

O QUE PODE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS ENSINAR PARA AS ESCOLAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS?

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

DAGMAR DE MELLO E SILVA

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Esse artigo é uma reflexão teórica, fruto de estudos anteriores, relacionados a escolarização de crianças indígenas. Não é nossa intenção apresentar resultados de pesquisa empírica, mas, sim, há a tentativa de travar diálogos que ampliem e problematizem concepções sobre os tempos/espços das infâncias em suas multiplicidades e singularidades culturais, tomando como orientação as múltiplas maneiras como as crianças indígenas friccionam com a vida, experienciando seus mundos. Nesse intento, nos debruçamos em referenciais teóricos da Sociologia e Filosofia das infâncias, optando por autores que inauguraram esse tipo de abordagem, por entendermos que suas contribuições são originais e atemporais, contribuindo para pluralizar conceitos como: criança, infância e cultura infantil. Dessa forma, esse estudo se endereça à tentativa de colaborar para a construção de uma "Pedagogia Indígena" que reorienta a educação escolar voltada para as infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Infâncias. Indígenas. Educação.

INTRODUÇÃO

"As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças".
(Manoel de Barros)

Quem são as crianças? Como vivem? Pelo o que se interessam? Como ocupam o seu tempo? O que e como aprendem? O que fazem em seus cotidianos? O que as pesquisas dizem sobre elas? Quais são as contribuições dos estudos sobre a infância para a infância? Qual a relevância desses estudos para a vida das crianças? Que rumo tomar na educação para as infâncias? Não seria imprescindível, nos interrogarmos sobre o que as infâncias têm a nos ensinar? Essas são questões que não requerem respostas postas como verdades, porém, não nos eximem da responsabilidade de problematizá-las quando pensamos na escola e em suas práticas pedagógicas voltadas para a *infância* (grifo nosso).

Historicamente, através de algumas perspectivas biológicas e psicológicas, as infâncias foram associadas a uma etapa cronológica da vida, determinada pelas circunstâncias de um desenvolvimento humano que coloca a *criança* no lugar de um ser imaturo que, dependendo da concepção teórica abordada, ora precisaria ser "moldada" para se tornar um "futuro cidadão", ora se apresentaria como semente cujas estruturas

pré-formadas teriam apenas que aguardar o passar do tempo para poderem amadurecer e deixarem aflorar suas potencialidades. Há que se atentar que ambas as convicções condicionam *a criança* a um “porvir”, em que a experiência infantil acaba sendo narrada pela voz do adulto, desrespeitando o protagonismo de suas vozes próprias.

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

Sob as circunstâncias de abordagens desenvolvimentistas que inserem as infâncias em uma *infância* singular, condição de porvir a ser, não há como discordar de Kohan (2003), quando este ressalta que ser chamado de infantil, em alguns contextos, pode se traduzir até mesmo num insulto, tamanha a desvalorização dada às crianças e suas infâncias.

Pinto (1997) também aponta concepções contraditórias sob as quais *a criança* é identificada:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem, quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo; uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (p. 33).

Independentemente das construções, históricas ou biopsicossociais, que temos constituído a respeito das infâncias, as crianças sempre existiram apesar de suas invisibilidades históricas e sociais. Definir o que é *ser ou não criança* está longe de ser uma tarefa simples, já que:

A representação de criança é composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico, no qual, abrangem imagens, crenças, opiniões, significados e/ou informações provenientes de origem muito diversa, que foram absorvidos no decorrer de nossas vidas, referentes a um determinado objeto de realidade social (OLIVEIRA, 2007, p. 132).

Quando se fala em crianças, mesmo atualmente, muitas vezes ainda caímos no equívoco de determinar um modelo idealizado de *infância*, mas precisamos pensar em crianças que devem ser reconhecidas em suas concretudes, e compreendê-las exige percebê-las como parte de um contexto social, cultural e histórico, e não por uma suposta *natureza infantil*.

Dessa forma, consideramos inadequado supor a existência de uma condição infantil homogênea, universal, que naturaliza as infâncias a uma condição infante que não contempla a diversidade de possibilidades de viver a infância. Se pensarmos as crianças atravessadas por agenciamentos sociais e históricos, não há como conceber uma única infância, pois há tantas infâncias quantas forem às relações sociais em que as crianças se constituem. Uma vez que não podemos vê-las isoladas de seus contextos de vida. São por interagenciamentos que as crianças produzem sentidos com e no mundo, constituindo diferentes modos de serem crianças.

Daí a necessidade de olhar para as crianças como seres de/em relações, porque se há tantas infâncias, há também algo que é específico das crianças, de um dever chamado infância, que não se encerra com uma condição cronológica.

AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS DAS INFÂNCIAS

A ideia de infância no mundo ocidental não existiu sempre e nem da mesma maneira. A concepção de infância foi construída historicamente através da inserção social das crianças ao meio, mediante modificações nas formas de organização social e de acordo com contextos políticos e econômicos de cada tempo histórico.

As crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel afetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (KRAMER, 1992, p. 20).

Olhar para as crianças nos demanda problematizar suas condições históricas e sociais implica reconhecê-las como sujeitos que têm ideias, desejos, expectativas (PINTO, 1997, p. 65), o que nos leva a procurar entender suas diferentes realidades sob pontos de vista das crianças, e não a partir de referências do adulto. Esse desafio nos requisita uma perspectiva relacional, que considera a relevância dos tempos e espaços da experiência. Pensar que as crianças experimentam múltiplas possibilidades de vivenciar suas infâncias nos conduz a reconhecê-las a partir de suas realidades específicas, abdicando de perspectivas que limitam nossos olhares a valores genéricos. De modo que, entender as especificidades das infâncias, significa compreender as diferentes condições de vida das crianças, nos diferentes contextos sociais em que vivem. Este é o desafio que se coloca para os estudos das infâncias, sair dos discursos generalistas sobre a infância e passarmos a uma investigação das múltiplas existências de infâncias.

CULTURA INFANTIL OU CULTURAS INFANTIS?

Se as infâncias se ligam à experiência, e não há como concebê-las de forma homogênea, falar de infâncias é falar de experiências sociais coletivas e pessoais, que são ativamente construídas e permanentemente reinventadas, já que as crianças vivem suas experiências de modos muito diferenciados e plurais.

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias (BARBOSA, 2006, p. 73).

Para Sarmiento (2007), as crianças têm um modo ativo de ser, habitar, interpretar e agir no mundo e é nessa ação que estruturam e estabelecem padrões culturais. Pensando nisso, no que se consistiriam os elementos para nos referirmos a uma cultura infantil? Fernandes (1961) responde a esta questão ao apontar que as culturas infantis são constituídas por elementos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças. O autor entende que existem ações que são compartilhadas entre e pelos grupos de crianças e que não sofrem interferência direta dos adultos, mas que não são reconhecidas por estes, por entenderem as crianças como seres imaturos. Corsaro (1997), um dos pioneiros na investigação das culturas infantis, demonstra que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas um processo cultural e coletivo, que acontece continuamente.

Corsaro, Pinto e Sarmiento, ao conceberem as crianças enquanto atores sociais, ou seja, sujeitos de direitos, (des)singularizam uma cultura infantil e a pluralizam, alegando que: “as culturas infantis não podem ser realizadas no vazio social, e necessitam se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22).

A inserção das crianças no mundo acontece na relação cotidiana e apesar de sofrerem influências dos adultos, estes não as inviabilizam de produzirem suas próprias sínteses e expressões, o que faz com que elas acabem por construir processos de subjetivação que lhes são próprios.

Por isso, voltar nossas atenções para como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, escutar seus gostos ou preferências é um bom caminho para que possamos responder as questões iniciais postas nesse texto.

AS CULTURAS INFANTIS NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O encontro com uma Sociologia das Infâncias nos leva a assumir que as crianças são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas, contribuindo para a produção do mundo adulto; portanto, as infâncias são parte constituinte de suas sociedades.

Corsaro (1997) concebe as crianças como agentes de suas infâncias, logo, afetam e são afetadas pela sociedade. Entretanto, o autor questiona o porquê de as crianças terem sido tão ignoradas pela Sociologia e observa que as crianças têm sido tão ignoradas quanto marginalizadas por essa disciplina. Segundo ele, esta constatação é fruto das posições submissas as quais as crianças foram colocadas na história social ocidental e das concepções teóricas sobre infância e socialização. A visão de Corsaro dialoga com Geertz (1978, p. 15), quando este aponta que estamos amarrados a teias de significados construídas por nós mesmos, sendo a cultura uma dessas teias. Geertz esclarece que a concepção de cultura se aproxima da ideia de “sistemas organizados de símbolos que orientam a existência humana” (1978, p. 58).

As análises de Corsaro (1997) e Geertz (1978), em diálogo com os estudos de Sarmiento e Pinto (1997), nos conduzem a emergência de uma sociologia da infância, a partir de uma visão das infâncias como construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de plenos direitos. Isso implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas criações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. As crianças serão sempre atores sociais em um determinado espaço e tempo, numa determinada condição histórico-social.

Corsaro (1997, p. 95) posiciona-se diante dessa questão específica afirmando que “crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam, em parte, e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos”. A partir disso, o autor define as culturas infantis “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com pares”. A concepção das crianças a partir dessa perspectiva confirma a visão de infâncias exposta por James e Prout (1997, p. 7) como “duplamente construída para as crianças e por elas”.

Assim, pesquisas com crianças, que valorizam seus diferentes contextos, tendo como eixo questões relacionadas ao gênero, idade, etnias, classe social, grupo de pertencimento, religião, escolarização, subjetividade, vêm propiciando uma melhor compreensão das experiências das crianças e das culturas infantis em sua diversidade. Portanto, ao assumirmos o desafio de fazer uma interseção entre alguns desses aspectos, colocando-os em diálogo com as culturas infantis de crianças indígenas, acreditamos que possamos promover o início de uma conversa produtiva para repensarmos os modos como temos escolarizado as crianças.

O QUE PODEMOS APRENDER SOBRE AS INFÂNCIAS QUANDO OLHAMOS PARA OS MODOS DE VIDA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem de suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

*O olho vê, a lembrança revê, e a
imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
[...]
(Manoel de Barros)*

Cada sociedade tem uma forma específica de organização dos tempos e dos espaços. Pensar nos tempos e nos espaços das sociedades indígenas requer romper com as temporalidades vividas nas sociedades urbanas e pensar nas relações temporais a partir de um *sensorium* que é vivido por semioses muito diferentes das nossas, por meio das quais as crianças localizam-se e posicionam-se socialmente. Saber que essas vivências são atravessadas por múltiplas dimensões semióticas nos fez considerar que os modos de vida das crianças indígenas podem nos ajudar na discussão sobre Educação Escolar Infantil, de um modo geral.

Ao pensarmos sobre os modos que sustentam as relações de diferentes povos indígenas com seus *curumins*, fomos conduzidos a reflexões que estendem nosso debate para questões que extrapolam as vias racionais que orientam a maior parte dos estudos e pesquisas sobre a educação escolar voltada para a *infância*.

Assim, damos sequência a esse debate, concebendo a forma como os povos indígenas lidam com a corporeidade como via de aprendizado, incorporando vivências e experimentando a natureza em suas forças, onde o sentir se expressa como modo de conhecer:

A experiência do esforço físico da dança sob o sol, da disciplina corporal na manutenção da posição individual no semicírculo dos iniciando e da postura adequada, a força sonora dos cantos, o perfume das matérias-primas usadas na ornamentação corporal, o espetáculo visual oferecido pela movimentação sincronizada dos atores tudo isso se constitui uma linguagem estética e dramática que instaura uma memória corporal a ser atualizada e revisitada ao longo da vida (SILVA, 2002, p. 44).

São nas pinturas com carvão, urucum e jenipapo, nos ornamentos de sementes e plumas para se enfeitarem, nos gestos, movimentos e expressões entoados nos cânticos e nas danças “que tais sistemas sensoriais/perceptivos oportunizam experiências transformativas de atuação no cosmos, atualizam o conhecimento indígena e seu relacionamento com o outro” (COHEN, 2018, p. 168).

Para Cruz (2009), através do corpo, as crianças indígenas também vivem e exploram o mundo, na aplicabilidade concreta dos afazeres e práticas domésticas, que não eximem a presença do componente lúdico. Portanto, é no dia a dia, acompanhando os mais velhos, observando, imitando, criando, inventando e compartilhando, que as crianças indígenas aprendem princípios éticos de liberdade e autonomia fundamentais

para aquilo que nós, sujeitos das chamadas sociedades civilizadas, pleiteamos como princípios de uma educação humanista.

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

Desde manhã até quando começa a esfriar o dia, no entardecer, grupos de crianças brincam animadamente nas margens e águas do rio. Nas margens, encontram lama (de uma terra argilosa) para moldar pequenos animais e principalmente bebês; nas águas, pulam cambalhotas, dão saltos mortais, pulam das pedras mais altas, nadam com e contra a correnteza, ou esperam peixes serem fisgados por seus anzóis (COHN, 2000, p. 68).

As crianças indígenas “desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente, fazendo. Empregando uma categoria cara e de difícil concretização nos processos educativos ocidentais [...]. São situações concretas que revelam uma forma de estar no mundo e se dispor a ele, desde o nascimento”. (BERGAMASHI, 2017, p. 232).

Uma vez que as condições ambientais oferecem outros recursos, e porque as necessidades de sentir, descobrir e reproduzir são outras. Isso significa um aumento de possibilidades de experimentação de gestos e destreza motora, de exploração e sensibilidade a texturas, densidades, formas, de percepção dos espaços, e de aventura criativa, já que nada vem pronto e é preciso inventar... Tudo absolutamente enriquecedor e dado de presente pela sábia natureza e que as não menos sábias crianças aproveitam com toda a propriedade (SILVA, 2002, p. 84).

É através da corporeidade que a inserção social de crianças indígenas acontece, como exercício coletivo de reconhecimento da alteridade. As crianças indígenas aprendem experienciando, não há uma preocupação com uma expectativa de formação para o futuro. O presente é o tempo do aprender.

Para o escritor Ailton Krenak (2020)¹, em nossas sociedades ocidentais e até mesmo nas atuais culturas orientais, a educação se preocupa em ofertar “um futuro produzido por adultos”, quando deveríamos “recepcionar a inventividade da infância”. O

escritor da etnia Krenaque destaca que a “inventividade da infância” não é um privilégio apenas das crianças indígenas, posto que:

As crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de enfrentar outros mundos, e seria muito mais interessante do que inventar futuros (KRENAK, 2020, s/n).

Inspiradas nas palavras de Krenak, somos levadas a refletir sobre o papel da escola diante de um modelo positivista, que caminha numa direção inexorável que, desde a modernidade, vem guiando nossos passos por uma bússola que tem como norte o progresso, tornando palavras como educação e futuro indissociáveis.

Seria essa a função da escola? Preparar as crianças para o futuro? O que lhes espreita o futuro? Teria esse futuro aprendido com o passado? Mais uma vez, defendemos, aqui, que os modos das crianças indígenas aprenderem, podem nos ensinar sobre educação escolar para as infâncias, já que na base da educação das crianças indígenas está implícito o respeito à ancestralidade e à natureza, tal como coloca Krenak (2020, s/n):

[...] A fricção com a vida proporciona um campo de subjetividade que prepara a pessoa para qualquer tarefa na vida. A gente não precisa formatar alguém para ser alguma coisa, mas antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que é necessário.

Refletir sobre uma Educação Escolar Infantil, sob um olhar atento aos modos de vida das crianças indígenas, nos leva a pensar que a escola, antes de estar voltada para a educação das crianças, deveria repensar-se a partir daquilo que as crianças nos ensinam. Talvez assim a escola pudesse se constituir por espaços-tempo de suspensão e rupturas com tudo aquilo que está instituído como linha reta de uma flecha cujo trajeto já tem alvo certo, ou seja, projeções que não resguardam as crianças de um percurso histórico atento aos princípios éticos da pluralidade que nos constitui enquanto humanos.

Compreender os diferentes modos com que as crianças indígenas interagem relações com a natureza e sua ancestralidade nos permite escapar das generalizações de uma infância, muitas vezes, apresentada por uma versão histórica única, e nos atermos às diferentes formas de se experimentar das infâncias. Talvez seja exatamente nessa aparente desordem ou falta de ordem ou uma ordem vivida de outro jeito que pode estar o cerne para revermos processos educacionais formais.

Acreditamos que até aqui foi possível perceber que, apesar da dificuldade de “prescrição” de um modelo de infância (e não foi essa nossa intenção), a experiência e a construção de saberes por vias que escapam a nossa racionalidade estão mutuamente imbricados, entrelaçados a um campo do conhecimento muito distinto dos modos

universais de conceituarmos uma condição existencial que é imanente a nossa humanidade.

Assim, contextualizando aspectos socioculturais dos povos indígenas, somos levadas a pensar sobre a importância do “respeito pelo caminho que o outro percorre” (MUNDURUKU, 2005, p. 92), para podermos produzir uma infinidade de léxicos na e com a educação. Tantos quantos forem necessários para romper com processos de sujeição e instituir “práticas desviantes” que “produzam experiências de liberdade [...] inventando uma prática educativa que resida na possibilidade de resistência e criação” (idem).

Para Brand (2004), a educação que os povos indígenas buscam não é aquela com o enfoque integracionista, que tem sido imposta historicamente pela escola moderna, mas sim a que respeita as especificidades dos diferentes modos de ser e estar das crianças no mundo, assumindo caminhos que apontem para uma pedagogia diferenciada, construída e planejada a partir dos anseios e expectativas de demandas específicas. Esse sim é um discurso que traz em seu léxico os instrumentos de consolidação dos direitos das crianças sob uma estética transformadora, valorizando a tradição, os costumes e os conhecimentos de seus contextos de vida, na história de seu povo.

A pré-escola, como normalmente é conhecida, é uma instituição criada pela sociedade burguesa no contexto da urbanização e da industrialização, do êxodo rural e da ascensão da mulher ao mercado de trabalho, com o objetivo de atender as crianças antes da idade escolar e de educá-las e discipliná-las dentro dos valores sociais dominantes, ou seja, no tempo do trabalho e da produção, por um direito adquirido ou por necessidade de subsistência.

Todavia, se tratando do que foi discutido até aqui, a educação não pode e não deve estagnar, copiar modelos, apresentar-se como algo pronto, mas mobilizar-se como processo diferenciado, pois tudo o que acontece na escola está diretamente relacionado com uma maneira de perceber o mundo e de valorizar aspectos éticos referentes a sociedade que desejamos ter.

A educação não é uma coisa estática, ela é como o ar, ela está em todo lugar. É o cuidado que se tem na formação do outro, através do conhecimento passado e presente, respeitando as suas origens, ou seja, as suas raízes (...). Isto é, um processo globalizado (CORTÊS, 2001, p. 34).

A Educação Escolar Infantil deve ser pensada na/com as comunidades e, a cada momento, ser resignificada, nos diversos cotidianos, pois se a criança tem acesso a uma experiência escolar, ela retorna a cada dia diferente porque vivenciou experiências diferentes, daí a necessidade de construir uma “pedagogia indígena”, um modo de nos orientarmos por práticas que façam emergir a invenção por processos capazes de resistir a um mundo já dado previamente, para que as crianças possam inventar seus próprios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas considerações, defendemos que os modelos educacionais implementados por políticas que reforçam concepções naturalizadas dos valores

modernos desrespeitam e desconsideram a pluralidade das infâncias, colonizando as crianças por parâmetros adultocêntricos.

A colonização, trouxe aos povos colonizados uma outra experiência: a de terem seus modos de vida considerados inadequados aos olhos dos colonizadores. Dessa forma, os primeiros contatos com os povos da América, os colonizadores propuseram quebrar a cadeia de transmissão cultural, retirando as crianças de sua comunidade para 'educá-las' em internatos, longe das 'más' influências de sua gente (VEIGA, 2000, p. 25).

A inserção de uma criança no contexto da Educação Escolar Infantil não pode ocorrer como um processo colonizador, cujas referências adultocêntricas lhes conferem padrões comportamentais adequados, mas sim por problematizações a respeito das necessidades das crianças, naquilo que uma educação escolar possa atender para ampliar algo que consideramos inerente as infâncias e que não pode ser podado pela escola; estamos nos referindo aos espaços-tempo de criação e a invenção que tantas vezes são desapossados por pedagogias colonizadoras. Deixamos então a palavra final deste artigo para Krenak, pois entendemos que em suas palavras estão as pistas para compreendermos o que a educação das crianças indígenas pode ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias.

'A escolha de um mundo pode ser feita no aqui e agora, pelas crianças' [...] elas precisam de liberdade para experimentar o mundo e 'se confundirem com a natureza' [...] 'essa experiência implica sentir a vida nos outros seres, em árvores, numa montanha, num peixe, um pássaro, e implica que a presença deles não só acrescenta à paisagem que habito, mas modificam o mundo' (KRENAK, 2020).

Artigo recebido em: 13/12/2021

Aprovado para publicação em: 08/03/2022

WHAT CAN INDIGENOUS CHILDREN'S EDUCATION TEACH IN SCHOOLS FOCUSED ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

ABSTRACT: This article is a theoretical reflection, the result of previous studies, related to the schooling of indigenous children. It is not our intention to present empirical research results, but rather, an attempt to engage in dialogues that expand and problematize conceptions about childhood times/spaces in their multiplicities and cultural singularities, taking as a guide the multiple ways in which indigenous children rub shoulders with life, experiencing their worlds. In this attempt, we focus on theoretical references of Sociology and Philosophy of childhood, opting for authors who inaugurated this type of approach, because we understand that their contributions are original and timeless, contributing to pluralizing concepts such as: child, childhood and children's culture. In this way, it is in an attempt to collaborate for the construction

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e.

of an "Indigenous Pedagogy", which reorients school education focused on childhood, that this study addresses itself.

KEYWORDS: Children. Childhood. Indigenous People. Education.

¿QUÉ PUEDE ENSEÑAR LA EDUCACIÓN DE NIÑOS INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS DE PRIMERA INFANCIA?

RESUMEN: Este artículo es una reflexión teórica, fruto de estudios previos, relacionada con la escolarización de los niños indígenas. No es nuestra intención presentar resultados de investigaciones empíricas, sino un intento de entablar diálogos que amplíen y problematicen concepciones sobre tiempos/espacios de infancia en sus multiplicidades y singularidades culturales, tomando como guía las múltiples formas en que los niños indígenas se codean con la vida, experimentando sus mundos. En este intento, nos enfocamos en referentes teóricos de la Sociología y Filosofía de la infancia, optando por autores que inauguraron este tipo de enfoques, pues entendemos que sus aportes son originales y atemporales, contribuyendo a pluralizar conceptos como: niño, niñez y cultura infantil. . Así, es en un intento de colaborar para la construcción de una "Pedagogía Indígena", que reoriente la educación escolar dirigida a los niños, que se aborda este estudio.

PALAVRAS CLAVE: Niños. Infancia. Indígenas. Educación.

NOTA

1 - Entrevista realizada com o escritor e liderança indígena Ailton Krenak, da etnia indígena Crenaque, ao site Porvir: Inovações em Educação, em 06 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton-krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>>.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. São Paulo: Leya, 2013.

BERGAMASCHI, M. A. Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringüe. **Revista Contexto & Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 79, p. 223-247, maio 2017.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra.** Porto Alegre: PUC, 2004.

COHEN, L. C. B. Arte, Contexto e Culturas Indígenas. **Ilha Revista de Antropologia**, Belém, v. 20, n. 1, p. 163-176, out. 2018.

COHN, C. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000.

CORSARO, W. **The sociology of childhood.** Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORTÊS, C. N. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural.** Salvador: UFB, 2001.

CRUZ, S. de F. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2009.

FERNANDES, F. **As “Trocinhas” do Bom Retiro.** São Paulo: Anhambi, 1961.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

JAMES, A.; PROUT, A. **A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems.** London: Falmer, 1997.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992.

KRENAK, A. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação (entrevista). **Porvir – Inovações em Educação**, 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton-krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses.** São Paulo: Angra, 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, M. **A infância como construção social.** Lisboa: CIEC, 1997.

REIS, A. C. **Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. São Paulo: Editora Junqueira & Martins, 2007.

SILVA, A. L. da. **Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização**. São Paulo: Global, 2002.

TAUKANE, D. Y. **A educação Kurá-bakairi no contexto tradicional**. Urucum, Jenipapo e Giz. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso/Entrelinhas, 1997.

VEIGA, J. A formação da identidade linguística e cultural da criança indígena e o ensino escolar: vantagens de retardar o ingresso na escola. //: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. **Anais...** Campinas (Vol. 16), 2000.

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA: Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Profª Tutora do Curso de Pedagogia da Fundação CECIERJ/UERJ e do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial da UFSCar.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>
E-mail: leilianedomingues@gmail.com

DAGMAR DE MELLO E SILVA: Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação/SFP, professora permanente dos programas de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-graduação de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGC).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>
E-mail: dmesilva@id.uff.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).