. A partir dos 10 anos também as meninas podem ser chamadas a ajudar tomar conta das crianças mais pequenas quando necessário, pelo que é comum observar meninas com um bebê no colo pela aldeia. Todavia, também não demora muito ver a mãe aparecer para verificar se está tudo bem ou se é preciso amamentar o bebê.

As crianças à medida que vão se aproximando da idade de adultas começam aprender a fazer o artesanato com a mãe, a avó, a irmã mais velha ou, mesmo, com as primas. Neste momento, verifica-se que começam a tentar ajudar em casa, confeccionando e vendendo o artesanato na cidade de Paraty ou mesmo em um espaço da aldeia onde se expõe todo o material produzido para vender na estrada de Parati Mirim. As moças que ainda vivem com os pais ajudam a fazer a comida, limpar a casa e lavar a roupa também.

Figura 24 - Espaço de venda de artesanato



Referência: Fotos da autora

Se antigamente os meninos depois dos 7 anos (mais ou menos) ajudavam os pais a caçar e a pescar, hoje, a atividade de caça na comunidade diminuiu devido à falta de animais, mas ainda é normal se ver rapazes pescando. De um modo geral, ainda é

comum os meninos da aldeia circularem por ela brincando e aprendendo a pescar e a manusear o arco e flecha, com a supervisão de um adulto. Na idade adulta os jovens ajudam nas construções das casas, na plantação de mandioca, na busca de material para o artesanato na mata. Mas também trabalham fora da aldeia e alguns até estudam na escola do juruá. Durante o caminho para a casa de Paricá foi possível observarmos um grupo de homens mexendo na terra. Ao perguntar para uma das meninas, que me acompanhava, sobre o que estavam eles a fazer, as mesmas me informaram que eles estavam trabalhando, mas não souberam me informar o que eles estavam fazendo de fato.

Ainda que sem capacidade de decisão, as crianças participam na dinâmica da casa de reza. As mesmas fazem parte do coral e estão presentes em todas as atividades sociais da aldeia. É por meio do canto que participam também nas cerimônias e rituais religiosos, pois a música é um meio utilizado pelos os indígenas para se conectar com mundo espiritual (Ladeira, 2007; Oliveira, 2012). Além disso, os kyringue podem ajudar também o pajé nos rituais e nas cerimônias, no entanto, essa participação ocorre de forma livre e espontânea, sendo uma escolha da criança, podendo deixar de ajudar em qualquer momento. Oliveira (2012) afirma que na cultura guarani- Mbyá o «modo autônomo pelo qual as kyringue inserem-se na vida religiosa da aldeia pode ser compreendido se atentarmos para uma característica fundamental da religião Guarani, que consiste na valorização da experiência religiosa pessoal e na crença de que o aprendizado das rezas se dá através de uma relação direta entre o indivíduo e Nhanderu » (p.101). A busca pela evolução espiritual é individual mas o ocorre no coletivo, a partir de suas escolhas, nas suas atitudes com os outros, na obediência à forma de viver guarani e no respeito aos valores e à crença da comunidade, sendo importante o incentivar as crianças a participarem nesses momentos desde muito pequenos, mesmo assumindo um lugar de mera observação.

Por ocasião da festa de inauguração da nova casa de reza, tivemos a oportunidade de assistir durante uns quinze minutos à cerimônia, tendo sido possível perceber que as crianças ocupam lugares diferenciados, com algumas delas permanecendo com as mães em colchões, dormindo ou acordadas e outras brincando com brinquedos,

enquanto outras mais velhas (com idades entre 10 e 11 anos) cantavam e fumavam petyngué (Cachimbo Guarani), participando ativamente do que estava acontecendo.

Tal observação também se alinha com a realizada por Melissa Oliveira (2012) junto a comunidade Guarani Mbyá de Biguaçu, onde a mesma verificou que, ao anoitecer, a participação da criança na Opy é descontraída, entrando e saindo, brincando lá dentro e, algumas vezes, cantando e tocando instrumentos, para que com o cansaço e aconchegassem ao lado de suas mães para dormir (p.77).

Figura 25 - Crianças e Adultos no Coral Indígena de Itaxim



Duas fotos: a primeira (à esquerda), registra o coral indígena (com adultos e crianças) na festa de aniversário do Seu Miguel e a segunda (à direita), o ensaio do coral com as crianças da aldeia. Referência: Fotos da autora

A criança dentro da etnia Guarani Mbyá, como aponta também Oliveira (2012), aparece como peça importante dentro da aldeia, estando presente em todas as atividades sociais. Além disso, no que diz respeito o lugar da criança na religiosidade, foi possível perceber a presença da mesma também nas histórias da formação do mundo Mbyá. Podemos verificar na fala do interlocutor de Ladeira (2007), na aldeia de Itaxim, que Nhanderu envia para terra, recém-formada, seu filho Kuaray ainda criança para iluminar e terminar a construção do mundo (Ladeira, 2007). Sendo assim, a mesma está presente na cosmologia indígena, indicando uma visibilidade em relação à criança, onde é conferido à mesma poderes e centralidade na história e na religião Guarani Mbyá.

Nhanderu disse para Kuaray: vai no mundo. Eu não o fiz tudo o que estava para ser feito no mundo. Eu deixarei para você fazer, do seu modo.

Antigamente, quando Nhanderu terminou de fazer o mundo, ele voltou ao seu lugar (Nhanderu retã). Ele levou o “o brilho de seu peito” (opya rendy), por isso o mundo ficou em trevas (...) Então, com pena deles, dos pássaros e das pessoas, ele foi embora e falou para seu filho Kuaray: vá ao mundo. E você será meu herdeiro (Ladeira, pg.87).

Durante sua estadia na terra, Kuaray perde sua mãe, pois a mesma foi comida por onças que a atacou. Com os ossos de sua mãe, ele gerou seu irmão Jaxy e caminhando juntos pelo mundo foram vivendo aventuras e contribuindo para a construção do mundo.

Kuaray e Jaxy sempre vivam juntos. Jaxy e Kuaray sempre andavam com arco e flecha e sempre viviam juntos (Ladeira, 2007, p.98)

Além disso, na história da formação do mundo Guarani, aqui de forma mais simplificada, Kuaray ainda no ventre de sua mãe, assume a responsabilidade de guiá-la pelos caminhos que os levaria até o pai de Kuaray, como podemos verificar na fala retirada da pesquisa de Ladeira (2007), demonstrando não haver uma relação hierarquizada entre adultos e crianças:

Depois, a mãe de Kuaray (Kuaray era criança, que estava em seu ventre) seguiu seu caminho. Então em cada encruzilhada ela perguntava para seu filho e Kuaray respondia: - vamos seguir o caminho reto. Então a mãe seguia o caminho reto (p.95).

Após ser picada por um marimbondo, a mãe de Kuaray bate em sua barriga e machuca a criança em seu ventre (Kuaray). Desde então, passou a não ouvir mais a voz de seu filho se perdendo do caminho a ser percorrido, chegando a um lugar onde viviam as onças que logo depois iria a atacar.

Ela perguntou três vezes. Ela perguntou três vezes e nas três vezes a criança não respondeu. Então mãe seguiu. Mas não sabia onde ir nem qual estrada seguir. Então começou a seguir o caminho que parecia primeiro, não seguiu mais reto. Depois ela chegou numa casa onde havia uma velhinha. A velhinha era uma onça preta (xiviu). A velhinha diz: - Ah! Minha filha por que você veio? Este caminho é perigoso, mas mesmo assim você seguiu. Meus filhos são maus. (p.95)

Dessa forma, a criança não parece ser silenciada ou mesmo retirada das histórias e da cosmologia guarani. Ao invés disso, ela obtém um importante papel dentro da

formação da cultura Guarani. Sendo este um indicativo de uma concepção de infância que aponta a criança como um ser que se relaciona também com a próprio meio social, produzindo e reproduzindo cultura.

Portanto, pudemos perceber que criança se encontra em um lugar entre o mundo dos espíritos e o mundo terreno. Como Lecznieski afirma, «a morte seria retirada da esfera dos Mesmos, levando-o a habitar o mundo dos Outros. As crianças por um outro lado, são os Outros que chegam através do nascimento, e no, convívio com os humanos (parentes), são transformados em Mesmos» (p.44). Nesse sentido, suas atitudes são sempre observadas e interpretadas como avisos. Este aspecto nos demonstra uma concepção de infância autônoma, livre e participativa, onde o olhar sobre criança não se concentra em uma suposta incapacidade, mas em um indivíduo em construção e que representam o futuro da aldeia e da cultura guarani.

Entre os elementos que coletamos durante a nossa investigação estão uns desenhos realizados em um dia chuvoso, por não ter sido possível uma interação maior com os pequenos. As crianças se reuniram no espaço da cantina da escola - onde normalmente costumam lanchar - e começaram a desenhar. Abajá, filha de Marapuama, foi minha interlocutora me ajudando a traduzir o que era dito, já que muitas crianças não falavam muito bem o Português. Dessa maneira, pude propor que as mesmas fizessem um desenho sobre a vida deles na aldeia, alguns concordaram com a ideia e outros decidiram fazer outras coisas. Mostro aqui alguns desses desenhos como forma de exaltar o olhar dos Kyringue sobre a sua cultura e sua aldeia.

Os três desenhos abaixo foram feitos por um menino, que denominei de Acapu, de 10 anos. No primeiro pode-se observar alguns elementos, como a cobra (em vermelho e preto) e uma onça (em amarelo e preto). Tal desenho apresenta elementos da cultura Guarani: a cobra (significa proteção) e a onça (presente nas histórias e na cosmologia indígena).

Figura 26-Desenho Acapu 1



O segundo desenho, também realizado por Acapu, representou a aldeia e deixou bem claro a ligação da cidade com a aldeia, expondo não somente a parte florestal da aldeia mas o espaço urbano que rodeia a comunidade. É claro que o seu imaginário está coma cidade, com as ordenação das ruas e a circulação dos carros, que ainda não constituem um problema de trânsito.

Figura 27 – Desenho Acapu 2



Finalmente, o terceiro e último desenho de Acapu representa a sua casa rodeada de árvores, significativamente, uma casa típica urbana e não-índia, que, na verdade, está presente atualmente na comunidade. É por isso visível nestes desenhos o espaço de fronteira em que a comunidade se encontra e a existência de negociação de modos de vida, vivenciados dentro da aldeia e percebidos pelas crianças.

Figura 28- Desenho Acapu 3



O desenho que se segue foi feito por Amapá, que tinha 10 anos de idade, onde é possível identificar corações, flores, borboletas e a representação da casa onde mora. A representação da moradia parece misturar a antiga casa, tradicional, e a nova configuração das casas da aldeia (parecida com as casas urbanas). Contudo, ainda é um espaço aberto, integrado numa natureza rural. A saturação do movimento está ausente, bem como qualquer representação tecnológica.

Figura 29 - Desenho Amapá



O último desenho é de Abajá (10 anos), minha interlocutora com as outras crianças da aldeia. Ela, como se pode observar, apresentou sua vida na aldeia com a representação de sua casa e a árvore que existe em frente sua casa, a sua família e alguns animais que estão presentes no cotidiano da comunidade, como a borboleta e o gato posto em cima da casa. No entanto, representou uma casa também no modelo não-índio, com chaminé e com arquitetura típica das casas juruá. Este é mais um indício de quanto o imaginário da criança se expande para além da cultura material associada à comunidade indígena.

Figura 30 – Desenho de Abajá



As crianças têm uma interpretação da vida que as rodeia. Elas mobilizam os seus sentidos e a sua imaginação para articularem as experiências e as aprendizagens em ação e representação. Não há dúvida que a criança participa de forma ativa no cotidiano da aldeia e de acordo com seu nível de desenvolvimento motor e cognitivo e com a necessidade da mesma se incluir nas atividades diárias. As responsabilidades e a participação das mesmas são construídas de forma gradativa e respeitando o tempo de cada uma.

Tal concepção de infância influencia nas relações entre adultos e crianças que permitem que os pequenos, como veremos a seguir, experimentem, decidam, resolvam conflitos e reflitam sobre suas atitudes. A criança, dessa forma, assume um lugar importante na cultura Guarani. Com afirmação Lecznieski (2012) «como seres conectados com outro mundo, e simultaneamente seres em processo de incorporação no mundo dos parentes, a criança possui predicados especiais e agências poderosas que interferem e atuam de forma particular, na sociedade dos vivos» (p.48).

6.1.4. As relações entre adultos e crianças

A relação entre adultos e crianças também está inserida dentro de uma *prática discursiva* (Hall, 1997) de infância, pois é a partir dessas formas de conceber a criança que constroem as formas de relacionamento entre os mesmos. Tomás (2011) demonstra isso quando aponta as várias concepções de infância existentes no mundo ocidental e forma que estas influenciam as formas de essas relações entre adultos-crianças. Ferreira (2000) disserta em sua visão histórica sobre a infância que as responsabilidades, as expectativas, as reponsabilidades, as formas de educar e as atitudes dos mais velhos direcionadas às crianças são influenciados por essas concepções.

As relações entre pais e filhos na aldeia de Itaxim começam ainda quando a criança é recém-nascida. A mãe, nesse momento, tem um maior contato com a criança, sendo responsáveis pelos cuidados e pela alimentação, como foi dito anteriormente. Durante essa fase, a relação entre mãe e filho é bastante próxima, pois passam a maior parte do tempo juntos. Em uma conversa com uma mãe indígena

(Arasá), a propósito da oferta da educação infantil em outras aldeias indígenas, foi possível perceber essa aproximação, pois afirmou não ter coragem de deixar a filha pequena (de um ano meio) na escola porque, segundo a mesma, as crianças dessa idade são muito pequenas para ficar longe da família. De facto, os bebês tem uma relação muito grande com mãe, pois tem os olhares e a presença da mesma em quase todos os momentos do seu cotidiano, além disso, em seu primeiro mês de vida ficam reclusos em casa, tendo atenção exclusiva da mãe.

Quando crescem as crianças começam a ganhar autonomia para circular pela aldeia, sendo assim, o processo de dependência da mãe vai gradativamente diminuindo e assim começa a se construir autonomia para tomar algumas decisões, brincar e andar pela comunidade. No entanto, não se tornam totalmente independentes, na medida em que ainda dependem dos adultos para se alimentar. Sublinhamos que embora a alimentação é, em geral, preparada pela mãe mas é possível comer em outra casa que não a da família. As crianças vivem com os seus familiares seguem as orientações destes, cabendo aos mais velhos o papel de orientar e ensinar os valores indígenas nesse momento.

Nas brincadeiras realizadas pelas as crianças, algumas vezes os adultos se inserem nelas, principalmente nas danças do Xondaro, quando a música e a dança tem por objetivo ensinar e preparar as crianças para a vida da aldeia (como veremos a seguir). As brincadeiras sem fundo espiritual (como o jogo do futebol) tem algumas participações de jovens e adultos que se misturam com as crianças. Sendo assim, em alguns poucos momentos foi possível verificar adultos e crianças praticando um mesmo jogo. Contudo, é possível verificar atividades separadas de futebol e campeonato de tiro de arco-flecha entre adultos e de brincadeiras como o jogo do taco, só entre crianças.

As atividades exercidas entre pais e filhos estão, geralmente, relacionadas com o aprendizado de alguma delas, como o preparo dos artesanatos, o preparo da comida, entre outras. Mas é possível também perceber relações mais afetivas com demonstrações de carinho entre os mesmos quando é necessário, como um abraço ou uma brincadeira rápida para fazer a criança sorrir. No entanto, pais e filhos não são

completamente dependentes uns dos outros, sendo a criança livre para circular pela aldeia e não é comum vê-las com os adultos o tempo todo.

A autonomia da criança da criança aparece não só com a capacidade de andar mas também de se comunicar. No entanto, foi interessante perceber, durante a investigação, que as crianças não interrompem adultos quando estes estão conversando, a não ser quando surge um conflito. Durante uma conversa com o Tucumã, seu filho de 5 anos interrompeu-a chorando e dizendo em guarani o que parecia ser um relato sobre algum problema com os amigos. Logo, Tucumã o confortou com um abraço e ele saiu correndo novamente para continuar sua brincadeira. Em um outro momento, quando estávamos falando sobre uma criança específica foi possível verificar a permissão dos pais da mesma para permanecer ao nosso lado, mas a mesma não interagiu. Durante as conversas com os adultos na aldeia, percebia-se que as crianças circulavam ao redor, curiosas, mas não se aproximavam muito e não interrompiam para falar com os pais. Mas quando percebem que não estamos conversando, é normal se aproximarem devagar e tentarem brincar.

Durante as ocasiões em que as crianças tomaram uma atitude que não é vista como correta, não foi possível perceber alteração de tom de voz por parte dos adultos, nem por parte das crianças. A noção de respeito mútuo em entre os pais e as crianças aparece nas atitudes do dia-a-dia, bastando uma conversa em tom baixo para resolver o problema. De acordo com Marapuama, a importância de se falar baixo com as crianças está relacionada à preocupação de não virarem agressivas.

A forma como as crianças se dirigem a seus familiares não implica formalidade, embora se veja algum distanciamento sempre respeitoso. Também não verificamos qualquer comportamento agressivo (como falar alto ou indícios de brigas) das crianças para com os pais ou vice-versa. Além disso, as crianças parecem ouvir os conselhos de seus familiares, por exemplo, como não ir para o rio sozinha, entre outros. Com a conversa, a criança logo compreende o que deve ou não fazer. Marapuama afirmou que é importante o diálogo e a calma nas relações com as crianças, respeitando suas necessidades e contribuindo para uma relação espiritualmente harmônica. Como ela explica, a partir da sua experiência:

Com as minhas filhas eu falo uma vez. A mãe não pode bater . Tem que pegar no colo tentar acalmar a criança quando ela está agitada. A mãe tem que observar a criança, a alma dela ainda é limpa, pode vê algo alguma coisa ou algo que não está gostando. É preciso respeitar a vontade da criança (falou do caso da Jessica que não quis sair para brincar), ela pode estar sentindo que vai acontecer alguma coisa (Marapuama, Julho de 2015).

A conversa, segundo Marapuama, é uma atitude constante, pois ouvir o que a criança sente ou demonstra em suas ações é fundamental para compreender o que está acontecendo em cada choro ou birra, pois, como foi citado anteriormente, acredita-se que as crianças têm uma alma limpa e por isso um contato maior com o lado espiritual, podendo sentir ou ver algo que as incomode. O diálogo sobre os valores e os conselhos sobre as atitudes de certa forma são compreendidas pelas crianças.

Sandra Benites (2015) afirma que, tendo as crianças o Nhe'e ainda frágil, os pais devem evitar falar alto para com elas pois podem gerar adultos agressivos, sem paciência, e até mesmo angustiados. É nesse momento que os pequenos «buscam gostar de viver naquele lugar, na casa dos pais, desse modo, o nhe'e se fortalece na criança» (p.17). Sendo assim, os pais são orientados a serem calmos e a ensinar seus filhos a serem também.

Dessa forma, as relações obtidas entre pais e filhos estão relacionadas a esses cuidados que circulam em volta da formação do indivíduo, incentivando comportamentos que ajudem no desenvolvimento social e espiritual da pessoa. Sendo assim, pais e filhos possuem uma relação baseada, fundamentalmente, na observação e na orientação dos comportamentos das crianças para que assim percebam as suas necessidades, tanto a nível físico como espiritual e emocional. As conversas e as explicações sobre a história e a cultura da comunidade são constantes, reforçando os aprendizados obtidos na casa de reza. Lecziniski (2012) afirma que nos povos indígenas sul-americanos que «o aspecto central na relação entre adultos e crianças e entre pais e filhos é a conversa (...) não basta, para eles, ser obediente (falar bença), pois, se as pessoas não conversam, não há credibilidade, inexistente a relação» (p.29).

6.2. As brincadeiras e os olhares das crianças sobre aldeia Itaxim

As brincadeiras sempre foram reconhecidas como uma ação característica da infância, mesmo antes de ser formado o conceito de infância. Segundo Pontes e Magalhães (2003), o primeiro registro que se tem sobre a associação da brincadeira com a infância foi obtido por meio de escavações que datam de um período onde a pesca e a colheita era o principal meio de sobrevivência. O brinquedo, como demonstra Silva (2010), é utilizado pelas crianças desde tempos muito remotos

A brincadeira, no entanto, era vista como uma atividade de lazer, sem qualquer importância do ponto de vista educacional. Com os estudos de Pedagogia e de Psicologia dos séculos XIX e XX, começa-se a reconhecer o brinquedo e o ato brincar como algo que auxilia o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (2007) é errôneo associar a brincadeira somente a satisfação de um desejo, sendo importante o reconhecimento de que a mesma preenche as necessidades infantis, pois é por meio desta ação que a criança se apropria da realidade e desenvolve algumas habilidades cognitivas como a memória, criatividade, atenção, lógica, entre outras.

Pontes e Magalhães (2003) afirmam que existem relatos de brincadeiras em diferentes grupos sociais, não sendo exclusivo de etnias, culturas, civilizações. Essas atividades possibilitam formas de socialização e de interpretação da realidade, permitindo que a criança compreenda a organização e os papéis sociais do grupo ao qual pertence (Piaget, 2010; Vygotsky, 2007). Brougères (2001) afirma que a “cultura lúdica” carrega elementos da cultura que os pequenos vivem. Ao mesmo tempo é um lugar onde se cria e se recria cultura, não apenas por reprodução de uma brincadeira antiga, mas pela possibilidade também de a ressignificar.

Sendo assim, durante a brincadeira é possível perceber as relações entre crianças com idades diferentes, o papel de meninos e das meninas nas atividades, formas de solução de conflito e de interação com outro. Nesses atos de brincar pode-se perceber como as mesmas interpretam situações cotidianas, dando sentido ao mundo a sua volta.

O espaço e o tempo são fundamentais para que a brincadeira se desenvolva. Em certas brincadeiras a delimitação ou a preparação dos espaços é essencial para que

ocorra o ato de brincar, assim como a duração de um jogo delimita o início e o fim de uma partida. No entanto, em algumas brincadeiras o tempo não precisa ser delimitado e a criança se apropria do mesmo de acordo com as regras e vontade da mesma (Pereira, 2009).

As crianças na aldeia Itaxim possuem um espaço amplo para brincar, incluindo um parque construído por uma igreja cristã. Meninos e meninas brincam juntos, sem separação de gênero. Durante a observação no campo, o grupo que estava brincando pela aldeia tinham idades entre 3 e 9 ou 10 anos de idade. As brincadeiras observadas eram correr, andar bicicleta, brincar de boneca, subir a árvores ou movimentos vários, nos equipamentos no parquinho.

Figura 31 - Parque da Aldeia



Referência: Foto da Autora



Referência: Foto da Autora



Referência: Foto da Autora

A situação da comunidade não a deixa imune às influências da cultura dominante. Se é certo que as crianças na aldeia Itaxim realizam suas brincadeiras pela aldeia de forma livre, sem de ter necessariamente uma supervisão do adulto, não é menos notório que sentirão a influência de modos de jogar e brincar vindos de fora. Os irmãos, os primos e as crianças mais velhas ajudam quando é necessário. Nesse sentido, é comum ver as crianças brincando de “bolinha de gude”, de futebol, subindo em árvores, atirando pedrinhas nos galhos com estilingue, jogando “jogo do taco” ou com carrinhos de bebês. Algumas brincadeiras são comuns entre meninos e meninas. Geralmente, jogos como o “jogo do taco” e “bolinhas de gude” não tem separação de gênero. No entanto, geralmente, as brincadeiras de boneca ficam direcionadas às meninas e as brincadeiras de caçador, de atirar com estilingue ou descer uma pequena ladeira com carrinhos de bebês “juruá” só se verificou com meninos. Outra brincadeira comum entre as crianças (meninos e meninas), principalmente nos dias de verão, são as brincadeiras no rio.

Figura 32 - Crianças brincando no rio



Referência: Fotos da Autora

Os jovens costumam circular sozinhos ou em grupos pela aldeia quando não estão ajudando em casa. É possível também observar rapazes jogando bola, conversando pela comunidade ou até jogando bolinha de gude com as crianças. No entanto, essas brincadeiras com as crianças não são rotineiras e geralmente apenas um ou outro jovem participa, sendo a atividade realizada majoritariamente pelas crianças. As regras das brincadeiras são transmitidas dos mais velhos para os mais novos. Sendo assim, é possível observar um grupo de crianças menores tentando brincar aos mesmos jogos que os maiores em um espaço ao lado.

Nessas situações percebe-se a relação entre a cultura e a brincadeira, onde comportamentos, valores e papéis sociais são reproduzidos e transmitidos. A transmissão cultural, como aponta Pontes e Magalhães (2006), é o «processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através da de estampagem, condicionamento, imitação ou a combinação desses elementos» (idem, p.118). A transmissão pode ocorrer de forma vertical quando é realizada de pais para filhos ou horizontal quando ocorre entre não familiares (de gerações diferentes) e as crianças.

Gilles Brougère (2001) ressalta que a brincadeira carrega elementos da cultura à qual a criança pertence, criando o que autor chama de “cultura lúdica”. O termo é definido como «uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras

conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais» (idem, p.50). Essas brincadeiras recebem influências da cultural global, por meio da mídia, e do grupo social na qual a criança vive.

Na aldeia, existem também as brincadeiras que são inventadas, onde as regras e os papéis de cada um são construídos por meio de uma negociação entre os mesmos. Os conflitos acontecem entre as crianças, mas as mesmas são autônomas e aprendem a resolver os conflitos. Quando há briga, ou seja, quando as crianças não conseguem resolver os problemas sozinhas, existe a interferência de um adulto que com uma conversa logo consegue resolver a situação.

Na imagem 2, logo a baixo, as crianças se reuniram em um dia de chuva no espaço da escola (lugar onde acontece o lanche) para brincar, já que correr e brincar pela aldeia não era possível. A negociação para resolver o que fariam perante o tempo foi decidida em conjunto, no entanto, um conflito ocasionado no meio da brincadeira fez com que todas as crianças saíssem do local e deixassem a outra chorando sozinha. Durante esse episódio não houve briga nem discussões, a brincadeira se interrompeu por decisão do grupo por não conseguirem chegar a um acordo. Uma mãe que ouviu o choro saiu de sua casa para saber o que estava acontecendo e, depois de falar algo em guarani, a menina se acalmou e saiu do local chateada mas voltou a brincar.

Figura 33- Brincadeiras das crianças

1 - Crianças brincando com estilingue



Referência: Foto da Autora

2 - Crianças brincando em dia de chuva



Referência: Foto da Autora

3 - Crianças brincando na árvore



Referência: Foto da Autora

4 - Jogo do Taco



Referência: Foto da Autora

É possível também perceber nas brincadeiras, as influências externas dentro da aldeia, pois ao mesmo tempo que as crianças utilizam qualquer objeto (galho de árvore, folhas e madeiras) da aldeia para iniciar uma brincadeira, é possível também observar as mesmas brincando com brinquedos juruá (bicicleta, boneca, bola de gude, entre outros). Tal situação se insere também no que foi dito sobre o lugar de fronteira e o processo de hibridação (Hall, 1997), em que a comunidade de Itaxim se encontra, interiorizando determinados elementos de fora e negando outros. Foi possível perceber que as brincadeiras Juruá (não indígena) na comunidade não são vistas como um problema ou perda de identidade mas como mais uma atividade específica da criança, não motivando qualquer censura ou resistência.

A capacidade de imaginar e resignificar objetos é característica do ato de brincar. Para Vygotsky (1984) «a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais» (p.115). Para este autor, esta ação indica uma dissociação entre a percepção imediata dos objetos e o significado da situação, onde a atividade passa a ser regida pelas as ideias e não pelo objeto em si. É a partir dessa separação que um cabo de vassoura pode virar um cavalo ou um pedaço de madeira em um boneco. Segundo Pereira (2009) a imaginação é o «tempero do brincar» (p.21).

Assim sendo, os brinquedos aparecem também como instrumento para as brincadeiras. Alguns destes já construídos pelo meio urbano e outro construídos pelas próprias crianças que produzem e reproduzem significado ao objeto durante as atividades. Os brinquedos, como afirma Silva (2010), dão vida à brincadeira, possibilitando a representação do mundo real ou imaginário. Sendo assim, em cada sociedade a criança se relaciona de maneira diferente com esses objetos. Kishimoto (2011) relata que o mesmo «coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possam manipulá-los» (p.21).

Figura 34 – Brinquedos



Referência: Fotos da Autora

Marapuama, em uma conversa, afirmou que a forma como as crianças hoje brincam é diferente de antigamente. Em seu relato, afirmou que quando era pequena a brincadeira dela era ajudar a avó em casa a descascar batata doce e a lavar roupa e

que quase não brincava. Também nesta comunidade os costumes evoluíram. Antigamente não se permitia andar meninos misturados com meninas como hoje acontece frequentemente na tribo. As meninas ficavam com as mães e as avós, ajudando em tarefas como cozinhar e lavar roupa, e os meninos saíam com os homens para pescar, plantar e até caçar. Pelo que diz Marapuama, a vida das crianças na aldeia de Itaxim mudou muito e para melhor. Décadas atrás, não se dava a liberdade que hoje as mesmas conhecem. As palavras de Marapuama permitem entender melhor como se vê a evolução relativamente à brincadeira:

Eu não brincava. Minha avó não deixava eu brincar. A minha brincadeira que eu sei era lavar e descascar batata-doce que minha avó trazia, tirar a palha do milho (...) Eu ia com ela (para o rio) para ela me ensinar a lavar roupa (Marapuama, Fevereiro de 2015).

Antigamente nossos avós, eles não deixavam misturado igual é hoje, não era assim. As meninas eram as meninas, ficavam com as avós e as avós ensinavam. Os meninos eram com os homens para aprender (Marapuama, Fevereiro de 2015).

Paricá, tal como Marapuama, relata que, durante a sua infância não brincava, pois ajudava os pais nas tarefas do dia a dia da aldeia: amassando milho no pilão, ajudando a plantar, lavando roupa na beira do rio, cozinhando, aprendendo a produzir artesanato. Se, segundo Paricá, os meninos não conviviam com as meninas, saindo aqueles com os pais para montar armadilhas na mata ou pescar e buscar materiais para construir arco e flecha e o machado e elas ficavam com as mães e com as avós aprendendo a fazer tarefas domésticas, isso permite ver simultaneamente que a liberdade de que gozam as crianças de hoje nada tem de tradicional e que não há paraíso algum nesse passado. Para os mais velhos, a crítica está sobretudo direcionada para as formas de brincar, os momentos das brincadeiras e as responsabilidades que as crianças tinham antigamente, do que propriamente a inserção da brincadeira não-indígena na aldeia. Hoje, não há dúvida, o jogo não só está naturalizado, a brincadeira faz parte de uma vida normal de criança.

Sandra Benites (2015) destaca que quando o pequeno inicia a sua capacidade de andar é importante que o mesmo comece a se relacionar com as outras crianças por

meio de brincadeiras que as estimulem. Segundo a referida autora “as ⁴⁵mitã kuery aprendem através das nhevangã - da brincadeira, a gostar da vida aqui nesse mundo. As nhevangã não são simples brincadeiras, Nhevangã também tem função de ensinar, de ser feliz. São momentos de alegria para as crianças, de compartilhar, de conhecer/escutar, de respeitar o outro» (p.17).

Em uma conversa com Tucumã, na aldeia de Itaxim, perguntei o que era Nhevangã para Cultura Guarani Mbyá. O mesmo afirmou que são brincadeiras, formas das crianças aprenderem os conhecimentos do povo e de se relacionar umas com as outras, existindo o que os interlocutores chamaram de brincadeiras espirituais (como a dança do Xandaro) e não espirituais (como a peteca):

São as brincadeiras. Na casa de reza tem várias brincadeiras. Tem a dança do Xondaro, que é uma brincadeira para as crianças. É uma brincadeira tipo ciranda, é uma brincadeira para as crianças, ai as crianças desde pequeno vai aprendendo aquilo, ai quando ficar adulto já sabe como falar, se tiver que ter família essas coisas, ele vão passando neh, porque isso ai já vem dos pais e das mães que ensinam neh essas brincadeiras. Outra brincadeira que é nativo do guarani é a brincadeira de peteca, que vc já ouviu falar, aquela brincadeira não é do juruá, isso ai já veio dos guarani. Tem essas brincadeira também, mas tem as épocas certas neh, essa brincadeira na verdade está quase perdido neh, quase ninguém mais brinca de peteca, a dança do Xandaro que é já espiritual, ai é diferente, a brincadeira de peteca não é espiritual não, agora Xandaro é espiritual, para fortalecer as crianças, para elas crescerem com saúde, é uma liberdade que eles tem naquele momento neh, de todo mundo está brincando naquele momento, todas as crianças fazem um círculo e ficam brincando (Tucumã, Fevereiro de 2016).

Mucajá também relatou as diferenças entre os tipos de brincadeiras, algumas se relacionam com as práticas comuns das crianças e outras que servem como forma de socialização, preparação e aprendizagem da cultura Guarani. Dessa forma, apesar de serem vistas como brincadeiras, as espirituais (como Tucumã denominou) são levadas a sério e respeitadas dentro dos espaços, principalmente na casa de Reza. O Xondaro, citado pelos dois, é um exemplo, onde as crianças dançam e participam no ritual de forma lúdica, mas ao mesmo tempo aprendem e se preparam para a vida na aldeia. Mucajá, nesse caminho, afirma que Nhevangã é:

45

Na verdade, é um espaço físico, por exemplo a casa de reza faz parte disso. Por exemplo, esse coral que a gente estava assistindo agora a pouco, é um *nhevangã* o que eles estão fazendo, uma brincadeira, um ensaio para no futuro para ela não está esquecendo. Então tem o *nhevangã* que é uma brincadeira para crianças, tipo *peteca*, que faz parte da cultura, e o físico *neh*, que é o *xondaro* que a gente fala. O *xondaro* é um *nhevangã* onde se faz dançando para pessoa ficar forte, para pessoa ficar leve. Então isso faz parte do *Nhevangã* que é o *xondaro*. Até a dança do coral é a mesma coisa para nós, é um *nhevangã*, mas não é assim um *nhevangã* para levar assim uma brincadeira, é respeitado porque tudo parte de Deus *neh*, isso é falado dentro da casa de reza, então isso para a gente é importante, que é o *nhevangã*. Tem o *xondaro* e tem outro tipo de dança que é um preparo físico (Mucajá, Agosto de 2016)

Dessa forma, essas atividades se confundem entre o simples objetivo de brincar e a aquelas que são incentivadas para alcançar um objetivo específico, fazendo parte da construção do ser guarani. Sabemos que existe uma infinidade de tipos de jogos e brincadeiras, como o *faz-de-conta*, a *amarelinha*, o *xadrez*, a *casinha*, entre outros, tendo cada um deles suas peculiaridades, ou seja, suas as regras, a utilização de diferentes materiais e o uso de diferentes espaços. Entretanto, como afirma Kishimoto (2011), a identificação das mesmas se torna difícil em certas sociedades. Devido à existência de diferentes olhares sobre as ações das crianças, é possível um grupo considerar uma atividade como uma brincadeira e outro como uma atividade normal do dia-a-dia. Para exemplificar, a autora diz que «se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando o arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para arte da caça necessária à subsistência da tribo» (Kishimoto, 2011, p.17).

A criança é vista aqui como um indivíduo que necessita brincar e experimentar para aprender a viver como um índio guarani. É por meio das brincadeiras que preparam seus corpos e mentes para a vida em comunidade. Além disso, é através delas também que expressam sua cultura e sua forma de ver o mundo.

Dessa forma, a brincadeira se encontra presente e constante dentro do cotidiano das crianças, sendo possível observá-las pelos espaços da comunidade até o fim de tarde, onde começam a se recolher para suas casas. Essas brincadeiras nos fornecem formas de interação com o outro, desvendando uma valorização da autonomia de

escolha e aprendizagem nas resoluções de conflitos. As próprias crianças se organizam e decidem juntas suas atividades; os grupos se formam e as mesmas são realizadas em conjunto.

A brincadeira, além disso, permite uma aproximação das crianças com a cultura indígena e não-indígena, podendo ser verificado a coexistência das duas na aldeia. O Xondaro, considerado uma brincadeira pelos nossos interlocutores, prepara o indivíduo para ser guerreiro, ao mesmo tempo que os brinquedos não-índios são facilmente vistos na comunidade e utilizados sem a mínima preocupação com a identidade cultural. As crianças vivenciam e exploram uma relação de negociação entre os dois mundos, aproximando-se de diferentes formas de brincadeiras, brinquedos e, conseqüentemente, de culturas mais sofisticadas, diversificadas e materialistas.

Capítulo 7 - A educação escolar e não escolar indígena: entre a casa de reza e a escola

A Educação formal dos indígenas foi alvo de discussão desde a colonização, ao se pretender, inicialmente, efetuar uma política para inserir essa população na vida dos colonos (Nobre, 2005; Maher, 2006; Cohn, 2000a). Essa tarefa foi fundamentalmente, conferida aos jesuítas, que construíram vilas e centros de catequização que, assim, construíram um trabalho missionário e civilizatório com essa população. A sua ação estava associada e justificada a uma concepção ambivalente sobre os indígenas, situados entre a “selvageria” e a “ingenuidade”, mas acreditando-se que os mesmos eram passíveis de salvação por meio da formação e da conversão ao cristianismo, como pode ser verificado nos estudos de Nobre (2005), Diegues (2003) e Luciano (2011). Essa concepção era bem diferente da que se tinha dos negros que eram percebidos como seres sem alma (Karasch, 2000) e, por isso, não mereciam a mesma preocupação que os indígenas. No entanto, essas ações dos jesuítas prejudicou e dificultou o processo de escravização dos grupos indígenas, criando tensões com os próprios proprietários de terra que precisavam de mão-de-obra escrava, o que acabou por incentivar a vinda dos africanos para a o Brasil e, obviamente, a proliferação do trabalho escravo.

Dessa forma, a educação indígena esteve associada a uma ideia assimilacionista durante vários séculos, mesmo com o fim do trabalho missionário jesuítico e com o fim da escravatura. A práticas educativas tinham como objetivo a inserção dos índio no cotidiano dos colonos, tendo como base uma ação pedagógica caracterizada pela hierarquização de culturas e saberes, presente também nas políticas públicas para essa população. Somente na década de 90, a ideia de uma educação que respeitasse e valorizasse as diferenças e as especificidades da cultura indígena foram colocadas no centro das discussões, entrando nos documentos oficiais e se tornando um dos princípios das políticas públicas. (Nobre, 2005; Maher, 2006; Grupionni, 2006).

A Educação Escolar Indígena, segundo os documentos oficiais do Governo Federal (Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Escolar Indígena, 2012;

Diretrizes Curriculares para o Funcionamento das Escolas Indígenas, 1999) deve ser intercultural, bilíngue e diferenciada. Nesse sentido, acolhem também a ideia do protagonismo indígena na construção da escola e das políticas educativas, sendo esta considerada um espaço de fronteira, onde se encontram saberes e culturas de dois mundos. No entanto, o papel e a função que a escola hoje exerce na prática ainda é pauta de discussão entre pensadores que questionam a sua necessidade na aldeia e se a escola (construção não-índia) consegue de fato obter uma prática intercultural.

Dessa forma, a educação não-formal indígena também entra em cena, ocupando o centro das investigações que buscam compreender: (a) o processo de ensino-aprendizado (b), quem educa e quem é educado, (c) em que momento e espaço ocorre o aprendizado, e, por fim, (d) o que e como são ensinados os conhecimentos dentro da aldeia. Neste momento, são valorizadas as diferentes formas de se educar, assim como se encara a possibilidade de diversas formas de ser e estar no mundo.

Prosseguindo a nossa análise, apresentaremos de seguida, a informação recolhida durante a nossa investigação que pretende contribuir para uma reflexão inerente aos três últimos objetivos: (a) investigar como ocorre o processo ensino-aprendizagem das crianças no contexto sociocultural das tribos indígenas; (b) caracterizar Educação Escolar Indígena por meio de elementos que indiquem suas particularidades, bem como, o seu papel social dentro da tribo, (c) analisar a representação dos adultos e dos professores indígenas em relação a Escola Indígena. Tendo isto presente, abrimos a discussão sobre a educação escolar indígena e, em particular, a educação indígena Guarani Mbyá, identificando dificuldades, problemas, benefícios e o seu papel social dentro da aldeia, procurando situar os conflitos e as negociações existentes na construção dessa escola.

7.1.A educação indígena Guarani Mbyá: a família, a comunidade e a *opy*

A Educação indígena está relacionada aqui com as formas de transmissão de conhecimentos, saberes e valores da comunidade, levando em consideração as formas de ensino e aprendizagem dentro do contexto sociocultural da comunidade guarani. Como afirma Meliá (1990), «a educação de cada índio é interesse da comunidade inteira. A educação é um processo pela qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura»(p.10). Segundo Munduruku (2012), a mesma se constitui como uma reativação da memória do grupo, do desenvolvimento dos sentidos e do espírito e da vida comunitária.

Seguindo essa perspectiva, observou-se, durante a investigação de campo que, na comunidade indígena guarani – como característica própria das culturas tradicionais - a educação se transfere dos mais velhos para os mais novos por meio da oralidade, sendo aqueles os principais educadores da aldeia. Os mais velhos detêm conhecimentos sobre a história e os saberes da etnia guarani, tornando-os fundamentais para a transmissão e propagação pelos mais novos, assim contribuindo para produção e constituição da identidade cultural Guarani. Hoje é possível perceber os anseios e a necessidade que um grupo, principalmente os mais próximos ao cacique, sentem ao tentar arquivar (por meio de gravações) as histórias de Seu Miguel (Cacique e o mais antigo na comunidade) para que os seus conhecimentos não se percam. Este processo de educação por meio de narrativas orais é uma característica comum dos grupos originários, onde, segundo Munduruku (2012), «cada indivíduo vai criando em si uma memória» (p.67).

É bem evidente que existe o desejo desse grupo em resgatar esses conhecimentos indígenas. Esse movimento tem por motivação o processo de aculturação ocorrido com as constantes invasões e a entrada da cultura ocidental, não-índia, na aldeia (seja por meio das comunicações de massa, seja pela própria escola “juruá”). *Paricá*, *Tucumã* e *Marapuama* demonstraram essa preocupação em suas falas, quando afirmam que precisam incentivar os jovens a frequentar a casa de reza. *Mucajá* acrescenta a necessidade de lutar e resistir, reafirmando sua cultura por meio da educação, sendo este o instrumento base para motivar os jovens e as crianças a não deixarem de participar nas atividades culturais e religiosas da aldeia. Como primeiro

professor indígena da aldeia, *Mucajá* se diz satisfeito em observar que a comunidade se vai inserindo e seguindo o modo de vida Guarani Mbyá, principalmente na casa de reza. Podemos perceber em sua fala a importância que o mesmo dá tanto à educação formal como à não-formal na comunidade:

Eu sei que um dia nossos filhos vão estar estudando fora sim para se formar e tudo, mas mesmo que seja formado, a gente quer que nossos filhos venham trabalhar na comunidade, essa é a nossa preocupação. Porque lá na cidade, claro que a gente aprende muita coisa, mas tem muita coisa que é ensinado errado também, então a agente se preocupa muito nessa questão da educação (Mucajá, Agosto de 2016)

Pesquisadora: que tipo de coisas poderiam ensinadas erradas?

Da nossa própria cultura, nossos filhos podem perder a língua, pode perder a cultura dele, esquecer da própria comunidade dele. Então, isso a gente não quer, é por causa disso que nós lutamos e trouxemos a construção da escola que a gente tem hoje na nossa comunidade, para nós é importante (Mucajá, Agosto de 2016).

No entanto, essas estas preocupações ainda são só para alguns. *Paricá*, por exemplo, mostra a sua preocupação com as atividades dos jovens, que gastam grande parte do tempo se distraíndo com celular, sendo poucos os que hoje sabem trabalhar na roça como os mais velhos faziam antigamente. Mas nesse tempo, como já vimos anteriormente, a educação era feita junto dos familiares, permanecendo as meninas com as mães e as avós ajudando nas tarefas doméstica enquanto os meninos iam aprendendo a pescar e a caçar no mato com os pais.

Para outros membros, as mudanças fazem parte do processo de transformação da própria comunidade, mas a essência do modo de vida Gurani, segundo eles, persiste. *Mucajá* afirma que a cultura guarani está resistindo, e que mudanças, como a entrada de novas tecnologias, não indica uma perda da identidade ou da cultura Guarani. Mostram como prova disso o fato de se continuar realizando os batizados e o batismo do milho; de a língua materna ser o guarani e ela ser ainda o principal veículo de comunicação, porque o português só é utilizado quando precisam de se comunicar com “juruá”. Compreende-se o empenho de conservação da identidade e de preservação da cultura mas os membros da comunidade sabem das tensões. *Mucajá* afirma que:

É difícil a gente alcançar, seguir a metodologia juruá. Porque o juruá é muito estudioso, pode estar fazendo muitas coisas para tentar atrair a comunidade. A população indígena, claro, hoje a gente tem televisão, tem celular, mas isso, a gente vem até falando para comunidade, a agente pode ter um prédio aqui na aldeia feita de alvenaria mas a cultura nossa ela não vai tirar, ela não tira. Porque ai vai depender de cada pessoa, ele pode ter celular, ele pode ter televisão, ele pode ter carro, mas isso não muda. Só porque ele tem carro já é juruá? Não, ele não vai esquecer da cultura dele e tem a língua dele (Mucajá, Agosto de 2016).

Dessa forma, os discursos dos nossos interlocutores apontam para a região de fronteira (Hall, 1997) em que vivem hoje e a necessidade das constantes negociações entre a cultura índia e não índia. Tal processo - provocado pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e o contato direto com o meio urbano – provoca a incorporação de elementos não indígenas, mas ao mesmo tempo um movimento de resistência, ou seja, de tentativa de manutenção do que realmente se compreende como a essência da cultura Guaraní Mbyá. Desse ponto de vista, é possível ver que a utilização de roupas e de novas tecnologias não é vista, pelos nossos interlocutores, como problemática, pensando que estão em condições de controlar o problema da contaminação cultural. De qualquer forma, no período em que nos encontramos pode-se perceber que, na aldeia de Itaxim, se está diante de uma vivência cultural híbrida, com fortes elementos identitários da matriz indígena, o que ainda dá sentido ao espírito da comunidade.

Nesse contexto, para compreender a educação indígena Guaraní Mbyá é importante entender que o sujeito Guaraní se constrói, como Mello (2012) diz, na relação entre o mundo da divindade e animalístico, estando na condição de vir a ser, sendo muito mais valioso e importante “estar” do que “ser” no mundo. A autora afirma que «esse estado de estar no mundo permite a busca da realização que é sempre um processo, um estado de impermanência, em que nada é estático, mas tudo se transforma» (p.128). A vida terrena possibilita que indivíduo se transforme, buscando o estado de perfeição (*Aguydje*), podendo a pessoa transcender para uma “terra sem mal”.

Sendo assim, para os guaranis a educação é fundamental na formação do indivíduo, pois é por meio dela que se aprende os ensinamentos revelados pelos

espíritos e onde se aprende a viver de acordo com os valores guaranis, possibilitando a aproximação com estado de perfeição. Além disso, é a partir dela que são transmitidos os saberes e a história da comunidade, ocupando um papel central no dia-a-dia das comunidades, sendo também instrumento de resistência e construção de identidades como vimos em falas anteriores.

Essa educação é realizada de forma mais significativa pelos os mais velhos, pois estes são quem carregam em si a memória e os saberes da comunidade, sendo responsáveis por orientar, educar e indicar os caminhos a serem seguidos pela comunidade. Sendo assim, o respeito e a atenção a esses educadores ocorre de forma a adquirem um status de guardiões dos conhecimentos e de “boas palavras”. Quando questionamos *Marapuama* sobre o papel dos mais velhos na educação da comunidade indígena, a mesma respondeu que:

Nós somos a sementes deles. A gente aprende muita coisa, eles são nossos professores. Os espíritos dos mais velhos veem tudo o que acontece na aldeia. Eles são um mapa, um documento que a gente tem que guardar (Marapuama, Julho de 2015).

Esses conhecimentos são transmitidos principalmente na casa de reza: a *Opy*. Este espaço segundo *Marapuama*, *Tucumã* e *Paricá*, em guarani, é um lugar sagrado e se impõe como o principal espaço de transmissão dos conhecimentos indígenas Guaraní. Comparando o lugar com a uma escola, *Marapuama* disse que ali é onde se ensina e aprende os saberes da comunidade, além de ser um lugar onde eles buscam a cura, a comunicação com os seus ancestrais e onde ocorre a maior parte das revelações divinas, sendo um espaço de aprendizado sobre o modo de viver Guaraní, tendo como objetivo o desenvolvimento da perfeição espiritual. A casa de reza é o espaço maior da cultura da aldeia.

Para nós é ali que a gente aprende coisa boa, a gente aprende para a gente ensinar para os nossos filhos, nossos netos. Então por ali eles vão crescendo, daqui ano a ano, para poder ter a cultura sempre preservada neh, para nós então a nossa cultura é importante por que é ali que a gente tem saúde, força para tudo. (Marapuama, Fevereiro de 2015)

Tucumã em sua fala sobre a casa de reza também segue da mesma opinião de *Marapuama*, dizendo sobre o papel e a importância desse espaço na educação indígena Guarani Mbyá:

Essa escola é importante em diversos aspectos, mas a nossa educação na nossa cultura acontece na casa de reza, a opy, ali é onde aprende educação, na verdade é uma escola, é a nossa escola, era a nossa escola quando não existia a escola juruá, em diversas não só aqui, mas em vários lugares que eu conheço ai que não tem escola e era a escola da gente era o opy, a agente não aprendia a ler (Tucumã, Fevereiro de 2015).

Mucajá ainda acrescenta que a casa de reza é o lugar onde a comunidade aprende a viver de acordo com os valores Guarani, ou seja, onde se desenvolvem as formas de se relacionar e de viver com a natureza. A casa de reza é um espaço de educação por excelência, como bem sublinha *Mucajá*:

A casa de reza para nós, quando a agente não pensava em um espaço de uma escola, a casa de reza era a nossa escola porque os pajés, os curandeiros, sempre passavam a informação de como a gente pode estar vivendo na aldeia ou em volta da aldeia, como a agente pode estar respeitando um ao outro, então isso é passado para nós na casa de reza (Mucajá, Agosto de 2016)

Além disso, na casa de reza são revelados conhecimentos sobre as curas, sobre a terra, sobre os nascimentos, entre outros. Mas este é também um espaço religioso, o mais importante para a realização de revelações. Pelo que *Mucajá* afirmou, os Xamãs são peças fundamentais na medida em que são os principais interlocutores entre o mundo espiritual e terreno. Dessa forma, os xamãs (ou pajés) são fundamentais para as comunidades indígenas sendo responsáveis por ensinar, orientar e aconselhar a comunidade, distribuindo papéis e responsabilidades também dentro a aldeia. Tais revelações são transmitidas, como aponta Mello (2006), por meio das “belas palavras” ou “palavras boas”, que no guarani é denominado de Ayvuporã, que «refere-se a um conjunto de discursos rituais performatizados, que fazem parte de vários rituais e eventos sociais» (p.37). *Mucajá* diz que:

Quando a gente é bebê, a gente fala que Nhanderu que é Deus, então quando Nhanderu manda a gente aqui na terra ele já fala para cada um de nós qual o seu dom, então nem todas as crianças são revelados, são revelados só para aquela pessoa que veio com aquele dom. Por exemplo, as parteiras, os curandeiros, isso já é mandado por Deus. Então isso

também é passado na casa de reza. Então o mais velhos, os curandeiros podem estar formando as pessoas que estão dentro da casa de reza, então ela é uma escola para gente. Hoje você não pode levantar, hoje você vai ter que fazer isso, é tudo revelado e é muito respeitado até hoje (Mucajá, Agosto de 2016).

Esta afirmação de *Mucajá* está relacionada à ideia, que foi discutida no capítulo anterior, sobre as características dos indivíduos serem descobertas quando se revela o nome da criança, pois é a partir desta nomeação que se conhece as qualidades, as fragilidades e os dons de cada criança. São os Pais e Mães das almas que enviam o Nhee da criança, sendo revelado sua origem durante o batismo pelo pajé (ou Karaí). Dependendo da região que foi enviado o espírito, a criança irá herdar algumas características que irão indicar suas reponsabilidades e papéis dentro da aldeia. Dessa forma, o Xamã se constrói a partir das capacidades - enviados pelas divindades - de se conectar ao mundo espiritual de forma a guiar a comunidade no caminho em busca da transcendência.

As casas de reza tendem a seguir uma construção simples e adequada à ecologia do território em que se inserem. Apresentamos aqui duas fotos dela na aldeia de Itaxim, que mostram exatamente essas características. A primeira é a antiga (à esquerda), que foi destruída pela chuva, e a segunda (à direita) é a nova, inaugurada em Janeiro de 2016, quando foi organizado um evento para comemorar a construção da mesma com palestras e atividades realizadas por lideranças guaranis.

Figura 35 - Casa de Reza



Referência: Fotos da autora

Segundo Paricá, Marapuama e Tucumã, esse é um espaço de aprendizado sobre a cultura os valores indígenas guaraní, pois é neste lugar que os mais novos possuem a oportunidade de ouvirem os mais velhos e aprenderem um pouco da história e da cultura da comunidade. Nesse contexto, a criança está presente em todas as atividades na casa de reza, não se separando o mundo dos adultos do dos pequenos. As reuniões de dentro desse espaço ocorrem sempre ao final da tarde, mas a porta está sempre aberta. As crianças possuem permissão para participar nas atividades na casa de reza, podendo iniciar as mesmas com um canto com os instrumentos.

Não há dúvida da centralidade da casa de reza na aldeia como espaço educativo que assegura a transmissão da cultura de seu povo, proporcionando ensinamentos e conselhos para que possam viver de acordo com o modo de vida Guarani e caminhar para sua própria elevação espiritual. Os conselhos e os ensinamentos do pajé (ou Karai) são ouvidos com atenção e seguidos pelos integrantes da aldeia. Dessa forma, as crianças são inseridas nesse contexto desde muito pequenas. Foi possível observar, em uma reunião na *Opy*, que os bebês ficam juntos de suas mães ou dormindo em uma colcha estendida no chão. Os maiores (10 anos mais ou menos) participam do coral, fumam o *petyngú* e dançam, assumindo maiores responsabilidades. As mais pequenas chegam a brincar, mas observam o que acontece, participando nos ritos quando sentem vontade.

No fundo, essa participação das crianças parece ser parecida à de outras etnias. Clarice Cohn (2000) afirma que na etnia Xikrin, só não é permitida a presença da criança durante um ritual específico onde os espíritos dos mortos voltam à aldeia ou quando se prepara um morto, sendo esses dois momentos julgados perigosos para crianças. Na etnia Maxakali (Alvares, 2004) as crianças e os jovens, chegam a ser o centro das performances ritualísticas por meio da utilização de máscaras, das pinturas corporais, das danças e do canto.

Na educação das crianças indígenas, o papel da família é de extrema importância. Dependendo de cada lugar da onde vem Nhe'e da criança, construindo um tipo de personalidade, os pais devem ficar atentos para trabalhar as ditas "fraquezas" de cada personalidade. Sandra Benites (2015) afirma, por exemplo, que as crianças que recebem o nhee "Jekupe" geralmente são medrosas, mas ao mesmo

tempo possuem uma qualidade para virem a interagir e dialogar com as pessoas, já os Karaí que possuem a capacidade, segundo a autora, de liderar, devem ser educados tendo o cuidado para que não se tornem autoritários. Assim sendo, por meio da revelação do nome da criança os pais devem preparar-se para lidar com as qualidades dos filhos, pois «cada um tem um jeito de ser, requer cuidados específicos» (idem., p.19).

A educação da família, nesse sentido, está muito ligada no fortalecimento daquilo que se aprende na casa de reza e na busca pelo desenvolvimento das habilidades das crianças, buscando inseri-las nas atividades do cotidiano da aldeia e orientando-as por meio de conselhos sobre suas atitudes. Marapuama, ao ser questionada, sobre o que a família deve ensinar para as crianças, a mesma responde que:

Deve ensinar a respeitar, para não perder a cultura, ensinar a cultura indígena (Marapuama, Julho de 2015).

No entanto, a educação não fica apenas centrada na família da criança, pois na aldeia todos educam e são educados. Sendo assim, os adultos intervêm quando há necessidade de resolução de conflitos. Todos observam e ficam atentos às crianças para alertar ou protegê-las quando necessário.

Considerando-se a aldeia ou só a família, em geral, todos os momentos são bons para se passar os ensinamentos considerados convenientes. Tanto o ensino pode acontecer em alguma situação mais especial, como é o resguardo das jovens que acabaram de obter sua primeira menstruação, em que a mãe e avó ensinam, orientam e aconselham as meninas, como durante o trabalho cotidiano, em que os jovens aprendem na prática as atividades, ouvem histórias dos mais velhos e recebem conselhos sobre diversos assuntos. Sandra Benites (2015) sublinha que «os conselhos, os conhecimentos são transmitidos na opy, mas é trabalhando, praticando que eles aprendem» (p.20).

A maneira como as crianças aprendem e são ensinadas, como podemos observar, é a partir do contato, da observação e da experimentação, sendo a interação com a natureza e com as pessoas considerada propiciadora de aprendizagem. O desenvolvimento dos sentidos é essencial para esta, pois é através deles que se interage

com meio, podendo ouvir, sentir e expressar-se, sendo possível compreender os ensinamentos dos adultos e vivenciar a cultura e a história da cultura guarani. Estamos diante de uma educação muito prática, pelo que é através do fazer e do sentir que se aprende, seja por meio da dança, do canto ou mesmo pela exploração do meio. De qualquer modo, parece existir sempre uma preocupação com a formação integral. Quando nos falamos do Xondaro, isso é evidente. Ele é um exemplo de expressão que prepara os corpos e as mentes das crianças para viver na comunidade.

O xondaro é um nhevangã onde se faz dançando para pessoa ficar forte, para pessoa ficar leve (...) Tem o xondaro e tem outro tipo de dança que é um preparo físico (...) Até a dança do coral é a mesma coisa para nós, é um nhevangã, mas não é assim um nhevangã para levar assim uma brincadeira, é respeitado porque é tudo parte de Deus (Tucumã, Fevereiro de 2016)

Mello (2012) afirma que a educação indígena Guarani produz e transmite conhecimento através do corpo e que «tem, por tanto, regras e etapas importantes na fabricação dos corpos, visto que a relação da pessoa Guarani com a comunidade determina a constituição do corpo que acontece em todos os âmbitos da vida social: nas danças, nos cantos, nas rezas, na casa dos mais velhos e nos rituais de iniciação» (p.122). Nesse sentido, a liberdade do corpo e a autonomia para explorar e experimentar são fundamentais nesse processo. Podemos, assim, compreender a importância que os guaranis colocam nesses dois aspectos no desenvolvimento das crianças:

Então a aldeia tem liberdade, um ambiente aberto para eles, não tem proibição e tudo. E eles ficam juntos, não tem briga entre as crianças, as vezes com crianças alguma coisa pode acontecer mas daqui a pouco já está tudo bem. Então é um ambiente que tem liberdade para eles e para nós todo, a gente pode passear na casa dos outros, se quiser dormir lá ele dorme. (Mucajá, Agosto de 2016)

Dessa forma, a aprendizagem se destaca no “ver”, “ouvir” e “sentir”. Valorizando a forma de aprender através desses sentidos, sendo importante o desenvolvimento do corpo e de seus órgãos sensitivos. Nesse contexto, não podemos concluir por uma educação meramente pragmática. Melo (2012) afirma que a tradução da palavra “ouvir” em Guarani é *endu*, sendo utilizada também para se referir às palavras “sentir”,

“entender”. Sendo assim, os termos destacados vão de encontro às concepções apresentadas de ensino-aprendizado nas aldeias Guarani, onde o “ouvir” se apresenta com o sentido que vai além do simples ato de escutar, mas de sentir e entender o que se escuta.

Antonella Tassinari (2007) afirma que a “fabricação de corpos” por meio da educação é um tema encontrado constantemente na literatura sobre os grupos indígenas da América do Sul, «reconhecendo que essas populações associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais» (p.17). Nesse sentido, aponta que na etnia Kayapó, por exemplo, acredita-se que o fortalecimento dos órgãos sensoriais é imprescindível para a aprendizagem e dizem que as crianças “tudo sabem por que tudo veem”, pois «os processos de aprendizagem não retiram as crianças do mundo, ao contrário, é a visão de tudo que possibilita a aprendizagem» (idem, p.15).

Para Mundurucu (2012) a educação do corpo nas comunidades indígenas está associada ao cuidado do mesmo e também ao desenvolvimento dos sentidos, sendo por meio do corpo a forma pela qual o indivíduo estabelece sentido à vida e a suas ações. Segundo o autor «o corpo é o lugar onde se reverbera os saberes da mente e do espírito. Educar é, por tanto, preparar o corpo para sentir, aprender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar» (p.73).

Por meio deste entendimento de aprendizagem, a educação indígena Guarani tem também como objetivo transmitir os saberes, que como *Mucajá* afirmou, são “revelados pelos espíritos”. Tais conhecimentos (muitas vezes relacionados à história, à religião e aos valores da comunidade) indicam os caminhos para se atingir a elevação e a perfeição máxima do espírito ao longo do seu crescimento. Melo (2012) se refere a esses saberes como necessários, na cultura Guarani, para se alcançar o *Yvy Marãey* ou “terra sem mal”.

Apesar de todo um esforço com a educação dentro da aldeia para que a comunidade mantenha a sua identidade, a sua essência guarani, a sua visão de mundo, não se pode ignorar que há uma realidade exterior que tem de ser equacionada na

compreensão da ação cultural e educativa. Na verdade, a educação na aldeia se encontra em constante processo de negociação com o mundo *Juruá*; incorporando e rejeitando aspectos da vida não-índia em seu cotidiano. Leczniski (2012), em seus estudos com as etnias sul-americanas, demonstra a tendência que se tem notado nos trabalhos de investigação em não compreender o aspecto dinâmico da educação indígena, entendendo-a como estática em meio à transmissão da mesma entre as diferentes gerações.

Na aldeia de Itaxim é possível verificar esse aspecto dinâmico, marcando mudanças na forma de educar e de estar da criança. Hoje é possível observar a utilização das palavras “adolescente” ou “jovens” na aldeia, verificando a entrada de uma nova fase de entendimento do desenvolvimento; não é difícil ver inserção das novas formas de brincar e brinquedos que vêm da cidade; Marapuama sublinha que meninos e meninas, ao contrário de antigamente, brincam juntos e muito mais tempo. Agora, já não se acompanham tanto os pais ou as mães nas atividades cotidianas. Algumas destas alterações estão associadas a novas condições de trabalho. Já não se produz tudo o que se consome, já não há, por exemplo, a possibilidade da caça.

No entanto, essa característica dinâmica e híbrida da educação indígena, na visão de nossos interlocutores, não excluiu a essência da cultura Guarani. A aprendizagem da língua, por exemplo, que marca e identifica aquela população não entra em negociação, sendo um elemento de fundamental para comunidade, entrando como um dos aspectos a serem mantidos, resistindo ao processo de assimilação. Hoje, adultos e crianças conversam o tempo inteiro em Guarani entre si e utilizam o Português apenas para se comunicar com os não-índios. Mucajá quanto a essa questão da negociação afirma:

A população indígena, claro hoje a gente tem televisão, tem celular, mas isso, a agente vem até falando para comunidade, a agente pode ter um prédio aqui na aldeia que é feito de alvenaria, mas a cultura nossa ela não vai tirar, ela não tira. Porque aí vai depender de cada pessoa, ele pode ter celular, ele pode ter televisão, ele pode ter carro, porque a maioria da comunidade indígena já convive com mais carro na aldeia dele, já tem o carro dele, mas isso não muda, ele já é juruá? não, ele não vai esquecer da cultura dele e tem a língua dele (Mucajá, Agosto de 2016).

Dessa forma, a educação indígena guarani se estabelece nessa relação entre a aldeia e cidade, entre o exterior tecnologicamente sofisticado e uma economia de subsistência, entre a casa reza, a família e a comunidade. Nesta relação, a família e a comunidade tem o papel de reforçar, no seu dia-a-dia, aquilo que é aprendido e revelado na casa de reza, onde os aspectos principais e fundamentais da cultura guarani são recebidos e absorvidos. No entanto, devido os constantes contatos com o mundo não índio, cabe, hoje, à comunidade uma negociação difícil sobre a incorporação da componente da cultura não-índia. A discussão se coloca logo quando se põe a questão da escolarização da criança indígena. A escola é uma instituição que não emerge naturalmente da comunidade. É uma instituição que, absorvendo componentes organizacionais e pedagógicas locais ou regionais, pode, em função de determinadas opções, colocar os que por ela passam em situação de maior ou menor credibilidade diante da globalização dos escolarizados. Sendo mais um espaço educativo, parece ser sua especial função fazer a ponte e a comunicação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos Juruá; situando-se na zona de fronteira, tem de encarar os conflitos existentes, entrar nas necessárias negociações, saber ver os interesses das crianças. É quase certo que ela sofrerá dos mesmos problemas que a comunidade.

7.2.História e estrutura organizacional da Escola Indígena de Itaxim

A escola, para Moreira & Candau (2003), «é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade» (p.160). Tal forma sistematizada de educação em comunidades indígenas, como vimos anteriormente, iniciou-se com o intuito de integrar os índios, até então vistos como selvagens, na vida e na cultura nos colonos (Nobre, 2005). Somente com os movimentos sociais das décadas de 80 e 90, uma nova perspectiva de política educacional começou a enquadrar as escolas indígenas, buscando inserir nas práticas pedagógicas o respeito pelas diferenças, a valorização da cultura indígena e educação diferenciada para essas populações (Maher, 2006; Nobre, 2005; Grupionni, 2006).

Como afirma Cohn (2014), a escola em comunidades indígenas insere-se em uma «política cultural de dois pontos de vistas»: o primeiro é a política do Estado, por meio de suas regulamentações e a outra é uma política indígena que demanda o direito ao acesso a uma escola e ao ensino superior.

A história da escola Indígena em Itaxim teve sua origem em uma iniciativa de *Mucajá*, membro da comunidade indígena e filho do Cacique. Sendo um dos poucos que tinha frequentado a escola “juruá”, sentiu que devia proporcionar às crianças da aldeia o ensino da leitura e da escrita. Assim, nos finais da década de 90, avançou com a ideia e tomou em mãos a tarefa de criar uma escola. De uma forma simples ele explica como tal aconteceu:

Na verdade isso foi em 98, quando a gente entrou aqui e tudo, como a gente tinha muita dificuldade de tentar ensinar as crianças e a gente não tinha apoio de ninguém na época, então surgiu de mim mesmo de tentar ensinar as crianças a escrever, é tipo um ensino que estava querendo dar para as crianças, pelo meu interesse e pelos interesses das crianças também, mas aí a gente não tinha um espaço. Foi onde eu pensei de construir tipo uma cabana, uma cabaninha de cobertura de palha, sem ter parede, uma cabana aberta, com a cobertura, onde eu tentei ensinar as crianças (Mucajá, Agosto de 2016).

Ainda que inicialmente não tenha tido nenhum apoio, *Mucajá* acabou por ter alguma ajuda, segundo o que nos contou, da Secretaria Estadual de Educação que forneceu alguns materiais e a merenda. Depois, apareceram outros indígenas também interessados em ensinar, pelo que foi possível separar as turmas, tendo, de acordo com nosso interlocutor, ele ficado a ensinar as crianças maiores e o Sérgio (outro professor, na época) as menores. O sua atuação pedagógica caracterizava-se fundamentalmente por conversar sobre a língua e a cultura Guarani, além de ensinar a ler e escrever em Português:

Quando eu estava assim ensinando, eu falava mais assim, da cultura e da língua, e principalmente da casa de reza que a agente tem, porque para gente a casa de reza é uma escola, onde os mais velhos estão vindo e passando a convivência com a cultura para se prevenir de muitas coisas (Mucajá, Agosto de 2016).

Consciente ou inconscientemente, à incorporação da necessidade de atender à força imperante da realidade exterior está a de fazer vingar na escola de Itaxim a

cultura que tinha como fonte a casa de reza da aldeia. Estamos numa fronteira e a escola reflete a leitura dessa relação em função do que ela deve servir.

Em meados dos anos 2000, ⁴⁶Aldo Lo Curto, médico com trabalho voluntário em mais de 40 países da América Sul, esteve no Brasil com recurso financeiro para ajudar as aldeias indígenas da região de Angra e Paraty. Com essa ajuda, segundo Mucajá, foram construídas as escolas das comunidades, incluindo a de Itaxim. Essa estrutura escolar foi erguida de Piaçava. No entanto, no dia da inauguração, as faíscas dos fogos caíram sobre o telhado da estrutura física construída, dando início a um incêndio que destruiu a estrutura da escola. Na ocasião, políticos e representantes de políticos, que estavam assistindo à cerimônia, se comprometeram a edificar outra escola com apoio e com a coordenação da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Esta última foi construída de alvenaria, sendo inaugurada a 15 de agosto de 2005, como se pode ver nas imagens que aqui apresentamos.

Figura 36 - Escola Estadual Guarani Tava Mirim



Referência: fotos da autora

A escola indígena em Itaxim oferece hoje o primeiro ciclo do ensino fundamental e o recém-criado sexto ano (primeiro ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental). Durante o tempo de investigação de campo a escola estava fechada devido a falta de

⁴⁶[HTTP://WWW.ROLEXAWARDS.COM/PROFILES/LAUREATES/ALDO LO CURTO/PROJECT](http://www.rolexawards.com/profiles/laureates/aldo_lo_curto/project)

contratação de professores e pouco foi observado de sua rotina. Assim sendo, o que se conseguiu saber do funcionamento e da organização da escola resultou de entrevistas com dois dos professores que lutam pela contratação efetiva de educadores indígenas no Estado.

A Sala de Extensão Tava Mirim é uma estrutura simples, sólida e bem pintada. Ela se compõe de duas salas de aulas separadas por uma divisória e uma sala de informática que é denominada pelos índios como sala dos “saberes juruá” ou “Yvypó Arandu”. Ao entrarmos na escola logo vimos qual era a concepção que a orientava: em um canto da parede estavam expostos os arcos-flechas construídos por eles, com ajuda do professor; em outro lugar das paredes vimos o alfabeto em guarani, nas estantes livros didáticos e literários em português e em guarani, paredes pintadas com arte indígena, armários, cadeiras, quadro negro, enfim uma escola.

Nas atividades expostas percebe-se bem o lugar de fronteira em que a escola se encontra, articulando os saberes indígenas com os saberes não indígenas. Ao observar as atividades nas paredes pode-se observar os trabalhos realizados nas duas línguas, desenhos de artesanatos e instrumentos indígenas, saberes sobre a natureza, mas ao mesmo tempo conhecimentos de formas geométricas de acordo com a classificação não-indígena (triângulo, quadrado, círculo e retângulo). *Mucajá* tem a preocupação de sublinhar que nessa mistura de saberes, se atende ao que se passa na casa de reza. Na escola, parece haver a intenção de pedagogizar as revelações dos mais velhos. Como ele diz:

Então até hoje os mais velhos tem essa revelação que é passado na casa de reza. Aí depois disso, os professores também participam da casa de reza, o que os professores ouvirem dentro da casa de reza é levado para a sala de aula e passado novamente para as crianças (Mucajá, Agosto de 2016)

Figura 37 - Porta da Sala de Informática



Figura 38 - Sala de Informática



Figura 39 - Sala de Aula



Figura 40 - Atividades Escolares



Referência: fotos da autora

Segundo os professores, que estão aguardando pela contratação, a escola funciona com turmas multiseriadas, organizada em dois grupos: (a) 1º e 2º anos em uma turma com professor *Muruci* (b), 3º e 4º anos com a professora *Arasá*. *Muruci* nos relatou que essa divisão não é feita por idade, porque muitas que interrompem a frequência podem não ter condições para frequentar a dos anos mais avançados. Como se explicita, há um problema específico que necessita de uma solução pedagógica adequada. Ela visa dar maior eficácia ao ensino, assim:

A divisão não é feita por idade; depende do conhecimento da criança. Não adianta colocar a criança no 4º ano, por exemplo, se ela não consegue acompanhar. Tem muita criança e jovem que para de estudar e depois volta, então não podemos colocar ela em uma turma mais avançada (Muruci, Abril de 2015).

Em relação aos conteúdos abordados, *Arasá* relata que são trabalhados saberes indígenas, centrados na história da comunidade, na relação com a natureza, e com o artesanato, etc., e juruá, focado na aprendizagem da leitura e da escrita. Os professores mencionaram que o Português é inserido nas aulas no segundo ciclo, ou seja, a partir do 3^a, 4^o ano. No primeiro ciclo as aulas são ministradas em guarani e todo material utilizado também está na língua materna da aldeia. *Arasá* explicita o que ensina, dizendo que:

A gente fala um pouco da história, da convivência, brincadeiras, tudo em guarani mesmo. No terceiro e quarto ano entra a Matemática, Português, Ciências e também Ciências Guarani, Matemática Guarani. Então a gente ensina várias matérias (Arasá, Abril de 2015).

Muruci afirma que não existe hora determinada para ensinar as disciplinas, as mesmas se encontram no cotidiano escolar de forma interdisciplinar e de acordo com a curiosidade e as necessidades encontradas. Explicando um pouco mais diz:

Ensinamos mais o português e guarani. Não temos um momento certo na nossa escola para ensinar uma disciplina, a gente não diz que vai ter aula hoje de ciências, mas eles vão aprendendo no dia-a-dia, eu acabo falando de ciências, matemática durante as atividades que fazemos. Eu saio com os alunos pela aldeia e ensinamos de tudo (Muruci, Abril de 2015).

Há, pelo que se percebe das declarações dos professores, uma certa autonomia curricular. Os professores parecem ter liberdade para trabalhar as matérias que entendem adequadas ao momento. Não parecem preocupados em cumprirem um programa nem visarem resultados muito definidos. De qualquer modo, tudo indica que há uma enorme variedade de matérias e que se acentua muito a versão cultural guarani da aldeia. No entanto, as falas dos professores entrevistados mostram uma necessidade de um maior protagonismo indígena na construção dessa organização escolar, que segundo os mesmos, nem sempre é definida com a participação da comunidade. Gostariam de participar, por exemplo, na definição dos horários, do calendário escolar e relativamente aos materiais em português. A intervenção do Estado parece-lhes demasiado impositiva. Segundo *Muruci*:

Normalmente o Estado já traz tudo organizado para gente, tem que começar e terminar naquele horário [E você acha que atrapalha?] Não,

porque a escola começa de manhã e as crianças acordam bem cedo. Mas por ser uma escola diferenciada deveriam consultar a gente, pois a escola deve atender as exigências da aldeia, da cultura e dos pais (...) O calendário já vem pronto também, mas eles colocam o batismo como atividade escolar, todos conseguem participar das atividades culturais da aldeia (Muruci, Abril de 2015).

Arasá também afirma que:

Antes era a gente que organizava tudo isso, o horário das aulas, o horário da merenda, tudo isso era a gente que organizava, mas não sei agora mudando a equipe, o pessoal já vem trazendo o horário tudo pronto de lá da secretaria, chegam aqui dizendo que o horário da merenda é esse horário, a hora do recreio é esse horário. Então eu acho que isso não está respeitando a nossa forma de viver, a nossa forma de convivência. Eu até questionei sobre isso, mas tem que falar isso com o secretário, com a secretária que está lá em cima (Arasá, Março de 2015).

Além disso, a avaliação é realizada por meio de relatórios, onde os professores descrevem sobre o desempenho dos alunos. Segundo *Muruci* esses relatórios são entregues na Secretaria Estadual de Educação como uma forma de avaliação dos alunos. Cabe acrescentar que os Referenciais Curriculares para Educação Escolar Indígena (1998), conforme foi visto no Capítulo 4, orientam que a forma de avaliação seja por meio de “diário de classe”, uma forma de registro das experiências pedagógicas, da organização das aulas, do uso do tempo e do espaço e da avaliação da aprendizagem. Em conversas com educadores indígenas foi possível perceber a dificuldade que os mesmos possuem em lidar com o diário de classe, o que ajuda a compreender tanto a tentativa de a secretaria apresentar tudo muito definido, como as queixas dos professores sobre o centralismo na definição de pormenores da organização escolar.

Oliveira (2012), em sua investigação sobre a aldeia Guarani-Mbyá de M’Biguaçu, afirma que os projetos educativos desenvolvidos eram também em torno da cultura local, apresentando os saberes não indígenas de acordo com a necessidade e a curiosidade dos alunos. Sendo assim, a sua prática é centrada no desenvolvimento de projetos junto com a liderança religiosa da aldeia, realizando atividades de caminhada pelo espaço externo (ensinando sobre as plantas e a natureza). Além disso, durante a

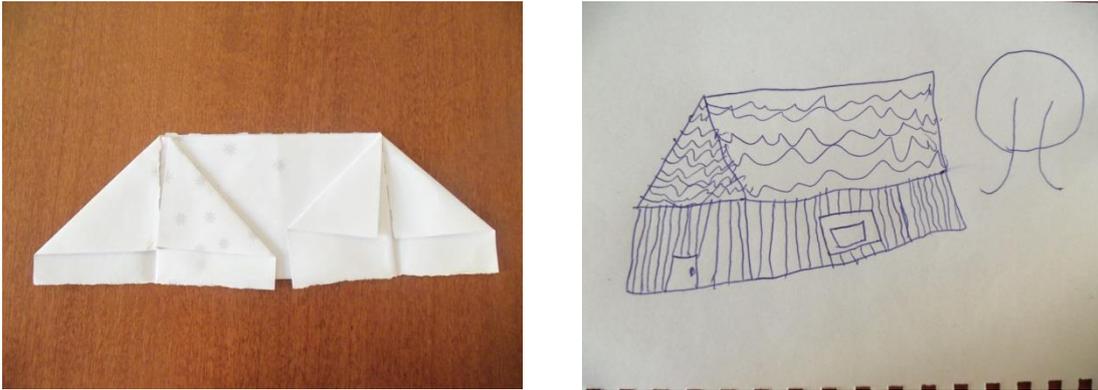
rotina, a escola estava aberta, possibilitando a entrada e saída dos responsáveis e dos irmãos em qualquer momento, estabelecendo uma nova estruturação da prática educativa.

Pelos discursos dos educadores e pelas atividades apresentadas nas salas de aula, tem-se a ideia de que os educadores se esforçam para construir uma prática pedagógica que valorize os saberes da comunidade e possibilitem formas de resistência, por meio da produção dos artesanatos e da língua guarani presentes nos trabalhos. Tal valorização apresenta-se como um princípio educativo, como podemos observar na fala da professora:

Porque se a agente não tiver uma escola indígena, se for uma escola normal que o Juruá coloca a sabedoria dele, isso vai acabar com a cultura indígena. Então é por isso que é muito importante ter uma escola indígena, que seja diferenciada, que seja respeitado pelo Estado, só assim para a gente sempre manter a nossa cultura (Arasá, Março de 2015)

Compreende-se a preocupação de Arasá, ainda que não seja muito claro como gerir as contradições dos saberes em causa. De qualquer modo, vê-se que se tende a dar especial ênfase na cultura tradicional da aldeia, que se pode simbolicamente representar em um desenho e uma dobradura feitos por duas crianças, que as mesmas disseram ter aprendido a fazer na escola. Nessas atividades, podemos perceber uma representação de modelos de casa indígenas, apontando para uma aprendizagem voltada para a cultura e para a realidade local da aldeia. Uma atividade com ideias parecidas com as da Aldeia de M'Biguaçu, onde as crianças realizaram uma maquete de argila da casa reza (Oliveira, 2012).

Figura 41 - Dobradura e Desenho feito pelas crianças



Referência: fotos da autora

A escola indígena Itaxim tende a ver realçado o seu papel na conservação da cultura da aldeia talvez porque surgiu de uma iniciativa de um dos seus membros que desde logo procurou construir uma escola pautada na cultura indígena. Embora, mais tarde a escola tenha passado a ser gerida pelo Estado do Rio de Janeiro, essa preocupação original permanece, percebendo-se das falas dos professores indígenas da comunidade que se almeja uma escola diferenciada, que valorize a cultura local. Todavia, nem tudo correu bem até agora e os equívocos também poderão persistir e prejudicar a conveniente formação das crianças.

A escola em Itaxim possui uma estrutura e uma organização que reflete a região de fronteira na qual está inserida, sendo possível identificar elementos de duas culturas bem diferentes. O espaço físico típico das escolas ocidentais - cadeiras, mesas, quadro e salas de aula - se mesclam com as pinturas indígenas e o alfabeto guarani nas paredes. A construção da atual escola não deixou de ter a mão da Secretaria Estadual de Educação e até tem uma sala de informática, o que diz bem quanto a escola tem uma lógica externa e segue uma agenda nem sempre coincidente com o ritmo dos interesses indígenas. Nesse sentido, a escola convive com esse espaço de negociação, onde as diferenças são negociadas em meio a processos de resistência.

Segundo Hall (1997), a inserção da cultural global e hegemónica nas sociedades não ocorre de forma simples, passiva e universal. Os grupos sociais absorvem-na de forma diferenciada, criando uma cultura “híbrida” marcada por sincretismos. Nesse

sentido, o autor afirma que «a cultura global necessita da diferença (...); pelo que é provável que se “produzam novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea» (p.19). A escola indígena está neste contexto de zona de fronteira, sendo obrigada a se inserir nesse espaço de negociação para contribuir para a construção de sua própria “cultura escolar” (Candau & Moreira, 2003).

No entanto, este processo não é simples, envolvendo interesses, disputas, e poder. Daí a importância da reivindicação do protagonismo indígena na definição da organização da escola, tendo em vista a efetivação de um ensino que atenda às suas necessidades e interesses.

7.3 . Desafios da Escola Estadual Guarani Tava Mirim

A escola Indígena, como defendem os documentos oficiais (Referencial Curricular para Educação Escolar Indígena, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 1999) e a própria demanda do movimento indígena, deve ter como prática um ensino bilíngue, diferenciado e intercultural. No entanto, enfrenta, com base nos relatos dos professores, dificuldades e barreiras - metodológica, prática, política ou estrutural - que impedem a execução da mesma de forma qualificada e verdadeiramente diferenciada.

A escola, como já discutimos, tem como característica básica a convergência de diferentes saberes e formas de ser e estar no mundo. Dessa forma, vive entre tensões, e disputas, entre negação e negociação. Por isso, como afirma Cohn (2016), a construção de uma escola diferenciada é um desafio. Nesse contexto, ao conversar com os professores indígenas sobre a instituição, foi possível perceber alguns desafios com que se depara no seu dia-a-dia, e que são: (I) a formação e contratação de professores indígenas, (II) a permanência das crianças na escola, (III) intervenção na definição de aspectos importantes da organização escolar.

Como Candau (2006) afirma, a escola diferenciada pressupõe diálogo, autonomia e respeito pelas diferenças, sendo já um grande desafio para as instituições indígenas e não-indígenas, na medida em que precisam de lidar com os conflitos presentes. O

professor indígena *Muruci* ainda não considera a escola de Itaxim uma escola diferenciada, porque carece de maior autonomia e de formação dos professores indígenas para trabalharem nela. Nesse sentido, o ensino por um professor indígena aparece como condição fundamental para a construção da escola diferenciada, como podemos observar em seu relato:

Algumas coisas são sim diferenciadas na escola, mas falta a nossa participação na construção da escola e falta formação de professores indígenas. Eu não tenho formação, o que eu tenho é experiência em trabalhar nas escolas; eu já trabalhei como voluntário em creche numa aldeia em São Paulo, participei do projeto Brasil Alfabetizado e estou aqui na escola como professor há dois anos e meio (Muruci, Abril de 2015).

Em relação ao primeiro desafio, pode-se perceber que este se apresenta como ponto de emergência na aldeia, pois a escola permanecia fechada, ou seja, fora de funcionamento por falta, segundo nossos interlocutores, da contratação de professores indígenas. Segundo *Muruci*, o mesmo não conseguia relatar exatamente o motivo, os contratos dos professores, incluindo o dele próprio, não foram renovados, não havendo nenhum outro com formação para assumir a função. *Arasá* confirma a situação e não sabe encontrar uma explicação:

A maior dificuldade é o contrato de professores e a dificuldade para formação de professores indígenas. A gente não sabe porque não saiu o contrato, eles não falam (Arasá, Março de 2015).

Em relação a esse problema, *Muruci* afirma haver a necessidade de se criar uma categoria de professor indígena na Secretaria de Educação, criando assim, um concurso efetivo para professores em escolas indígenas. Explica ele que:

Deveria ser criada uma categoria para professor indígena, porque se a gente tivesse opção de trocar de professor daria certo, mas o contrato só dura no máximo dois anos e depois não temos professores com formação para colocar no lugar (Muruci, Abril de 2015).

Além da contratação dos educadores, sentem os nossos interlocutores que é absolutamente indispensável a criação de cursos que formem professores indígenas para trabalhar na escola. *Arasá* afirma:

aqui na aldeia ninguém tem formação de professor, por isso a gente está na luta também, a gente fez um projeto junto com a UFF (Universidade Federal Fluminense), projeto de formação de professores indígenas do Estado do Rio de Janeiro. Já foi aprovado pelo MEC, já tinha neh mas esse ano parece que a verba voltou, então esse projeto não tem mais, não tem mais verba (Arasá, Março de 2015).

Seja como for, não há uma política de formação de professores indígenas o que indica que não há preocupação política com a formação daqueles que estão nas aldeias e procuram aprender no contexto das suas culturas. *Arasá* diferencia as práticas de educação na aldeia das que devem ser realizadas numa escola, para as quais deve existir uma consistente formação pedagógica.

Eu penso que qualquer área de trabalho a gente tem que ter formação neh, ninguém nasce sabendo então a gente tem que ter formação, principalmente quando não é algo da aldeia, é de fora, porque uma escola indígena na nossa cultura não tinha. Mas hoje com as necessidades que a gente vem enfrentando a gente tem que ter uma escola dentro da aldeia, as crianças saber ler e escrever, então isso tudo a gente como professor tem estar tendo essa formação, como a agente vai ter que ensinar pedagogicamente. Porque ensinar na nossa cultura a gente sabe muito bem como ensinar, porque a agente sabe sobre a nossa cultura, a nossa língua, os mais velhos sempre passam para gente e a gente vai passando para os nossos filhos (Arasá, Março de 2015)

Em relação ao segundo desafio, que está relacionado à permanência dos alunos na escola, *Muruci* relatou que as turmas estão organizadas tendo como base os conhecimentos que a criança possui, o que faz com sejam constituídas por alunos de variadas idades, pois muitas delas deixam de frequentar a escola por longos períodos e os estudos não têm uma continuidade. Como ele diz:

Tem muita criança e jovem que para de estudar e depois volta, então não podemos colocar ela em uma turma mais avançada (Muruci, Abril de 2015)

De facto, isso constitui um problema cultural que não será fácil de resolver. Em uma conversa com um menino (com cerca de 10 anos) o mesmo afirmou que naquele ano não estava indo para a escola por escolha própria. A escola ainda não é sentida por todos como importante. Tal problemática se insere na discussão do papel que escola tem estabelecido dentro da aldeia. Wilmar D'Angelis (2006) em sua obra questionava «para que uma comunidade indígena quer escola? que função a escola tem ou a comunidade está disposta a dar a ela?» (p.157). Esses questionamentos são pertinentes na medida em que se é proposto inserir uma instituição própria de determinadas sociedades com outras lógicas de vida em uma sociedade oral, onde a aprendizagem não possui momento certo para acontecer, onde as formas de ser e de se relacionar com o mundo são diferentes. No entanto, ao mesmo tempo, a comunidade reivindica a escola como um direito. Por isso, os discursos e os papéis que os índios atribuem à ela são diferentes e conflituosos. Nesse sentido, se pode compreender a referida necessidade da autonomia indígena para a construção de sua própria cultura escolar, transformando-a numa prática que ensine com qualidade o que se efetivamente quer ensinar. Todavia, há tanto de generosidade quanto de ingenuidade em muitos dos discursos sobre a escola indígena. Ela está também inscrita num espaço científico e econômico mais vasto e enquadrada pelo Estado brasileiro. A escola não é só uma emanção de interesses locais e possui desideratos intrínsecos que são difíceis de serem afastados. Tanto a comunidade como a secretaria de educação deveriam ser mais claros no que deve estar em causa e no modo de articulação.

Na verdade, isso remete-nos para o terceiro desafio, apontado pelos professores indígenas e pela comunidade: a comunicação entre escola, aldeia e governo. A escola indígena por estar, como tem sido dito, em território marcado por encontro de culturas, convive com os conflitos daí decorrentes e que têm de ser superados por tentativas de negociação sobre a organização, o currículo, o funcionamento. Para isso, importa reconhecer a idiosincrasia da cultura indígena e dar possibilidade do entendimento que ela comporta.

A escola na aldeia esbarra com concepções diferentes de educação e de processo de ensino-aprendizagem. Se olharmos para esta cultura guarani e tomarmos em

consideração que o conhecimento é adquirido e construído pelo corpo, por meio da experiência, como uma escola com organização não indígena poderia dar conta dessa forma de ensino-aprendizagem? Como afirma Melo (2012), a escola ocidental tem como o objetivo criar corpos produtivos e disciplinados, está voltada para a formação do indivíduo para o mercado de trabalho. Dessa forma, as estruturas e a organização da escola e do aprendizado, geralmente, são pouco flexíveis e são, muitas vezes, hierarquizantes.

As escolas das comunidades indígenas estão numa situação bastante diferente quer em razão da condição de vida que lhes vem duma interpretação do seu passado, da sua tradição. Elas tendem a ser pensadas para acolherem práticas diferenciadas daquelas, geralmente, existentes nas instituições não-indígenas. Como Oliveira (2012) observou na escola Guarani de M'Biguaçu essa diferenciação caracteriza-se por uma prática onde a liberdade e a experimentação são uma constante. De facto, as crianças movimentam-se e falam umas com as outras, numa extensão da comunidade. Observa Oliveira que:

Apesar de o espaço físico da escola apresentar um aspecto convencional - quadro negro, carteiras distribuídas em fileiras e mesa para o professor à frente-, a forma como os Kyringue dão vida a esse cenário é peculiar. As crianças sentam-se sobre suas pernas, debruçam-se sobre as mesas mexem-se bastante. Durante as aulas, há um burburinho contínuo, uma constante circulação das crianças pela sala de aula, um entra e sai de crianças pequeninas que ainda não ingressaram na escola e também de suas mães (Oliveira, 2012, p.108).

Estamos mais diante de um espaço de crianças do que uma instituição que deve exigir uma aquisição de conhecimentos e comportamentos capazes de assegurar o progresso do país. Na aldeia valoriza-se o saber que a tradição e a revelação da casa de reza estabelece. Assim, a escola deve proporcionar esse saber às crianças e para isso é preciso construir uma prática diferenciada que se quer concebida com o protagonismo indígena na sua formulação.

Nos discursos dos professores de Itaxim é bem visível a sua vontade intervir de forma mais decisiva na organização escolar de modo a colocarem mais afim do seu entendimento. Sendo certo que, em alguns momentos, já é permitido os índios escolherem os materiais que vão utilizar e o calendário escolar respeitar algumas das

datas comemorativas que lhe são próprias, ainda há muito a fazer. Mas há coisas mais difíceis e outras mais fáceis de fazer. Por exemplo, Muruci afirma que:

O ideal seria a gente criar o nosso próprio material, porque a gente conhece as dificuldades e as necessidades das crianças. Eu escolheria o material em guarani, um livro que fosse todo em guarani (Muruci, Abril de 2015).

Ora tal nem seria novidade. Existem livros em guarani. Talvez pretendam livros e materiais mais a seu gosto, mais próximos do seu dia-a-dia. Arasá parece testemunhar exatamente essa vontade:

Outra coisa que eu gostaria é que a escola produzisse seu próprio livro em língua guarani para ensinar as crianças. A maioria de livros indígenas em guarani que a gente tem aqui vem lá de São Paulo, a gente compra de Santa Catarina, então a gente nada tem produzido aqui; então eu gostaria que isso acontecesse, a gente mesmo produzisse os nossos livros na nossa língua. Eu estava falando com meu filho, que hoje em dia, 500 anos mais 14, a gente tem algumas línguas que nem os portugueses também, é um dicionário, por exemplo, tem algumas línguas que a gente fala assim no cotidiano neh, no dia-a-dia, e a mesma língua que a gente só fala na casa de reza, que é a mesma língua mas só fala na casa de reza sem falar no dia-a-dia, aí aquela língua os mais jovens e as crianças quase não sabem mais. Aí eu penso em colocar tudo isso num livro (Arasá, Março de 2015).

Já Marapuama, que nunca trabalhou como professora de uma escola indígena, ao ser questionada sobre o que a mesma mudaria ou melhoraria na escola, respondeu que melhoraria a comunicação da escola com a família e o acesso aos documentos escolares, como o histórico. Apesar de já possuir contato com os documentos da filha, a mesma disse ainda não ter o histórico dos filhos mais velhos. Compreende-se a sua razão, porque como ela mesmo diz:

a gente não sabe se a criança está indo bem ou não e depois que a diretora entrou aí parece que tem branco também dando aula, não sei direito ainda. Daí que eu fui me informando que é importante a criança ter, foi depois que eu coloquei minha menina na escola, ela já está com 9 anos, está na 3ª série, ela fez prova, então tudo isso eu estou sabendo neh, só que essas pessoas que estão aqui, os meus filhos mais velhos não sei em que série que estão, não sei se eles fizeram prova, eu não sei neh,

então eu fico preocupada com isso, porque daí alguns dias, nós guaranis já temos uma lei que se a criança for levada lá para não sei aonde eu tenho que levar o histórico dela da escola (Marupuama, Fevereiro de 2015).

Os problemas são vários e de diferente qualidade. Há legislação, iniciativas, ideias. Há discursos e mais discursos, generosidade em muita gente, interesses nem sempre devidamente explicitados. Os desafios são muitos e nem sempre estão bem equacionados. Por vezes, o legítimo interesse esbarra num desejo de protagonismo que poderia ser mais consequente em pequenos, mas consistentes passos. Hoje, a elaboração de materiais escolares locais e pelos professores não é mais um desafio intransponível. Contudo, as políticas públicas ainda precisam de proporcionar melhores condições de organização e funcionamento das escolas indígenas. É necessário que estas possam concretizar o que lhes está destinado a realizar e verificar se tal acontece. É absolutamente indispensável formar e contratar professores indígenas capazes de saber cumprir essa função de mediação entre a cultura da tradição guarani e aquela que também as crianças terão de enfrentar, com mais ou menos consciência.

7.4. O papel social da Escola indígena na Aldeia

A instituição escolar, durante toda a sua história, esteve fincada em diversos contextos históricos, culturais e ideologias que lhe atribuíram diversas funções sociais, moldando a maneira de pensar a sua prática, pelo que sendo uma construção social (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2003), não pode ignorar-se a diversidade que a caracterizou ou o diferente peso que teve nas diversas formas de sociedade. Na verdade, a escola deve ser entendida como uma instituição que tem servido um tempo determinado, moldando-se em função das características de um determinado tempo (Ferreira, 2005). Se a modernidade enquadrou a universalização do acesso à instituição escolar tornando-a um espaço de aprendizado de conhecimentos tidos por necessários ao progresso, a emergência e difusão da escolarização “resultaram fundamentalmente, da relação das elites com a tecnologia, vendo essa tanto como instrumento produtor quanto como capacidade de controlar riqueza e poder” (Ferreira, 2005, p. 179). Apesar de se conhecerem ideias desalinhas com a escola

vigente no tempo vindas de intelectuais de diferentes séculos, ela tem sido uma instituição concebida dentro de quadros ideológicos definidos “a partir da cultura compreendida pelas forças dominantes” ainda que essas, geralmente, “se estruturam a partir duma tradição, ou seja, duma cultura legada pelas gerações anteriores” (Ferreira, 2005, pp. 179-180). A generalização da escola secular está muito ligada com o crescimento económico, o desenvolvimento urbano, com “aumento da burguesia e com a sua capacidade de impor-se como força social e política” (Ferreira, 2005, p. 183). Claro está que «com a urbanização acelerada e o desenvolvimento do capitalismo industrial, a maior complexidade exigia melhor qualificação fazendo com que o Estado interviesse na educação para estabelecer a escola universal, leiga, gratuita e obrigatória» (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2003, p.238). Sendo assim, o processo de construção da instituição de escolar a partir dos séculos XVIII/XIX esteve pautada em um quadro económico-social onde o aprendizado dos saberes produzidos cientificamente e o preparo para o mercado de trabalho esteve presente como um dos aspectos fundamentais.

Foucault (2007) afirma que a escola se tornou um instrumento para disciplinar os corpos, sendo um espaço de vigiar e punir os indivíduos que frequentam a instituição. Tal prática colide (I) com uma cultura onde a construção de um corpo autônomo e livre é fundamental para o aprendizado (II) com um escola que recebe alunos com uma cultura diferente questionando o concepção de conhecimento único (III) com uma cultura onde a rotina se constrói de forma diferenciada. Mas estas ideias não deixam de ser elaboradas por intelectuais escolarizados sob a tradição dita ocidental.

Na verdade, a instituição escolar não é exclusivo do “ocidente”, nem a disciplinação dos corpos está ausente de quase todas as culturas, embora tal se manifeste de formas bem diversas. Contudo, equívocos deste tipo, têm prejudicado uma análise mais profunda e consistente. Olhando deste ponto de vista, vemos que a escola indígena tem sido alvo de muita discussão teórica que tende a não convocar a dinâmica dos contextos envolventes e das próprias comunidades bem como os processos civilizacionais de diferentes regiões e povos. Mesmo seguindo G’Angelis (2006) quando afirma que a escola é produção do ocidente que não parte de uma

construção verdadeiramente indígena, poderíamos também dizer que ela não é própria da cultura celta e foi estranha mesmo à maioria das populações europeias até ao século XIX. Mais interessante, é considerarmos que ela emerge e se difunde num determinado contexto social e assume características derivadas das condições materiais e culturais que a condicionam. Assim, é bastante compreensível que alguns teóricos considerem a escola indígena um espaço de fronteira, ou seja, um espaço de trocas, sendo seu papel enquanto instituição construir uma prática onde a diversidade se apresente de forma permitir uma pedagogia verdadeiramente diferenciada (Tassinari, 2001; Nobre 2007; Bergamachi, 2012).

No caso que estudamos podemos descortinar os interesses que estão em causa para a criação da escola bem como os problemas que se tem colocado à sua consolidação e os desafios que se veem pela frente. Sendo a aldeia um território fundamentalmente marcado por uma cultura que se confronta com outra que a contamina, é deveras importante procurar entender o que se passa. Dessa forma, é pertinente questionarmos: que valor a comunidade indígena de itaxim atribui a escola? De que forma a aldeia enxerga essas negociações? Que papel social ela exerce?

Os diálogos com nossos interlocutores foram bastante elucidativos. Para *Mucajá* a importância da escola reside tanto em fatores externos quanto em interesses internos. Como ele bem expressa:

Então, o único que tinha assim conhecimento de leitura era eu e eu gostaria que as crianças pudessem aprender também, porque a gente depende muito de assinatura, depende muito de escrever no português para se defender neh, porque através da escrita a gente pode se defender de muitas coisas. Foi onde eu mesmo pensei, me interessei de começar a ser um educador (Mucajá, Agosto de 2016).

Sentindo a necessidade de se inserir numa cultura escrita dominante no Brasil, ele pressente que é preciso dominá-la pessoalmente e culturalmente. A modernidade é inevitável mas pode ser moderada por uma atitude de resistência ativa.

A importância que a gente vê assim nas crianças, na comunidade indígena, porque eu pensava, hoje a gente vem falando com os professores, que a gente tendo um espaço dentro da aldeia, dentro de uma comunidade indígena, a gente não quer que as nossas crianças,

nossos netos, vão estudar lá para a cidade, então o que se a gente se preocupava mais é de não sair as crianças, estudar fora da aldeia. Eu sei que um dia nossos filhos vão estar estudando fora sim para se formar e tudo, mas mesmo que seja formado, a gente quer que nossos filhos venham trabalhar na comunidade, essa é a nossa preocupação. Porque lá na cidade, claro que a gente aprende muita coisa, mas tem muita coisa que é ensinado errado também, então a gente se preocupa muito nessa questão da educação (Mucajá, Agosto de 2016).

Há consciência que muita coisa está a mudar e que é preciso saber enquadrar essa mudança de forma a preservar o sentido de comunidade e para isso é necessário definir o que deve ser dado como relevante na cultura guarani e o que é imperioso integrar da cultura filtrada pelo consenso do Estado brasileiro. Mas é claro que os nossos interlocutores consideram que é inevitável a escolarização dos indígenas e que esta deve ser estabelecida de modo a que possam sobreviver nas condições que agora tem de enfrentar. Para *Marapuama*, a escola pode possibilitar uma melhor qualidade de vida, inserindo as crianças no mercado de trabalho, sendo hoje uma necessidade da comunidade indígena, como consequência e/ou impacto do desenvolvimento e da expansão dos não índios, como podemos verificar em sua fala:

Eu acho importante, porque as crianças de hoje em dia tem que estudar porque a gente não vive mais de plantação, a gente não vive mais de artesanato, então para mim é importante porque daqui alguns anos eles vão poder trabalhar fora, então precisa que eles estudem, eu acho muito bom (...) eu fico preocupada porque é tão importante a criança estudar, mesmo que seja fora ou dentro da aldeia deveria ter, eu acho importante isso, porque daí alguns dias a criança vai crescer e ela não vai sobreviver só de artesanato, não vai sobreviver só de plantação (Marapuama, Fevereiro de 2015).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, *Tucumã* salienta a importância da escola para o melhorar da qualidade de vida, para a própria transformação da pessoa. As suas palavras são bem eloquentes:

Se eu morasse aqui ele já estaria na escola porque ele já está com cinco anos. Na verdade eu sou analfabeto, eu não sei nem assinar o nome, mas eu acho o estudo é muito importante para tudo (...) eu hoje penso assim comigo, se eu fosse de estudo eu não estaria como estou hoje neh, se eu fosse de estudo na verdade eu também não seria como eu sou

hoje, eu acho que eu não seria uma pessoa como sou hoje, eu vejo assim, penso dentro de mim, porque na verdade se eu tivesse estudo eu não seria aquela pessoa que eu sou hoje (Tucumã, Maio de 2015).

No entanto, Tucumã explica como a escola e o conhecimento recebido na escola pode levar os indígenas a interessarem-se só pela melhoria da sua vida material, por dar mais oportunidades de emprego e melhor salário, influenciando a sua forma de pensar, desinteressando-se pela sua comunidade de origem e até dos seus familiares. Ele explica a situação colocando-se no âmago do problema:

Eu adoro estar aqui, você vê as pessoas neh, eu conheço uma família desde pequeno, nós nos criamos juntos e hoje mora na cidade e abandona família, tem mais dinheiro, então por aí eu vejo que o estudo para muita gente é bom, mas dependendo da cabeça da pessoa. Se a consciência da pessoa for fraca, compra uma casa na cidade, vai morar lá e abandona a família, já vi essas coisas, acha que morar na cidade é melhor que estar na aldeia, ficam olhando dizendo que não tem dinheiro, que não tem isso, que não tem aquilo. Acham que a parte jurua é melhor, então se eu fosse de estudo, era para lá que eu acho que ia me levar. Eu estou na aldeia e respeito muito minha família e amo muito minha família, mas se eu fosse de estudo talvez não amasse tanto minha família como amo hoje (Tucumã, Maio de 2015)

O apelo da cidade é forte e a escolarização empurra para lá. A escola é, para estes estes entrevistados, uma condição necessária para se poder melhorar a vida, na medida em que dá mais possibilidades de emprego. Contudo, esta escolarização desalinhada com a cultura indígena é sentida como um salto para o escuro. Tudo depende de como cada um resolve a sua adaptação, como cada um se integra, como cada um gere a sua vivência. As mudanças tendem a ser radicais se a escola não consegue articular a negociação de saberes e culturas. Mas não é só a cultura que está em causa, as tradições e os rituais que se perdem, é uma forma de vida que tem outros espaços e tempos, outros materiais e outras explicações. Quem está entre visões tão distintas tende a querer dominar as duas, mas o equilíbrio não é fácil. Como é evidente, a cultura de origem é sempre uma referência e a preservação da mesma está sempre no centro de preocupações das pessoas. Com a criação da escola na aldeia parece que se está em condições de controlar a negociação dos saberes e, por certo, se conseguirá preservar e ressignificar património cultural diversificado,

traduzindo, simultaneamente, o apego a raízes ancestrais e à evolução das condições de vida.

Nos professores indígenas podemos perceber um discurso político mais voltado para resistência e manutenção da cultura; focando a discussão na importância e no sentido da escola na comunidade indígena como um instrumento de empoderamento, de dignidade e de proteção dos seus direitos. A professora indígena *Arasá* segue com essa perspectiva, sublinhando a manutenção dos saberes indígenas, defendendo uma escola diferenciada dentro da aldeia. Ela demonstrou bem a sua convicção, afirmando:

É claro, com certeza, eu acho muito importante ter uma escola indígena, só assim a gente está preparado para enfrentar o que vem lá para frente. Porque se a gente não tiver uma escola indígena, se for uma escola normal que o Juruá coloca a sabedoria dele, isso vai acabar com a cultura indígena. Então é por isso que é muito importante ter uma escola indígena, que seja diferenciada, que seja respeitado pelo Estado, só assim para a gente sempre manter a nossa cultura. Então eu sempre defendendo esse lado (Arasá, Março de 2015).

É a preocupação com a cultura indígena que está no centro da relevância de uma escola na aldeia. Conscientes de que já não há possibilidade de encararem o futuro sem a existência de um novo espaço educacional, esperam os professores indígenas que tal possa ser controlado pela comunidade que integram, assumindo eles o protagonismo da gestão do processo educativo. *Muruci* sente que é essa a via a seguir. Diz ele:

Se fosse uma escola verdadeiramente diferenciada é importante sim (...) É importante o estudo para conquistar nossos direitos e a dignidade da aldeia. Porque na cultura Juruá você precisa ter um nome, saber ler e escreve (Muruci, Abril de 2015).

As diferentes afirmações sobre a importância da escola indígena mostram dois pontos importantes sobre o papel da escola e da função da mesma dentro da aldeia: o resgate da dignidade, por meio da conquista de novos meios de subsistência, e a resistência por meio da valorização da cultura indígena e da conscientização das formas de opressão. Dessa forma, os professores defendem uma escola diferenciada, respeitando as peculiaridades culturais locais, e uma maior participação indígena na construção dessa escola.

Da nossa investigação pode-se concluir que a escola é, hoje em dia, vista como algo importante para aldeia. Os nossos interlocutores, tanto os professores como os moradores, em momento algum se opuseram à existência dela na comunidade, antes, pelo contrário, todos a desejam e veem como necessária. Notam-se, no entanto, algumas diferenças entre os discursos, em alguns momentos, uns sublinhando a importância da escola como resistência cultural, outros focando a sobrevivência em face das transformações económicas, sociais, culturais e tecnológicas, que estão sentindo. Vendo para além do que é dito, há um mundo que sente a pressão do outro e deseja preservar aquilo que pode negociar. Por outro lado, as forças do espaço económico brasileiro não se importarão de transigir em aspectos que não ponham em causa a sua expansão. Desse modo, é possível conviver entre escolas que recebem indígenas e têm uma visão romântica e simplificada da cultura tradicional destes e escolas em aldeias em que a cultura local é conteúdo valorizado para se contrapor a saberes definidos como relevantes pelo Estado brasileiro. Estas tendem sempre a constituir um espaço de conflito porque atendem a duas agendas. Em alguns casos, pode passar-se, o que Oliveira (2012) observou na escola Mbyá em M'Biguaçu, onde o "ensino dos saberes não-índio" tende a ser realizado «na medida em que consiste num instrumento para a luta por direitos do grupo e para a intensa convivência com os juruá»(p.108). Mas em outros casos, as dificuldades e a impreparação dos professores não proporcionarão uma formação capaz de satisfazer uma resistência consistente. De qualquer modo, pode ver-se uma caminhada em direção a uma prática intercultural quando há a valorização do bilinguismo e a insistência em se manter um índio a gerir as atividades educativas na escola. No entanto, não devemos esquecer, como advertiu Friedman (2006) que nem sempre as trocas culturais são realizadas de forma bilateral, respeitosa e baseada no princípio da igualdade. Pelo contrário, com frequência a cultura dominante se impõe de forma autoritária e discricionária. Por outro lado, a escolarização depende também muito da dinâmica económica e da sedução do progresso tecnológico. Ao contrário do que pensam alguns indígenas, não é indiferente o uso ou não das tecnologias de massas, do consumo de produtos de marca ou alimentos não tradicionais. Com os produtos e as práticas que vêm do outro mundo, vem também uma forma de vida, uma lógica de pensamento, outras exigências, que pouco mais permitem que permaneça o formal da cultura original da

comunidade. E a escola estará lá para, mais uma vez, servir o que for consignado pelos que definem a política educativa. Provavelmente mais passível de admitir a interculturalidade porque ela já é mais compatível com a ciência e o comportamento dominante.

Considerações Finais

A investigação realizada teve como foco a concepção de infância e a educação da criança indígena Guarani Mbyá, tendo como grupo alvo a Aldeia Itaxim, localizada em Paraty. Tal trabalho consistiu numa investigação etnográfica, com o qual se buscou uma aproximação da mencionada população por meio de conversas, observações, fotografias e entrevistas, para, assim, recolher os dados convenientes à elucidação da problemática em causa.

A comunidade aqui analisada é caracterizada por viver numa aldeia e se relacionar bastante com meio urbano, sendo possível observar elementos provenientes deste contexto, híbridos e tradicionais na cultura dos seus membros. Tal situação coloca a comunidade em constante negociação com a cultura exterior, inserindo ou não elementos desta em seu cotidiano. Contudo, sente-se ainda o apego à cosmologia indígena que muito influencia a vida e a forma de pensar o mundo dos Guarani.

A aldeia Itaxim é, portanto, redutível a parte significativa do mundo moderno, abrindo-se à utilização de equipamentos de tecnologia avançada (celular, televisão, rádio, motor no barco, entre outros) e a práticas vindas de outras culturas como o futebol ou o consumo de alguns alimentos industriais e de marca, ainda que permaneça também bastante ligada à tradição na construção do seu artesanato, na língua e na forma de explicar a vida. Por isso, pensar a infância e a educação das crianças indígenas não pôde ser desvinculado da relação com a espiritualidade, com o entendimento de mundo que se difunde na casa de reza, de rituais e práticas cotidianas.

A Infância, tomada aqui como um construção social (James, 2004; Jenks, 2010; Prout, 2010), é percebida dentro das diversas formas de vivenciar e de pensar o lugar da criança dentro da sociedade. Dessa forma, a investigação esteve centrada na construção social de uma infância diferenciada, indígena e pertencente à cultura Guarani Mbyá, percebendo nesse contexto, o lugar e a valorização da educação das crianças nesse contexto. No entanto, o caminho percorrido se deparou também com as condições híbridas da cultura indígena, onde alguns elementos culturais próprios da comunidade sofreram mudanças com a influência do contato com o mundo não-índio.

As relações com a infância são diferenciadas até mesmo entre os grupos indígenas, existindo diferentes formas de pensar a criança e o lugar da mesma dentro das sociedades. Dessa forma, as condições de “ser completo” das crianças também variam. A criança indígena Guarani Mbyá se torna um ser completo quando recebe o espírito enviados pelos pais e mães das almas (guarani). Nesse momento é que a mesma se torna um indivíduo completo, necessitando de pessoas que a guie e que a ensine a viver de acordo com a cultura e os valores indígenas, iniciando seu caminho pela elevação espiritual e em busca da terra sem mal. A revelação de dos nomes às crianças indicam características pessoais que devem orientar os adultos sobre os papéis que serão desempenhados pelas mesmas na comunidade e os cuidados que deverão obter. É a partir do envio desse espírito (Nhee) que a comunidade considera que a criança está de forma plena no mundo terreno.

Em um momento anterior, quando ainda recém-nascidos (Kyri’i), os pequenos, segundo nosso interlocutores, vivem em uma zona limítrofe entre o mundo terreno e o mundo espiritual, sendo extremamente sensíveis ao meio. Dessa forma, até aos dois anos as crianças estão um momento de “crise” (Shaden, 1976), onde se reconhece o estado de vulnerabilidade para encantamentos, que se estende para toda a família. Dessa forma, os cuidados e rituais (dietas, reclusão na própria casa e etc...) são seguidos rigorosamente, segundo as orientações do pajé. Esse momento é crucial para o bem estar do bebê e da família que acabou de se formar.

Após essa fase, aqui denominada de primeira infância, as crianças começam a ser inseridas nas práticas cotidianas, ganhando responsabilidades de acordo com suas possibilidades. A liberdade e a autonomia oferecidas aos pequenos fazem parte do dia-dia, sendo consideradas fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem, pois, é por meio da exploração, da observação e das experiências que se aprende a viver verdadeiramente como Guarani. Dessa forma, as crianças são vistas também como indivíduos que aprenderão e no futuro propagarão para outras crianças a cultura indígena, sendo também instrumento de sobrevivência e de resistência do modo de vida e dos saberes Mbyá.

A entrada para outra a segunda infância é marcada, segundo os indígenas, pelo começo do desenvolvimento da fala e do “andar”, sendo este momento também

crucial em várias outras sociedades tradicionais (Boakye-Boaten, 2010; Williamson et al, 2012) e não tradicionais (Piaget, 2010), marcando uma nova forma da criança se relacionar com o mundo. Dessa forma, o início da comunicação e da capacidade de caminhar, indica uma nova forma de estar; indica que seu corpo já recebeu o espírito enviado pelos deuses e está completamente no mundo terreno, agindo de forma diferenciada sobre ele. A importância desse momento é observada na cerimônia do batizado, onde as crianças, saindo da primeira infância, recebem um nome Guarani revelado pelos espíritos. Nesse momento, deixa de ser considerada um bebê (Kyri) e passa ser vista exatamente como criança (Kyringue).

A responsabilidade dentro da aldeia é concebida de acordo com a situação e as possibilidades de cada criança. Na casa de reza, é possível observar crianças de entre 8 e 10 anos participando ativamente, fumando petynguá, enquanto as menores dormem, brincam e por vezes decidem também participar no que acontece. Cada criança em seu tempo vai crescendo, amadurecendo e ganhando mais responsabilidades, ajudando dentro de casa, na plantação ou mesmo na produção de artesanato.

Dessa forma, a criança não é vista, pela comunidade, apenas como uma fase do desenvolvimento humano e muito menos possui uma ideia de amadurecimento infantil estática. Cada criança tem o seu tempo e são as mesmas que mostram seu tempo, como, por exemplo, cabendo-lhe a decisão de não amamentar no peito. As crianças precisam de atenção e cuidados, mas, ao mesmo tempo, têm a sua autonomia; provavelmente porque não sentem a vertigem do desenvolvimento certo em tempo determinado pela ciência. As crianças são seres sociais que convivem com a cultura e com outros indivíduos de diferentes idades. As crianças, por exemplo, participam do coral, onde mantêm conexão com o mundo espiritual, são possuidoras de uma capacidade de aprender as músicas reveladas pelos espíritos, reproduzindo e produzindo cultura.

A importância da criança também pode ser percebida pelo facto de estar inserida na história da formação do mundo Mbyá. Não deixa de ser interessante a história de Kuaray que, ainda na barriga de sua mãe, teve a responsabilidade de guiá-la pelo caminho mais seguro até ao seu pai e que tendo sua mãe desobedecido, Kuaray parte

pelo mundo junto com o irmão. Significativamente, Kuaray foi enviado a terra por Nhanderú para terminar de construí-la. As palavras de Nhanderu são claras quanto à importância da criança: «Vai ao mundo. Eu não fiz tudo o que estava para ser feito no mundo. Eu deixarei para você fazer, do seu modo» (Ladeira, 2007, p.87)

Na aldeia, as crianças têm liberdade para percorrer todos os seus espaços; elas se juntam, criam, recriam ou reproduzem brincadeiras. Nesses momentos, constroem suas identidades (recriando momentos da vida adulta), criam ou reproduzem regras, solucionam conflitos e experimentam seu corpos (correndo, pulando, subindo em árvores). No entanto, a influência do mundo urbano não passa despercebida e alguns brinquedos são de fora da aldeia, ainda que tal não impeça de transformarem galhos em instrumentos de uma brincadeira.

Cabe ressaltar, que as brincadeiras são importantes na cultura Mbyá, pois é por meio delas que a criança também aprende a cultura Guarani e se prepara para o mundo adulto. Nossos interlocutores afirmaram que existem brincadeiras, como o Xondaro, denominados pelos mesmos como espirituais, que preparam as crianças fisicamente e mentalmente para o mundo adulto. Todavia, apesar dos nossos interlocutores terem apresentado dois tipos de brincadeiras, será que existe brincadeira que não seja séria para as crianças? A brincadeira como atividade de socialização e de desenvolvimento infantil é um instrumento fundamental para a formação da identidade da criança, pois é por meio dela que os pequenos aprendem papéis sociais, pensam, descobrem, criam e recriam o mundo ao seu redor. Gilles Brougère (2001), como vimos anteriormente, afirma que a brincadeira é impregnada de elementos da cultura a que criança pertence. Na aldeia indígena de Itaxim, as crianças brincam muito e os adultos utilizam a brincadeira como instrumento educativo para mais facilmente as envolver no seu desenvolvimento físico e espiritual.

Dessa forma, o que podemos verificar é que, como tudo na vida dos Guarani, as relações e os cuidados com as crianças são enquadradas pela cosmologia mbyá, pois os espíritos revelam os perigos, as potencialidades e as fraquezas existentes em cada etapa da vida. Os pais tem a função de educar seus filhos, ensinando os valores e a cultura de sua etnia, aprendida também na casa de reza; com paciência e atenção cuidam das crianças, inserido-as nas atividades cotidianas da aldeia. Os Guarani

adultos têm consciência de que são exemplos para crianças, dessa forma, tratam-nas com serenidade para que elas não se tornem indivíduos agressivos.

Na aldeia indígena de Itaxim tornou-se evidente o papel educador da comunidade, onde todos educam e são educados a todo momento. A função dos mais velhos é fundamental na medida que são detentores do conhecimento e da história da comunidade, sendo o pajé o principal educador e conselheiro da comunidade, obtendo a capacidade de receber os saberes revelados pelos espíritos. Nesse caminho, a família tem a função de reforçar esses ensinamentos dentro de casa, orientando e aconselhando as crianças.

Dessa forma, a educação da crianças decorre diante algumas referências de educadores: o líder espiritual, a família e os mais velhos, sendo estes responsáveis por lhe passarem conhecimentos e preparar estes para a vida na comunidade. Sendo assim, espaços e tempos são utilizados para esse processo educativo, sendo locais de aprendizagem a opy (casa de reza), o espaço social da comunidade, a família e, mais recentemente, a escola.

A casa de reza dentro da aldeia é um importante espaço de aprendizagem da aldeia, pois é neste lugar que os indígenas ouvem os mais velhos, aprendem sobre sua cultura e recebem os conselhos dos pajés. É neste espaço que ocorre a comunicação com o mundo espiritual, havendo as revelações, ou seja, os conhecimentos e informações enviadas pelo mundo espiritual. Dessa forma, a casa de reza é vista como a primeira escola, lugar onde se aprende a ser e a estar no mundo de acordo com a cultura mbyá.

A segunda escola, que nossos interlocutores mencionam, é a que foi construída, no final década de 90, na comunidade. No entanto, a educação indígena não é algo novo, ela sempre existiu tendo sido alvo (durante séculos) de dominação e assimilação cultural por meio da inserção forçada do índio na vida dos colonos e na catequese (Del Priori, 2010). Na segunda metade do século XX emergiram transformações no que diz respeito ao entendimento sobre as diferenças culturais e étnicas. As teorias interculturais surgiram no intuito de conceber uma relação respeito mútuo entre culturas e de se valorizar a diversidade, tendo em consideração a existência de

relações de poder e os conflitos existentes nessas fronteiras em que se dão as trocas culturais (Candau, 2009).

A educação é um campo em que esse debate sobre as relações culturais se compreende bem e onde se justifica o estudo sobre o que realmente está em causa e sobre as possibilidades de equação. Pelos nossos interlocutores, vimos que a comunidade considerou a educação indígena como um direito a ser conquistado (Munduruku, 2012). No entanto, como afirma Cohn (2016), cada etnia atribui uma funcionalidade e um interesse para a escola, sendo diversas as necessidades apontadas pelas comunidades.

Na aldeia Itaxim, foi possível perceber como a escola se apresenta como um instrumento de resistência e de sobrevivência. A resistência, segundo nossos interlocutores, está relacionada com a luta pela manutenção da cultura e pela conscientização das relações de poder e de opressão. A sobrevivência foi indicado pelos índios, na medida em que a escola proporciona maiores oportunidades de trabalho fora da aldeia. Cabe ressaltar que a comunidade Guarani Mbyá (em Paraty) não consegue viver da terra e da pesca, precisando de uma renda complementar que lhes permita satisfazer a alimentação e outras necessidades. Dessa forma, a escola proporcionaria oportunidades para acesso ao mundo do trabalho ajudando na complementação das necessidades e no acesso as tecnologias (tv, celular, rádio...).

A observação do cotidiano da escola foi uma das fragilidades encontradas na investigação, pois não foi possível encontrá-la aberta. Segundo nossos interlocutores, existe uma dificuldade em manter os professores devido o contrato com o Estado durar apenas dois anos. Por outro lado, também não existindo também suficiente formação de professores indígenas, não há pessoas habilitadas de forma a que o funcionamento das escolas não tenham problemas. Para além disso, foi possível identificar que é bem complexo e contraditório o funcionamento da escola, na medida em que a concepção de tempo e espaço indígena é diferente da rotina estática e disciplinadora da escola oficial normal. Pelo entender dos professores indígenas entrevistados, há necessidade de uma fluidez na organização da escola da aldeia de modo a que ela responda melhor ao ritmo da comunidade.

Entretanto, a escola hoje, como afirmaram os nossos interlocutores, assume um papel social importante na aldeia, conscientizando os jovens sobre as relações de poder existentes e ao mesmo tempo abrindo possibilidades e caminhos para a sobrevivência da aldeia. No entanto, a instituição escolar que os mesmos defendem é aquela na qual o protagonismo indígena (ou seja, a participação) deve orientar o trabalho na escola, construindo, assim uma escola pensada e organizada por eles. Segundo o discursos dos educadores, algumas coisas avançaram no que diz respeito à educação indígena mas ainda é preciso incorporar os mesmos os professores em decisões como como as de elaboração do currículo, a definição do calendário e escolhas de materiais. Como é evidente, tudo isto no pressuposto de que são professores indígenas que estão à frente da escola e que estes têm estabilidade profissional e de formação adequada.

Os educadores concordam que escola indígena de hoje pode ser considerada intercultural e diferenciada em alguns aspetos. No entanto, os professores, como foi dito anteriormente, insistem que só a sua participação e com o seu protagonismo indígenas, dando liberdade de ensinar e de organizar a escola de acordo com suas necessidades e visões de mundo pode garantir que possa assumir plenamente a condição de instituição intercultural. Nesse sentido, nossos interlocutores apontaram alguns desafios que escola indígena precisa enfrentar, destacando: a participação efetiva da comunidade na construção da escola, na formação e contratação de professores efetivos e, por último, a permanência das crianças e jovens na escola.

A políticas de educação indígena avançaram durante a década de 90 do século XX e início dos anos de dois mil, no entanto, pensar a escola indígena exige um olhar descolonizado para que, assim, a emergência dos discursos e dos saberes indígenas se consolide. Os documentos atuais (Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Indígena) indicam um currículo comum para escolas indígenas, mas é preciso flexibilidade e participação indígena na gestão desse currículo, para que se possa respeitar e atender às necessidades das mais de 200 etnias existentes no Brasil.

Os nossos entrevistados destacaram que a resistência e a manutenção da comunidade indígena se fortalece com educação escolar em uma perspectiva crítica e intercultural. Dessa forma, apesar da escola ser uma criação do mundo não-indígena e

ocidental, é algo que a comunidade deseja e pela qual luta tendo em vista reforçar o saber indígena. Domingos Nobre (2007), acha que “construir uma escola indígena é um exercício antropológico de etno-descentração”, ainda que, por ser uma invenção não indígena, ainda esteja por ser construída (p.2). Dessa forma, as políticas para educação indígena devem permitir que as comunidades indígenas construam suas escolas, seu currículo, seu calendário e seu material.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, Anete (2011). A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: Goulart, Ana Lúcia; Finco, Daniela (org). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados LTDA.
- Almeida, Maria Regina (2000). Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas.
- Alvares, Myriam M. (2004). Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológica*, ano 8, v.15, p.49-78.
- Alves, José Augusto Lindgren (2003). *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva.
- Amado, João (2017). *Manual de Pesquisa Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra Ed.
- Andrade, Anderson (2000). A convenção sobre os direitos da criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividades e desafios. *Revista do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios*, n.3, p.37-52
- André, João. M. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagem em Tempos de Globalização*. Coimbra: Editora Ariadne.
- Araújo, A. V., Carvalho, J. B. d., Oliveira, P. C. d., Jófej, L. F., Moura, V. M., & Anaya, J. (2006). *Povos Indígenas e a Lei do "brancos": o direito a diferença*. Brasília: Ministério da Educação.
- Araújo, S. A. (2008). Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural. Unpublished Dissertação de mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta.
- Ariès, Philippe (1978). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Assis, Eneida (1981). Escola Indígena, uma frente ideológica? Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- Baines, Stephen (2003). Organizações Indígenas e legislações indigenistas no Brasil, na Austrália e no Canadá. *Arquivos do Museu Nacional*, v.61, n.2, pp. 115-128.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to a multicultural education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Barth, Fredrik (2000). O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Bazílio, Luiz Cavalieri (2011). Avaliando a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Bazílio, Luiz C.; Kramer, Sonia (org). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez

- Benites, Sandra (2015). *Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakare, fundamento da pessoa guarani, nosso bem estar futuro: o olhar distorcido da escola*. Trabalho Final de Curso, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis.
- Bergamaschi, Maria (2012). Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: Paladino, Mariana; Czarny, Gabriela (Org). *Discussões para se repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Boakye-Boaten, Agya (2010). Changes in the concept of Childhood: Implications on Children in Ghana. *The Journal of International Social Research*, v.3, n. 10.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boto, Carlota (2017). *Instrução Pública e Projeto Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Unesp Editora.
- Boto, Carlota (2002). *O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes*. In: Freitas, Marcos Cezar & Kuhlmann, Moisés (Org), *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, Gilles (2001). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Editora Cortez
- Caleffi, Paula (2003). O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no século XXI. *Diálogos Latinoamericanos*, n.7, pp. 20-42. Retrieved: http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/7_di_logos_latino_americanos/ser_indio.pdf
- Candau, V. M. & Moreira, A. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Beauchamp, J., Pagel, S., & Nascimento, A. (org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação.
- Candau, Vera Maria (2009). Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Candau, V. (org.). *Educação Intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: Letras
- Carvalho, Martha Maria Chagas (2016). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, Marcos Cezar (Org), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Castro, Eduardo V. (2006). No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. *Povos Indígenas no Brasil*. In: Instituto Sócio Ambiental (Org). *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental.
- Centro de Trabalho Indigenista (2013). *Xondaro Mbaraete: A força do Xondaro*. São Paulo: Coordenação Editorial do Centro de Trabalho Indigenista.

- Ciccarone, Celeste (2004). Drama e Sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres mbyá. *Revista de Índias*, v. 64, n.230.
- Codinho, Camila Guedes (2012). Cosmologia e Infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In: Tassinari, Antonella; Grando, Beleni & Albuquerque, Marcos (Org), *Educação Indígena: Reflexões sobre noções de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Coelho, Mauro (2007). A construção de uma Lei: o diretório dos índios. *Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*, a.168, n.437, pp 29 -48.
- Cohn, Clarice (2000a). *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Cohn, Clarice (2000b). Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, vol. 43, n.2, retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003477012000000200009&script=sci_arttext
- Cohn, Clarice (2002). *A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin*. In: Silva, Aracy Lopes & Nunes, Ângela (Org), *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Editora Global.
- Cohn, Clarice (2005a). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cohn, Clarice (2005b). Educação Escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, v.23, n.2, p. 485-515.
- Coleção de Leis do Império (1845). Decreto n. 426, p.86, v. 2. Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1934). Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937). Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946). Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm
- Constituição Federativa do Brasil (1967). Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm
- Constituição Federativa do Brasil (1988). Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- D'Angelis, Wilmar (2006). Contra da Ditadura da Escola. In L. Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (Vol. 8). Brasília: Ministério da Educação.

- Debortoli, José (2009). Educação Infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação das crianças pequenas. In: Carvalho, Alysso; Salles, Fátima; Guimarães, Marília; Debortoli, José (org). *Brincar (es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Del Priori, Mary (2010). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto Editora.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., et al. (1999). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Dessen, Maria Auxiliadora & Polonia, Ana (2007). Família e Escola como fator de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v.17, n.36, p.21-32
- Dewey, John (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Diário Oficial (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 do dia 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_a_dolecente_7ed.pdf
- Diário Oficial da União (1910). Lei nº 8072 de 20 de Junho de 1910. Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>
- Diário Oficial da União (1916). Lei 3.701 de 1 de janeiro de 1916. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm
- Diário Oficial da União (1967). Lei 5371 de 5 de Dezembro de 1967. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm
- Diário Oficial da União (1973). Lei 6.001 de 19 de Dezembro de 1973. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm
- Diário Oficial da União (1991). Portaria Interministerial nº559 de 16 de abril de 1991. Retrieved from: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=9/21/2008%20:05:13%20AM
- Diário Oficial da União (1996). Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Diário Oficial da União (1999a). Resolução nº 3 de 10 de Novembro de 1999. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf
- Diegues, Ana Martha (2013). Educação e Inclusão no Museu: desvelando um olhar sobre as obras de Debret e a diversidade cultural brasileira. *Dissertação de Mestrado*, Departamento de Museologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Domingues, Ângela (2000). *Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

- Estevão, Carlos V. (2012). *Direitos Humanos, justiça e educação na era dos mercados*. Porto: Porto Editoras.
- Fernandes, Florestan (1989). *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: Editora UnB.
- Ferreira, António Gomes (2000). *Gerar, Criar e Educar: a criança no antigo regime*. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, António Gomes (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 9, pp. 177-199.
- Ferreira, António Gomes (2014). A criança e a pedologia no contexto da Primeira República em Portugal. In: Mourão, Alda & Gomes, Angela de Castro (Org), *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra: Coimbra University Press.
- Ferreira, António Gomes & Gondra, José G (2006). Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.86, n.216, p. 119 – 134
- Ferreira, António Gomes; Vilhena, Carla Cardoso (2014). Formar bem as mães para criar e educar boas crianças: as revistas portuguesas de educação familiar e a difusão da maternidade científica (1945-1958). *História da Educação*, v. 18, n. 44, p. 129-147.
- Fleck, Eliane C. D. (2007). A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões. *Em Aberto*, v.21, n.78, pp. 109-120.
- Folha Online (2008). *Desigualdade educacional entre brancos e negros*, www.folhaonline.com.br (acessado em 19 de novembro de 2010).
- Foucault, Michel (2007). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, Paulo (2005). *A pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Marcos Cezar (2016). *Para um sociologia histórica da infância no Brasil*. In: Freitas, Marcos Cezar (Org), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Friedmann, Adriana (2011). História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. *VERAS*, v.1, n.2, pp. 2014-235.
- Friedmann, Susan (2006). Batendo palmas a uma só mão: colonialismo, pós-colonialismo e as fronteiras espaço-temporais do modernismo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.74, pp. 85-113.
- Frota, Ana Maria (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 7, n. 1, pp. 147-160.

- Garlet, Ivore (1997). Mobilidade Mbyá: História e Significado. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.
- Góes, José Roberto & Florentino, Manolo (2010). *Crianças escravas, crianças dos escravos*. In: Del Priori, Mary (Org), História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto Editora.
- Gondra, José G. (2016). *Medicina, Higiene e Educação Escolar*. In: Lopes, Eliane; Filho, Luciano & Veiga, Cynthia (Org), 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica
- Gonçalves, L. A. & Silva, P. B. (1998). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica
- Gorczewski, Clovis & Tauchen, Gionara (2008). Educação em direitos humanos: para uma cultura de paz. *Revista Educação*: V.31, n.1, p. 66-74.
- Grupioni, L. D. B. (2006). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In L. Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (Vol. 8). Brasília: Ministério da Educação.
- Guimaraes, Dinah (2003). Museu de Artes de Origens: mapas das culturas vivas guarani. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Gusmão, Neusa (1997). Antropologia e Educação. *Caderno CEDES*, v.18, n.43. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621997000200002&script=sci_arttext&tIng=es
- Guyader, Alain Le (2000). Os direitos do homem e a questão dos limites. In: Adalberto Dias de Carvalho (Org). *A educação e os limites dos direitos humanos*. Porto: Porto Editoras.
- Hall, Stuart (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p. 15-46.
- Hardman, Charlotte (1973). Can there be an anthropology of Children?. *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, v.4, n.2, p. 85-99.
- Hart, Roger (1993). Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, n.4.
- INEP (2013). *Censo Escolar da Educação Básica 2012*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Retrieved from: file:///C:/Users/beth/Desktop/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf
- Instituto Antônio Houaiss (2004). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ISA (2008). Guarani Retã: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. Retrieved from: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya>

- James, Allison (2004). *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jenks, Chris (2005). *Childhood*. New York: Routledge.
- Karasch, Mary (2000). *A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808-1850*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kuhlmann, Moysés (2016). Educando a Infância Brasileira. In: Lopes, Eliane; Filho, Luciano & Veiga, Cynthia (Org), 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica
- Kishimoto, Tizuko (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, Tizuko & Pinazza, Mônica (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar da infância. In: Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, Tizuko & Pinazza, Mônica (Org), Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed
- Lacerda, R. (2008). *Os povos Indígenas e a constituinte 1987-1988*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário.
- Ladeira, Maria Inês (2007). O caminhar sobre a luz: o território Mbyá à beira do oceano. São Paulo: Editora UNESP.
- Lagoa, Rosalina (1995). Unidade e Diversidade na escola: contributos para o estudo da educação intercultural. Unpublished Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Lassonde, Stephen (2015). Age, Schooling and Development. In: Paula S. Fass (Org), *The Routledge history of childhood in the western world*. London: Routledge.
- Leczneski, Lisiane Koller (2012). Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais, e na vida dos povos sul-ameríndios. In: Tassinari, Antonella; Grando, Beleni & Albuquerque, Marcos (Org), Educação Indígena: Reflexões sobre noções de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Leininger, Madeleine (2006). *Culture Care Diversity and Universality Theory and Evolution of the Ethnonursing Method*. In: Leininger, Madeleine & McFarland (ORG). *Culture Care Diversity and Universality: A World Nursing Theory*. Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. & Toschi, M. (2003). *Educação Escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2012). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

- Lino, Adriana R. S (2006). *A influência das relações familiares no ajustamento escolar da criança Kaiowá*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco.
- Litaiff, Aldo (2004). Os filhos do sol: mitos e práticas dos índios Mbya Guarani do litoral brasileiro. *Tellus*, ano 4, n. 6, p. 15-30.
- Lopes, Aracy (2002). Contribuições da etnologia indígena à antropologia da criança. In: Lopes, Aracy (Org). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- Luciano, Gersem (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, v.12.
- Luciano, Gersem (2011). *Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígenas no Alto do Rio Negro*. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.
- Macedo, Elizabeth (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 98-113.
- Maciel, Lizete; Neto, Alexandre (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, pp. 465-476.
- Maher, T. M. (2006). Formação de educadores indígenas: uma discussão introdutória. In: L. Grupioni (Org), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, v.8.
- Marques, A. Francisco (2000). A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. *Revista Ciência & Educação*, v.6, n.1, 65-73.
- Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa do Leste* Universidade Aberta, Lisboa.
- Matos, Kleber G. & Monte, Nietta Lindberg (2006). O estado da arte da formação de educadores indígenas no Brasil. In: Luiz Grupioni (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (Coleção Educação para Todos, v.8). Brasília: Ministério da Educação.
- Mead, Margaret (1945). *Adolescência y Cultura em Samoa*. Buenos Aires: Editorial Abril.
- Medeiros, Ricardo Pinto (2005). *Política indigenista do período pombalino e seus reflexos nas capitâneas do norte da América portuguesa*. In: Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: Poderes e Sociedade. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/75-coloquios-e-congressos/76-espaco-atlantico-de-antigo-regime.html?start=80

- Mello, Flávia Cristina (2006). *Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Melo, Clarissa Rocha (2012). *Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani*. In: Tassinari, Antonella; Grando, Beleni & Albuquerque, Marcos (Org), *Educação Indígena: Reflexões sobre noções de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Melo, Clarissa Rocha (2008). *Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Milanich, Nara (2015). Latin American childhood and the concept of modernity. In: Paula S. Fass (Org), *The Routledge history of childhood in the western world*. London: Routledge.
- Ministério da Educação (1994). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação (2002). *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF
- Ministério da Educação (2002). *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEF.
- Montessori, Maria (1976). *A criança*. São Paulo: Portugalia.
- Moreira, António & Candau, Vera (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Secretaria de Educação Básica/MEC: Brasília.
- Moreira, Carlos Diogo (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, Vânia Losada (2010). De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no império. *Topoi*, v.11, n.21, pp. 127-142. Retrieved from: http://www.revistatopoi.org/numerosanteriores/topoi21/Topoi21_07Artigo7.pdf
- Motta, Dilza (2006). *Tesouro de Cultura Material dos Índios no Brasil*. Rio de Janeiro: FUNAI.
- Munduruku, Daniel (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas

- Nação Mestiça (1997). Diretório dos Índios. Retrieved from: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm
- Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>
- Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf
- Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Nações Unidas (1993). *Declaração de Viena*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>
- Nações Unidas (2009). *Declaração sobre o Direito dos Povos Indígenas*. Cuiabá: Entrelinhas.
- Neves, Vanessa F. A. (2006). Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 1, n. 1.
- Nobre, Domingos (2005). A escola indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada. *Tese de Doutorado em Educação*, Universidade Federal Fluminense.
- Nóbrega, Saulo Gambarra (2010). *Capoeira e Direitos Humanos: olhares, vozes e diálogos*. Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídicas: Universidade Federal da Paraíba.
- Nunes, Ângela (2002). *No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante*. In: Silva, Aracy Lopes & Nunes, Ângela (org), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Editora Global.
- Nunes, Ângela (2003). *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. Tese de Doutorado em Antropologia, Universidade de São Paulo.
- Oliveira, João; Freire, Carlos (2006). *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Oliveira, Melissa Santana (2012). *Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu*. In: Tassinari, Antonella; Grando, Beleni & Albuquerque, Marcos (Org), *Educação Indígena: Reflexões sobre noções de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Organização Internacional do Trabalho (1957). *Convenção nº107*. Retrieved from: [http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20IT%20n%C2%BA%20107\).pdf](http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20IT%20n%C2%BA%20107).pdf)
- Organização Internacional do Trabalho (1989). *Convenção nº169*. Retrieved from: [http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacaodocs/quilombola/Decreto Legislativo 143.pdf](http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacaodocs/quilombola/Decreto%20Legislativo%20143.pdf)

- Pereira, Eugenio (2009). Brincar e criança. In: Carvalho, Alysson; Salles, Fátima; Guimarães, Marília; Debortoli, José (Org). *Brincar (es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Pereira, Moacyr Soares (2000). *Índios Tupi-Guarani na pré-história: suas invasões do Brasil e no Paraguai, seu destino após o descobrimento*. Maceió: EDUFAL.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Ministerio da Educação.
- Piaget, Jean (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pimentel, Alessandra (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: Oliveira, Júlia; Kishimoto, Tizuko; Pinazza Mônica (org). *Pedagogia(s) da infância: construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Pissolato, Elizabeth (2012). *Tape Porã, Impressões e Movimento Mbyá: os gurani Mbyá no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI.
- Pontes, Fernando; Magalhães, Celina (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Revista Reflexão e Crítica*, v.16
- Postmann, Neil (1994). *The Disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Pratta, Elizângela & Santos, Manoel Antonio (2007). Família e Adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológicos de seus membros. *Psicologia em Estudo*, v.12, n.2, p. 247-256.
- Prout, Alan (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Caderno de Pesquisa*, v.40, n.141, pp. 729-750
- Ramos, Alcida (1998). *Indigenism: Ethnic Politics in Brazil*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Ribeiro, Darcy. (1996). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rizzini, Irene; Neumann Mariana; Cisneros, Arianna (2009). Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos: reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. *O social em questão*, n 21. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/publicacoes/artigos>
- Rocha, Heloísa Helena & Gondra, José G. (2002). A escola e a produção de sujeitos higienizados. *Perspectiva*, v.20, n.2, p. 493-512.
- Santos, B. d. S., & Nunes, J. A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*, 56.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.

- Santos, Boaventura S.(2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº63, p. 237-280. Retrieved from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299961>.
- Santos, João Diógenes Ferreira (2007). As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. *Revista HISTEDBR*, n.28, p.224 –238.
- Saviani, Dermeval (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, v. 23, n. 01, p. 17-40
- Secad (2007). Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos da Secad*, v.3. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>
- Seeger, Antony, da Matta, Roberto & Castro, Eduardo Viveiros (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional, série Antropologia*, n.32, p.2-19.
- Seyferth, Giralda (2002). Colonização, Imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, n.53, p. 117-149
- Shaden, Egon (1976). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia da Editora Nacional.
- Silva, Alberto (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajetórias intergeracionais*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Silva, Tomaz Tadeu (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silveira, Edson; Silveira, Stela (2012). *Direito fundamental à Educação Indígena*. Curitiba: Editora Juruá.
- Silveira, Flávio (2005). As complexidades da noção de fronteira, algumas reflexões. *Caderno Pós Ciências Sociais*, v.2, n.3, pp. 17-38.
- Siròta, Regine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Caderno de Pesquisa*, n. 112, pp. 7-31.
- Schultz, James (1995). No Girls, No Boys, No Families: On the Construction of Childhood in Texts of the German Middle Ages. *The Journal of English and Germanic Philology*, Vol. 94, No. 1, pp. 5981.
- Smolka, Ana Luiza Bustamante (2002). *Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança*. In: Freitas, Marcos Cezar & Kuhlmann, Moysés (Org), Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez.
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed.

- Stake, Robert (2009). *A arte da investigação com estudos de casos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stroher, Carlos & Kremer, Cássia (2007). A infância na idade média (séc. XIV ao XVI): discussões pertinentes. *Travessias*, n.1, v.1. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/search/search?simpleQuery=A+infancia+na+idade+m%C3%A9dia&searchField=query>
- Tassinari, Antonella (2001). Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Lopes, Aracy (Org). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- Tassinari, Antonella (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 11-25.
- Teixeira, Olga e Cordeiro, Rubério (2008). Educação Jesuíta: objetivos, metodologias e conteúdos nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. *Anais do II Encontro Internacional de História Colonial*, v.9, n.24. Disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais
- Tomás, Catarina (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento.
- Unesco. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/image/0012/001271/127160por.pdf>.
- Unesco (2009). Diversidade Cultural. Retrieved 5 de Dezembro, 2010, from http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=17
- Veiga, Cynthia Greive (2011). A civilização das crianças pela escola (brasil, século xx): questões teóricas e conceituais. *Cadernos de Estudos Sociais*, v.25, n. 1, p. 135-148.
- Vidal, Diana Gonçalves (2016). Escola Nova e Processo Educativo. In: Lopes, Eliane; Filho, Luciano & Veiga, Cynthia (Org), 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica
- Vieira, Fátima; Lino, Dalila (2007). As contribuições de Piaget para a pedagogia da infância. In: Oliveira, Júlia; Kishimoto, Tizuko; Pinazza, Mônica (org). *Pedagogia(s) da infância: construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Vygotsky, Levi (2000). *Pensamento e Linguagem*. 11ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Levi (2007). *A formação social da mente*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Wader, Miriam Jorge (2016). Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, Marcos Cezar (Org), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Descolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. (org.). *Educação Intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: Letras.
- Wallon, Henri (2008). *Do Ato ao Pensamento: ensaios de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.
- Wallon, Henri (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Williamson, Guillermo; Pérez, Isolde; Modesto, Francisca; Coilla, Guillermo & Raín, Nilsa (2012). Infancia y Adolescencia en Relatos de la Aracaunía. *Contextos Educativos*, n.15, p. 135-152.
- World Council of Churches (1971). Declaração de Barbados: Pela Libertação do Indígena. Retrieved from: http://www.missiologia.org.br/cms/UserFiles/cms_documentos_pdf_28.pdf
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

ANEXO 1 - Autorização Indígena para pesquisa na Aldeia Itaxim

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ivanildes Pereira da Silva, presidente da Associação Comunitária Indígena Guarani da Aldeia Itaxi, em Parati Mirim, autorizo a pesquisadora Elizabeth Ramos da Silva, a realizar seu trabalho de pesquisa "A infância e a educação das crianças indígenas Guarani-Mbya do Estado do Rio de Janeiro", durante três meses nesta aldeia.

Paraty, 27 de agosto de 2014.

Ivanildes Pereira da Silva

ANEXO 2 - Autorização da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Serviço Público Estadual	
Processo: E-00016/2713/2014	
Data: 05/05/2014	Fb: 74
Rúbrica: 	ID: 4012364-2



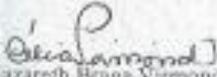
Governador do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

À Superintendência Pedagógica,

Após atendimento ao solicitado às fls. 53 e 54, a Coordenação dá parecer pedagógico favorável a realização do trabalho de pesquisa, do programa de Doutorado em Estudos Contemporâneos do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra, com a temática "A infância e a educação das crianças indígenas Guaraní-Mbyá do Estado Rio de Janeiro" da pesquisadora Elizabeth Ramos da Silva, na Sala de Extensão Guaraní Tava Mirim, Aldeia Iuxim em Paraty Mirim.

A Coordenação ressalta a importância de se respeitarem as especificidades sociais, educacionais e culturais da comunidade a ser pesquisada e solicita comprometimento da doutoranda em disponibilizar à unidade escolar o resultado da pesquisa.

Rio de Janeiro, 20 de abril de 2015.


Célia Nazareth Braga Varmond

Coordenadora de Diversidade e Inclusão Educacional
ID: 4012364-2


Marcia Aparecida Jacomelli Pumbo Freitas

Diretora de Ensino
ID: 3708783-5

Secretaria de Estado de Educação
Rua Prof. Pereira Reis, 119 - Santo Cristo
Rio de Janeiro - CEP. 20.220-800 - Tel. 2160 - 9373/9327

ANEXO 3 - Guião de Observação e de Entrevista

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>I</p> <p>Legitimação da entrevista e identificação e caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista motivando o entrevistado para a colaboração solicitada. - Criar um clima de empatia. - Informar sobre a natureza do trabalho e seus objectivos. -Assegurar a confidencialidade do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> Como se sente ao pertencer a esta tribo? Como vê a suas ocupações na relação com a cultura da tribo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o/a entrevistado/a sobre a função essencial que desempenha na investigação. - Conversar sobre assuntos de interesse pessoal e ou familiar do entrevistado/a. - Explicar as dimensões do projecto numa perspectiva de enriquecimento abrangente. - Dar garantias sobre a confidencialidade das informações prestadas. - Quais as principais ocupações? - Como vê a sua situação no quadro da cultura da tribo?
<p>II</p> <p>Identificar elementos que denunciem uma concepção de desenvolvimento infantil na comunidade indígena</p>	<p>Levantar aspetos que indiquem momentos ou idades diferentes para exigências diferentes</p>	<p>As crianças são todas iguais?</p> <p>As crianças mais pequenas são tratadas como as maiores?</p> <p>Em que idades se começam a fazer algumas exigências às crianças da tribo?</p>	<p><u>Como é o nascimento de uma criança?</u> Quem faz o parto? Que tipos de rituais acontecem durante o nasmento de uma criança? Quem anuncia o nascimento ou a morte de uma criança? O que acontece com a criança que nasce com a saúde frágil?</p> <p><u>Como é a alimentação da criança?</u> Como é a alimentação das crianças nos primeiros dias? Quando a criança deixa o aleitamento? Quando a criança muda alimentação? Acha que é importante ficar atenta à alimentação das crianças? Que tipo de comidas as devem crianças comer? As crianças comem a comida igual à dos adultos? As crianças podem comer quando elas querem ou devem comer só a determinadas horas ou quando os pais (adultos) dizem?</p>

guarani

Como as crianças se vestem na comunidade indígena?

Que diferença existe na forma de se vestir entre crianças de diferentes idades?

O que pensa sobre a maneira como as crianças andam vestidas?

Meninos e meninas vestem de forma diferente?

Qual tipo de roupa acha que uma criança deve vestir?

Até que idade mais ou menos acha que criança pode, se quiser, andar sem roupa na tribo? (se for permitido andar sem roupa)

Como é o brincar das crianças de diferentes idades?

O que pensa do brincar das crianças daqui da tribo?

Quando a criança passa a poder brincar sozinha?

Alguém costuma a tomar conta das crianças quando elas estão brincando?

Quando as crianças maiores costumam ajudar a tomar conta das menores?

Como as crianças ajudam nas tarefas do dia-a-dia da tribo?

Acha importante que criança aprenda a fazer as atividades do dia-a-dia da comunidade desde pequena?

Quando a criança começa a aprender a fazer tarefas dentro da comunidade?

Que tipo de atividade as crianças podem ajudar?

Como é a entrada para a vida adulta?

Até que idade a criança costuma a frequentar a escola?

Quais as atividades das crianças depois de deixarem de frequentar a escola?

Que trabalhos, comportamentos e responsabilidades são esperados num menino de 13/14 anos?

Que trabalhos, comportamentos e responsabilidades são esperados numa menina de 13/14 anos?

Quando se é adulto?

Em que momento você acha que o jovem deve começar a viver em sua própria casa, com sua própria família?

A partir de quando é permitido o casamento?

De que maneira é feita a passagem para a vida adulta?

Existe algum tipo de ritual para a passagem para a vida adulta?

O que faz os indígenas acreditarem que a criança está pronta para entrar na vida adulta?

<p>III Caracterizar a relação das crianças indígenas com os adultos e destes com as crianças</p>	<p>Definir comportamentos e atitudes dos pais e adultos em geral para com as crianças.</p> <p>Identificar comportamentos e atitudes das crianças para com os adultos</p>	<p>De que maneira os adultos e a crianças se relacionam entre si?</p> <p>Como os índios enxergam essa relação?</p>	<p><u>Como as crianças conversam com os pais?</u> Quando é permitido a criança falar ou perguntar algo? Qual é forma como as crianças se dirigem aos pais? (como é a forma de tratamento – senhor/senhora, você, tu...) Acha que os pais escutam sempre as crianças? Os pais atendem sempre aos pedidos das crianças? Você acha crianças ouvem o que os pais lhes dizem?</p> <p><u>Como as crianças se dirigem às crianças?</u> (pode dar exemplos)</p> <p><u>Como os pais conversam com as crianças?</u> Quando os pais conversam com as crianças? De que forma os pais se dirigem as crianças? Qual é a importância da conversa dos pais com os filhos? Qual é a diferença da conversa de mãe com os/as filhos/as e de pai com os/as filhos /as? Acha que as conversas que os pais têm com os filhos hoje ajudam na educação das crianças?</p> <p><u>Como é o relacionamento entre os adultos e as crianças?</u> Que tipo de atividades os pais e mães fazem junto com seus filhos? Como os pais e mães brincam com os seus filhos? Como e quando os adultos participam em atividades com as crianças? Qual a diferença dos comportamentos dos homens e das mulheres na relação com as crianças?</p> <p><u>Que tipo de cuidados os pais tem com as crianças?</u> Nos primeiros anos de vida o que os pais precisam fazer para que o bebê fique bem e com boa saúde? O que fazem pai e mãe para que o bebê seja saudável e feliz? Quais as principais preocupações dos pais em relação ao cuidado com o corpo da criança? Quais as principais preocupações dos pais com a educação da criança nos primeiros anos?</p>
<p>IV Analisar como as crianças se relacionam e brincam entre si</p>	<p>Analisar os tipos de brincadeiras e forma com as crianças brincam</p> <p>Identificar regras e valores</p>	<p>Que tipos de brincadeira as crianças costumam a brincar?</p> <p>De que forma as crianças interagem</p>	<p><u>Quais são os tipos de brincadeiras das crianças?</u> Quais os brinquedos que as crianças usam em suas brincadeiras? Existe alguma brincadeira mais praticada em uma idade ou em outra?</p>

	<p>presentes durante as brincadeiras</p>	<p>entre si durante as brincadeiras?</p> <p>Que tipos de regras ou valores são vivenciados pelas crianças durante as brincadeiras?</p>	<p>Que tipos de brincadeiras são aceitáveis brincar em determinada idade?</p> <p>Há alguma brincadeira antiga que agora não se brinca mais?</p> <p><u>As crianças de idades diferentes podem brincar juntas?</u></p> <p>Acha que crianças mais velhas podem brincar com crianças mais novas?</p> <p>As crianças mais velhas brincam normalmente com as crianças mais novas?</p> <p>Os que já iniciaram a vida adulta podem brincar com as crianças?</p> <p><u>Os meninos e as meninas da tribo brincam juntos?</u></p> <p>Que tipo de brincadeiras os meninos e meninas brincam juntos?</p> <p>Que brincadeiras são adequadas só para meninos?</p> <p>Que brincadeiras são adequadas só para as meninas?</p> <p>Que tipo de brinquedos são só de meninas ou só meninos?</p> <p><u>Quando é permitido a criança brincar?</u></p> <p>Acha que a criança deve brincar sempre que quiser?</p> <p>Quando você acha que não é conveniente a criança brincar?</p> <p>Quem pode impedir a criança de brincar?</p> <p><u>Onde as crianças podem ou não brincar?</u></p> <p>Onde a criança pode brincar?</p> <p>Há lugares mais adequados para a criança brincar do que outros?</p> <p>Em que lugar da aldeia a criança pode brincar?</p> <p>Todas as crianças podem brincar em todos lugares?</p> <p>As crianças mais velhas brincam no mesmo espaço que as mais novas?</p>
<p>V</p> <p>Verificar como as crianças participam das atividades no dia-a-dia da comunidade</p>	<p>Investigar como a criança contribui no dia-a-dia no funcionamento e nas tomadas de decisões da comunidade indígena</p>	<p>De que forma a criança ajuda nas atividades do dia-a-dia da tribo?</p> <p>De que forma a criança participa das decisões tomadas pela</p>	<p><u>Qual o papel que a criança desempenha dentro da sociedade indígena ou dentro da família?</u></p> <p>Em que tarefas as crianças participam no dia-a-dia da tribo?</p> <p>As crianças ajudam os pais fazerem que tipo de atividade? (pesca, limpeza, artesanato...)</p> <p>Como as crianças participam nas decisões tomadas na comunidade ou dentro do seio familiar?</p>

	<p>Analisar a como a sociedade indígena guarani enxerga o papel social da criança dentro da tribo</p>	<p>família ou pela comunidade?</p> <p>Com a sociedade indígena guarani pensa a cerca da participação das crianças nas atividades e na tomadas de decisões da tribo?</p>	<p>Acha que crianças devem participar das decisões tomadas dentro da tribo?</p> <p><u>Como a criança participa no dia-a-dia da aldeia?</u></p> <p>Em que momento do dia a criança ajuda nas atividades do dia-a-dia da tribo?</p> <p>Quais são as tarefas destinadas as meninas e aos meninos?</p> <p>Quem é responsável por supervisionar as tarefas realizadas pelas as crianças?</p>
<p>VI</p> <p>Indagar como ocorre o processo ensino-aprendizagem das crianças no contexto sociocultural das tribos indígenas</p>	<p>Verificar a forma pela qual os pais ensinam às crianças as regras e os valores da comunidade indígena guarani</p> <p>Identificar a existência ou não de influências externas a tribo na educação das crianças</p>	<p>De que maneira os índios ensinam as crianças as regras, valores e a cultura da comunidade?</p> <p>Existe alguma influência externa na forma de educar as crianças?</p>	<p><u>Como é ensinado às crianças a cultura e às regras da sociedade indígena?</u></p> <p>Quem é reponsável por educar as crianças? (isso é, ensinar as regras, valores, história da comunidade, cultura...)</p> <p>O que você acha que os adultos devem ensinar as crianças?</p> <p>Em que lugar os adultos sentam-se com as crianças para ensinar as crianças?</p> <p><u>O que a criança indígena deve ou não aprender?</u></p> <p>A criança indígena deve abrir-se a todo tipo de conhecimento?</p> <p>Quais os conhecimentos a criança não deve ou não deveria ter acesso?</p> <p>Que tipo de conhecimento as crianças indígenas tem dificuldade de ter acesso?</p> <p>Qual é o perigo da criança ter acesso a todo tipo de conhecimento?</p> <p><u>O contato com o lado externo da aldeia influenciou alguma mudança na forma de educar as crianças?</u></p> <p>O que mudou na forma de educar as crianças?(se responder que houve mudança)</p> <p>Quais os aspectos positivo e negativos das mudanças?</p>
<p>VII</p> <p>Caracterizar Educação Escolar Indígena por meio de elementos que indiquem suas particularidades</p>	<p>Analisar as caraterísticas físicas, metodológicas e filosóficas da escola indígena.</p>	<p>Como é a estrutura física da escola?</p> <p>Como são organizados as turmas, o currículo e a rotina da escola?</p>	<p><u>Quais os conteúdos ensinados na escola frequentada pelas crianças indígenas?</u></p> <p>Quais os conhecimentos da cultura indígena são ensinados na escola?</p> <p>Quais os conhecimentos da cultura não-indígena que são ensinados na escola?</p> <p>Quem define os conteúdos ensinados na escola frequentada pelas crianças indígenas?</p>

			<p>Como a escola organiza as disciplinas que devem ser ensinadas durante o dia?</p> <p>Quem define essa organização das disciplinas?</p> <p><u>Em que espaço são realizadas as aulas?</u> Em que momento são realizadas aulas fora de sala de aula? As aulas são realizadas mais em sala ou fora da sala? Como é a sala e quais os equipamentos e materiais usados nela?</p> <p><u>Qual é a estrutura organizacional da escola?</u> As aulas são realizadas em que momento do dia? Quanto tempo duram as aulas? Como é a organização das turmas?</p> <ul style="list-style-type: none"> a- Existem quantas turmas na escola? b- As turmas são criadas de acordo com idade? (crianças de diferentes idades podem estar na mesma turma?) c- Meninos e meninas podem estar na mesma turma? d- Qual a quantidade de alunos por sala? <p><u>Métodos</u> Quais materiais utilizados no ensino das crianças na escola? Que trabalhos e que exercícios os alunos realizam nos diferentes materiais usados na escola? De que modo é a relação dos professores com os alunos? De que maneira os educadores ensinam os conteúdos? O que faz o professor quando o aluno não aprende ou não quer fazer as tarefas na escola?</p> <p><u>Rotina</u> Como é o dia-a-dia dos alunos na escola indígena? Como a escola organiza as disciplinas que devem ser ensinadas durante o dia? O que as crianças costumam fazer em tempo livre? (recreio, intervalo)</p>
<p>VIII Identificar o papel social da escola dentro da tribo indígena.</p>	<p>Averiguar de que maneira a escola tem contribuído pra a comunidade indígena</p>	<p>A escola indígena atende as necessidades da população indígena?</p> <p>A escola contribui</p>	<p><u>Que mudança a escola provocou na comunidade?</u> Como a escola influenciou na relação entre pais e filhos? De que maneira a escola modificou a forma de pensar das crianças? De que forma a escola influencia a relação da criança com a cultura indígena guaraní?</p>

		<p>de forma positiva para a população?</p> <p>A escola trouxe alguma mudança?</p>	<p>Como a escola modificou a relação da comunidade indígena com o meio urbano?</p> <p><u>Quais são as dificuldades e desafios dos professores indígenas?</u></p> <p>O que é ser um professor indígena?</p> <p>O que pensa de ser ou não um professor indígena a ensinar na escola?</p> <p>Quais os aspetos positivos e negativos de ser um indígena a ensinar na escola?</p> <p>Como ver a situação do ensino dos professores indígenas na escola?</p> <p>Que tipo de apoio a escola recebe para continuar suas atividades?</p> <p>O que pensa sobre as condições das salas de aulas e dos materiais utilizados?</p> <p>O que pensa sobre a relação das crianças com a escola?</p> <p>O que as crianças gostam e não gostam de fazer na escola?</p> <p>O que é necessário para melhorar a escola?</p> <p><u>Quais os conteúdos da escola que mais contribui para o futuro da criança na comunidade?</u></p> <p>O que acha que não se deveria se ensinar na escola?</p> <p>Quais os conhecimentos passados pela escola ajudam a fortalecer comunidade indígena?</p> <p>O que acha mais importante nos conteúdos ensinados na escola?</p>
--	--	---	---