



1290003137



FE

TCC/UNICAMP S138c

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

JOSIANY DOS PASSOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
DIPLOMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Josiany dos Passos e Silva

14033-911

200712447

# Crianças indígenas: socialização e educação

Campinas  
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Josiany dos Passos e Silva

## **Crianças indígenas: socialização e educação**

Trabalho de Conclusão de  
Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, para obtenção do  
diploma do curso de  
Pedagogia, sob a orientação do  
Prof. Dr. José Claudinei  
Lombardi.

Campinas  
2006

UNIDADE.....	F. E
Nº CHAMADA:	700100107
	Si38c
V:.....EX:.....	
TOMBO:	3134
PROC:.....	145107
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	
DATA:.....	27/03/07
Nº CPD:.....	105945

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38c Silva, Josiany dos Passos e.  
Crianças indígenas : socialização e educação / Josiany dos Passos e  
Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : José Claudinei Lombardi.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Socialização. 4. Indígenas. I. Lombardi, José  
Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

06-812-BFE

---

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

---

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

## **Agradecimentos**

A Deus, meu Criador e amigo presente sempre que mais precisei.

Aos meus pais, incentivadores e críticos sempre presentes. Mãe, obrigada pela paciência em me ouvir e ler, por horas a fio, os meus textos.

Às amigas e amigos da JOCUM, que me proporcionaram grandes experiências e conhecimentos, injetando em mim grandes doses de paixão pelas nações indígenas brasileiras.

Ao meu noivo, pela compreensão e paciência.

Ao prof. José Claudinei, Zezo. Por me ajudar a engatinhar, com tranquilidade e apoio.

## Resumo

Compreender todo o processo de construção da infância parece necessário e possibilita a conscientização de que o mundo social infantil é cheio de significados próprios e não um mero mundo de fantasias e imitações, além de precursor do mundo adulto.

No capítulo 1- Infância, procuro situar como constituiu-se a concepção do "ser criança" e qual o lugar foi assumindo por esta na sociedade. A não percepção da criança enquanto pessoa humana dotada de personalidade foi,, então, paulatinamente mudando. A criança passa a ter mais liberdade para experimentar, a aprendizagem "natural" entre os adultos anuncia um novo sentimento de infância, o qual traz certa preocupação com a moralidade das crianças e sua educação. O conceito de infância é um fenômeno histórico que sofreu mudanças e produziu uma nova concepção desta e, portanto, do que é "ser criança". Neste capítulo apresento, ainda, a investigação antropológica sobre a socialização da criança , que pode ser encontrada em todas as sociedades conhecidas, mas desenrola-se, porém, através de modelos diversos, o que é interessante verificar.

No capítulo 2- Crianças Indígenas, procuro partir da concepção de infância apresentada no capítulo anterior, para então, tentar explicar a condição da criança indígena. Lembrando aqui, que o conceito de Infância esta vivida ou então conhecida pela maioria dos leitores foi internalizada a partir de uma imagem de criança que tem sido construída através de séculos.

A socialização da criança indígena ocorre "natural e concomitantemente" aos trabalhos e valores dos adultos, incorporando os princípios e regras que irão orientar suas práticas dentro do grupo. Ao buscar compreender a criança indígena através de estudo antropológicos, observei que a socialização do indivíduo tem mecanismos baseados no grupo familiar. O processo educativo das crianças é, portanto, um treinamento constante e

contínuo de aprendizagem das tarefas e do modo de ser masculino ou feminino do restante da tribo. Ao lado da assimilação paulatina de valores e referências culturais mais gerais as crianças seguem aprendendo por intermédio da imitação.

No capítulo 3- Questões sobre a educação indígena, desenrola-se uma breve discussão sobre a educação recebida na comunidade desde que as crianças nascem, segundo alguns professores indígenas. O objetivo de existência da escola indígena também é apontado através de trabalhos entre indígenas e brancos, os quais visam a defesa da identidade dos povos indígenas. Na discussão sobre a "escola de índio" ou indígena, a alfabetização é apresentada como atividade não neutra. Portanto, é preciso que os educadores, indígenas ou não, questionem esta tendência neutra enfrentado o processo de educação com propostas que reflitam sobre a preocupação com a definição do papel do educador não-indígena e sua atuação nas escolas indígenas. A transmissão dos conhecimentos da leitura, escrita e matemática aos povos indígenas pode ter dupla face: seja pela conscientização das relações branco/índio, como também pela descaracterização cultural ao valorizar o conhecimento do colonizador em detrimento da cultura indígena. A escola oferecida às crianças apresentadas neste trabalho, deve ser, sob este aspecto, diferente e proporcionar um aprendizado que desenvolva resistência por parte das crianças nas tradições e manutenção dos costumes.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA .....</b>	<b>11</b>
1.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA .....	11
1.2 ANTROPOLOGIA QUE ESTUDA A CRIANÇA OU ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA? .....	18
<b>CAPÍTULO 2 - CRIANÇAS INDÍGENAS.....</b>	<b>21</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA INDÍGENA. ....	21
2.2 INFÂNCIA, INFÂNCIA INDÍGENA.....	26
2.2.1 <i>Infância Xikrin</i> .....	28
2.2.2 <i>Infância A'uwe-Xavante</i> .....	31
2.2.3 <i>Infância Xavante</i> .....	33
2.2.4 <i>Infância Kaiowá</i> .....	35
2.2.5 <i>Infância Asurini</i> .....	36
2.2.6 <i>Infância Guarani</i> .....	37
<b>CAPÍTULO 3 – QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....</b>	<b>39</b>
3.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	39
3.2 ESCOLA DE ÍNDIO OU ESCOLA INDÍGENA ?.....	42
3.3 O PAPEL DO PROFESSOR (NÃO ÍNDIO) E ÍNDIO. ....	43
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>48</b>

## **Introdução**

Tudo o que vou escrever sobre a criança indígena será permeado pelas construções que foram estabelecendo-se, pouco a pouco, em minha vida adulta, em informações colhidas e concepções estudadas e construídas, as quais ocorreram no magistério (o primeiro contato com enfermeiras, lingüistas e médicos que desenvolvem projetos em parceria com diversas nações indígenas brasileiras), e na Faculdade de Educação (com disponibilidade de materiais e pessoas preparadas para me auxiliar nesta trajetória do conhecimento). Tudo e todos ajudaram a construir este trabalho, inserindo conhecimento um pouquinho de cada vez, numa cadência de aprendizados obtidos desde a quase fuga do trabalho até no despertar de uma nova chama dentro de mim : a das crianças indígenas.

Esta monografia foi elaborada a partir de materiais publicados e, constituídos, principalmente, de livros e artigos sobre a socialização em suas mais diversas faces, seja no lúdico, seja na educação ambiental, e considerando que exista uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, no caso desta pesquisa, a criança. A interpretação das situações e significados envolvidos requeriram um ambiente natural, para que os pesquisadores aqui apresentados pudessem analisar os processos de socialização das crianças e os significados apreendidos, que são os focos principais desta pesquisa.

Numa busca prazerosa por conhecer os significados da infância indígena, aliás, infâncias indígenas, procurei mostrar, através da literatura já publicada, os processos sociais e os significados apresentados pelos pesquisadores, com conhecimentos diversos, vivências ricas e muitas contribuições para os "vir-a-ser" de pedagogos. Isso possibilitará aos leitores o acesso à situações de aprendizado padronizados e que fogem à regra escolar a que nos habituamos em pensar.

A concepção (e olhar) de "criança", bem como tudo o que vai revelando-se neste trabalho, assim como os autores aqui apresentados, não se afirmam amparados em uma visão neutra de infância. Afinal, o que vemos e lemos sobre a criança são registros sobre o que já foi feito sobre outras crianças, e que acaba por ser um julgamento defeituoso, tendo em vista o contexto deste trabalho. Qual voz, nós, adultos, damos às crianças para que possamos conhecer suas culturas, a não ser a nossa própria voz? Guimarães Rosa em *Grandes Sertões Veredas* (1956) foi feliz ao escrever, "*Quem sabe direito o que uma pessoa é? Antes sendo : julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é o passado*"

Este trabalho, sendo fruto de paixão e comprometimento para com uma visão antropológica de respeito a alteridade da criança/ indígena, reúne forças através das leituras e revisões para não se deixar pautar em regras e visões adultocentricas, que muitas vezes tentarão impor suas lentes defeituosas e de julgamento.

Recorrendo às leituras, para compreender o caminho a ser trilhado,, tive acesso à diversos trabalhos como, "*A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*", "*A Criança, o aprendizado e a socialização na antropologia*", "*Crescendo como um Xikrin; uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó- Xikrin do Bacajá*", "*Pequenos 'xamãs'; crianças indígenas, corporalidade, educação*", (os demais trabalhos serão apresentados no capítulo 2). Estas literaturas são frutos de anos de experiências nas mais diversas nações indígenas brasileiras, obras de pesquisadores(as) como Clarice Cohn, mestre e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Paulista (USP), o doutor em antropologia Levi Marques Pereira, Regina Polo Müller , atriz e antropóloga da Fundação Nacional do Índio; entre outras atuações envolvendo antropologia e dança, houve também a de Paulo Humberto Porto Borges, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, o qual, trabalha com os indígenas desde 1990, a de Angela Nunes, que formou-se em Ciências Sociais e fez mestrado em Antropologia Social na USP, bem como Eduardo Carrara, mestre em Antropologia Social e professor de Antropologia e Sociologia da Educação na Uninove.

Por fim, como inspiradora para a maioria destes pesquisadores, e agora também minha fonte de inspiração, cito Araçy Lopes da Silva, que foi professora de Antropologia na Unicamp, coordenadora do MARI-USP e do projeto temático "Antropologia, história e educação". Doutora em Antropologia Social pela USP, realizou o pós-doutorado em Harvard, contribuindo para que as pesquisas sobre a infância indígena pudessem amadurecer, alcançando diversas áreas,, além da medicina e antropologia.

A questão da socialização ou integração da criança tem sido alvo de vários estudos, e o caminho trilhado pela criança durante a socialização apresenta-se como um campo ainda recém explorado possibilitando diversas discussões. O aprofundamento neste tema, despertou em mim a necessidade de reunir trabalhos sobre o conceito de infância e criança e, por fim, sobre educação indígena.

A pesquisa sobre outras culturas, neste caso indígenas, revela as histórias do "outro", reveladora daquilo que acontece com outra pessoa, mas não conosco, já que agimos de modo diferente destes e atuamos dentro do chamamos "normalidade" (Foucault – 1997). A história daquilo que pertence à nossa cultura, que é reconhecido, nomeável, e ao mesmo tempo é externo e excluído, tanto quanto a abertura para o mundo exterior que nos leva da infância ao mundo adulto, é um dos passos que devem ser dados para conhecermos o "outro" estudado nesta pesquisa. Sair do comando de seu mundo, experimentar novas ações e concepções, perceber que estas mesmas ações podem trazer recompensas satisfatórias, sejam dolorosas e que estabelecerão os limites de nossa ação no grupo em que estamos inseridos, ou seja uma constante tentativa de compreensão do novo e do "outro".

Se as crianças foram, por tanto tempo, tratadas como adultos em miniatura, isso não ocorreu por uma característica própria da infância, mas sim por uma postura "adultocêntrica", nas palavras, predominantes ao longo da história das ciências sociais, de Ângela Nunes. Se nunca fora atribuída agência às crianças, não é porque estas fossem meros reprodutores da sociedade adulta,, mas sim porque havia um completo desconhecimento das especificidades do mundo infantil.

## Capítulo 1 - Infância

Tentando compreender como se constitui a infância indígena, tive como base inicial a infância branca e ocidental por mim conhecida e vivenciada. O historiador Phillipe Áries, no livro *História Social da Criança e da Família*, estudado durante o curso de pedagogia, proporcionou-me conhecimento sobre o desenvolvimento do modelo mais conhecido e dominante de infância proveniente das sociedades européias. Silva e Nunes (2002) chamaram a atenção para o fato de que a maior parte dos materiais recolhidos sobre a antropologia da criança são de origem norte-européia.

Compreender todo o processo da construção da infância parece necessário e possibilita a conscientização de que o mundo social da infância é cheio de significados próprios e não um mero mundo de fantasia e imitação,, precursor do mundo adulto.

### 1.1 Concepção de infância

Os cuidados para com as crianças nem sempre foram os melhores, pois elas são consideradas, por muitas vezes, como seres sociais completos; em muitos casos, nem mesmo sociais. A leitura de *História Social da Criança e da Família*, permite situar como foi se constituindo a idéia de criança e qual o lugar i assumido por elas na sociedade. Trabalha também a sensibilidade adulta da época acerca da infância em sociedades européias, tomando o final da Idade Média como ponto de partida, e o século XIX como ponto de chegada.

Procuro apresentar um conjunto de transformações nos trajes, iconográficos e na literatura moral e pedagógica que foram indicando o início do sentimento de infância, conceito este que permeia nossa mente quando falamos sobre a criança indígena.

Até o século XVII, não haviam termos em língua francesa diferenciarem a infância da adolescência e juventude. A tese de Ariès supõe que “desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância”(Boto,p.12, 2002). A ausência de termos na sociedade européia da época, correspondendo a um critério biológico de divisão das idades entre

crianças, adolescentes, jovens e adultos, reflete a ausência de preocupação com as crianças e com o que hoje conhecemos por infância.

Assim como o processo de construção da língua não é estático, as relações sociais também se modificam a todo momento e o vocabulário referente à infância e à adolescência ampliou-se progressivamente, principalmente entre as famílias nobres na Europa da época. Algumas expressões surgiram para designar a infância como "*pitchouns*", *fanfans*" em francês, e os adultos passaram a interessar-se até mesmo pelo registro das expressões e vocabulário utilizados pelas mães para com as crianças

Tem-se, então, o início de uma transição entre a época em que a criança não ocupava a atenção das pessoas e não era representada artisticamente, para outra época onde a criança seria reconhecida e valorizada pelo seu potencial lúdico, pela sua graça e encantamento, revelando uma nova relação entre a família e a criança. Esta relação acabou por refletir-se nas artes. Possivelmente os adultos não tinham clareza sobre os padrões básicos "de doutrinação, treinamento e educação capazes de adestrar a criança, que se pretendia controlada." (Boto, p.17, 2002) Surgem então, tratados com a única finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos para as recém-descobertas: as crianças.

Este processo parece inverter-se atualmente, quando, por motivos diversos, as crianças são colocadas diante de diversas atividades que transpiram aspirações adultocêntricas, como dança, informática e inglês, desde tenra idade, para satisfazer desejos adultos de formação e comportamento.

O sentimento de infância que hoje conhecemos pode ser entendido em dois momentos distintos: primeiro, a partir da idéia de "paparicação" com a qual a criança era vista como um ser lúdico, capaz de ser garantida por meio de educação, da saúde e do bem estar físico. Tudo leva a crer que para o pensamento da época, não se acreditava que a criança já contivesse a personalidade humana, sobretudo devido ao alto índice de mortalidade que estimulava a idéia de ter vários filhos para, por fim, salvar alguns. A idéia de "perda" era muito presente na época. Como veremos posteriormente, algo semelhante ocorre nas culturas indígenas que, muitas vezes, relacionam a morte

das crianças com a vontade dos espíritos e feitiços (Cohn, 2000, p.199 e Camargo, 2001,p.17).

Quando muitas crianças morriam devido às precárias condições de vida, pensava-se ou tentavam convencer-se de que um desígnio divino determinava a sobrevivência de algumas crianças somente. Aquelas que morriam, eram abrigadas no "Reino dos Céus", pois eram puras. Nas comunidades indígenas, existe algo diferente do "abrigo" para menores ou para adultos, pois os espíritos retornam seu lugar de origem para, futuramente, retornar num outro corpo( Junqueira,1991 ,p.45).

A não percepção da criança enquanto pessoa humana dotada de personalidade refletiu nas representações artísticas e este fenômeno alterou-se a partir do séc. XVI, quando a criança começou a ser objeto representativo nas pinturas dos quadros. Então, paulatinamente, foi ocupando um espaço central nos retratos e na pintura, agora organizados em torno dela.

Nos trajes, utilizados pelas crianças na Idade Média, também não se distinguia a roupa dos adultos das vestes usadas por elas dentro de um mesmo grupo social, por isso, fazia-se neste momento a reutilização de trajes antigos dos adultos(Tedrus, 1998, p.21). Trajes especificamente infantis surgiram primeiro para os meninos e depois para as meninas e, tendo em conta que a condição social do indivíduo deveria ser levada em consideração,(servo, nobre ou religioso), após o período do primeiro cuidado, a criança era vestida como homens ou mulheres de sua condição social. O tamanho era a única diferença entre os trajes de adultos e crianças.

Os jogos e brincadeiras eram comuns às crianças e aos adultos. Isto revela que a moral medieval que imperava era distinta da observada em nossa época, onde há uma rígida distinção entre jogos e brincadeiras para crianças e os dos adultos. Alguns autores como Cohn, Nunes, Müller, revelam que entre os grupos indígenas a primeira realidade é predominante , pois a participação nos jogos é permitida a todos, salvo algumas exceções em que as mulheres são excluídas. Quando jogam ou brincam porém, a participação diferencia-se essencialmente pelo papel desempenhado pelos mais velhos; a diferença é qualitativa pois as crianças observam e tem pequenas participações que

demonstram sua integração e preparo para atuações diante da comunidade.(Cohn, 2005,p.33)

No diário de Luís XIII, seu médico particular descreve um pouco esta moral medieval. Luís XIII diverte-se com brinquedos de criança, mas também, brinca e se mistura aos adultos. Segundo Áries *“esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogo adultos, com o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão.”* Aos sete anos, jogava dados com fidalgos e, mesmo tendo aprendido a matar, caçar, atirar e praticar jogos de azar, ao mesmo tempo, continuava a brincar de bonecas. Essas atitudes do futuro rei, só podem ser compreendidas dentro desta moral que não separava diversões de adultos e de crianças e tampouco estabelecia limites rígidos a uns e outros nestes assuntos.

Fazendo um paralelo com este fato apresentado por Áries, pode-se afirmar que, a criança indígena é educada de modo a ser preparada para a vida em grupo, escolhendo como e quando aprender. A aprendizagem *“natural no meios dos adultos é efetivada por meio de um processo lento de integração nas atividades rotineiras da comunidade.* Como exemplo,Cohn(2000), apresenta o pai que confecciona um pequeno arco e flechas para seu filho, a mãe que deixa a filha ajudá-la na casa, mas tudo é realizado sem cobranças. A liberdade de experimentar é oferecida às crianças indígenas, resultando em compreensão e percepção da realidade interna da comunidade, e seu próprio papel dentro do grupo.

Em meados do século XVIII esta situação de experimentação das crianças ocidentais no mundo adulto começou a mudar (Aries, 1981). Reserva-se às crianças da época determinados brinquedos, como o cavalo de pau, o cata-vento, o pássaro preso por um cordão. As origens dessa mudança teriam ocorrido quando os moralistas nos séculos XVII e XVIII começaram a difundir as idéias de que os jogos eram imorais e a sua prática deveria ser evitada. Essa nova postura anuncia uma característica presente no sentimento de infância, que é uma certa preocupação com a moralidade da criança e da educação desta. Essa nova percepção, que é "pura" e deve ser protegida, caracterizou o segundo sentimento de infância, que apresenta *“a idéia de um mundo infantil próprio que necessita ser cuidado e respeitado.”* (Tedrus, 1998, p.20)

A reflexão sobre a escola e a criança podem ser melhor compreendidas se observadas como um desdobramento da nova sensibilidade voltada às crianças, na configuração de um novo modelo de família, que se nuclearizava, emancipando-se de outros vínculos sociais e comunitários. Segundo Boto(2002), este foi o tempo de consolidação do amor em família

A educação realizada pelos moralistas deu-se nos colégios, desenvolvendo e consolidando um novo sentimento de infância. Os estudantes não eram separados por idades, diferentemente de hoje, onde a aprendizagem escolar das crianças é associada à existência de uma classe de estudantes de idade similar. Dentro dos colégios pretendia-se evitar que a criança se inserisse no mundo dos adultos. Estas instituições foram muito importantes, para que a infância que conhecemos hoje fosse consolidada, evitando-se que a criança entrasse, de imediato, no mundo dos adultos, refletindo sensibilização à fragilidade da infância e a sua necessidade em desenvolver-se moral e intelectualmente, através de um ambiente escolar propício. O processo educacional dos colégios, no entanto, não incluía as crianças do sexo feminino, o que significou que às mulheres, ainda estava reservado o mundo dos adultos.

Para Áries (1981) a percepção da sexualidade da criança apresenta variações conforme o meio e as diferentes épocas (da moral medieval para a contemporânea). Dois elementos foram decisivos para a moralização das crianças quanto aos assuntos sexuais: a escolha dos colégios (educação) como espaço de atuação, e a repressão mediante castigos corporais. Esta ação foi muito eficiente e uma nova visão de criança foi difundindo-se pela sociedade, com noções de pureza e inocência, associadas à idéia de fragilidade. Novos padrões de conduta foram estabelecidos tais como saúde e educação moral , visando desenvolver um ambiente infantil diferente do adulto.

O novo e difícil amor pelas crianças gerou nos adultos uma preocupação com a entrada destas, de maneira precoce, no mundo adulto, sem que pudessem sentir sua infância por muito tempo. Os cuidados eram redobrados e devotados por mais tempo com o intuito de educá-las, de modo que a escolarização ganha, então, a confiança da sociedade. O mundo da infância separa-se do mundo adulto, até mesmo pela distância que é recomendada entre o educador e as crianças-alunas.(Boto,p.39,2002)

Este novo sentimento, construído historicamente, apresenta diferentes significados conforme os seus destinatários. Houveram aqueles que desfrutaram desse sentimento, que até então não existia e outros não puderam exercer esse sentimento, como as mulheres e filhos trabalhadores.

O fenômeno da descoberta da infância surgiu como algo novo e determinante para alguns grupos. As famílias dos nobres franceses, por exemplo, podiam oferecer saúde, educação e melhores cuidados aos seus filhos. Estes podiam adequar-se melhor às exigências da nova moral, enviando seus filhos aos colégios onde receberiam ensinamentos moralistas.

O grupo que não cumpriu com a nova concepção de infância, o fez por encontrar barreiras econômicas-culturais na família. Uma família pobre, não tinha, e (ainda hoje não tem !) condições, por exemplo, de enviar seus filhos aos colégios, deixando, assim, de proporcionar às crianças a oportunidade de contato com os mais diversos conhecimentos que se desenrolam dentro do espaço escolar. Para alguns, portanto, foi reconhecido este direito à infância; para outros, entretanto, desde cedo o mundo dos adultos estava-lhes reservado, seja através do trabalho ou do casamento. Exemplos bem conhecidos daqueles que não desfrutaram da "infância", são as mulheres e os filhos dos trabalhadores que, desde muito cedo, exerciam papéis de adultos. Ainda hoje temos crianças "recrutadas" pelo mercado de trabalho informal; por fim, outro exemplo de negação da infância foi vivenciado em terras brasileiras durante a escravidão, com seus efeitos sobre as crianças escravas e filhas de escravos.

Atualmente, nos manuais de educação a infância é apresentada enquanto uma fase de exploração e aprendizados, marcado recentemente pela idéia do construtivismo, onde a criança é ator principal nas mudanças e apropriações que faz sobre o mundo adulto. Nas escolas brasileiras existe hoje uma grande corrente de educadores/mediadores que acreditam nesta mudança de papéis, que troca a criança-recptáculo pela criança-ator-transformador. Alguns educadores vão além, comprometidos não só com a formação básica (ler e escrever) nas escolas, mas também trabalham, desde cedo, com a pluralidade cultural através de mitos, pesquisas sobre pinturas corporais, cerâmicas, comidas típicas entre outros temas, o que é, segundo a professora de História, Cultura e Folclore Patrícia Rafini (Universidade Anhembi Morumbi –SP) um caminho

seguro para estabelecer entre as crianças o sentido de respeito ao próximo, seja este o colega de classe ou um indivíduo de outra etnia, região ou religião. Como o interesse deste trabalho é a criança-indígena, vale lembrar que o trabalho desenvolvido nas escolas "brancas" dever ter muita clareza e cuidado para que, no ambiente escolar, como apresenta Lombardi(1985), o Índio não seja *"tratado de modo romântico: é a imagem do bom selvagem, do homem do corpo perfeito, dentes bonitos e fortes, cheio de pureza, sem maldade e em perfeita integração com a natureza"* (NOSELLA, 1981, p. 191-198).

A infância é um fenômeno histórico que produziu uma nova concepção sobre as crianças e que resultou no "direito à infância". Direito que por muitas vezes, confunde-se ao consumismo infantil, que vem sendo explorado pelos "marqueteiros" e as empresas que dedicam crescente atenção à crianças cada vez mais jovens, considerando-as a parte mais vulnerável das classes consumistas. As crianças passaram a ter seus próprios recursos (mesadas, presentes) e também passaram a influenciar as decisões dos adultos. Hoje, elas têm participação no comércio, saúde, educação, imprensa, entre outros. A "supervalorização" da infância chegou e instalou-se na sociedade; porém, continua sendo um privilégio dos grupos que podem pagar por ela.

## 1.2 Antropologia que estuda a criança ou antropologia da criança?

No ano de 1973, o artigo *Can there be an Anthropology by Children?* (apud SILVA e NUNES, 2000) lançou uma proposta de "antropologia da criança". A criança deixaria de representar apenas um receptáculo de ensinamentos passados e forçados pelos adultos, para constituir, segundo Hardman (apud SILVA E NUNES, 2000), um grupo social que permitia um campo de estudo específico, não representando mais uma extensão de estudo sobre outro assuntos.

Até então, os conceitos evolucionista<sup>1</sup> e funcionalistas<sup>2</sup> confundiam as etapas de maturidade biológica e desenvolvimento social, valorizando apenas as ações que favoreciam a "futura participação e integração no mundo dos adultos." (SILVA E NUNES, p.19). Não havia atenção sobre o processo que envolvia aprendizagem, que era vivido pelas crianças mas não valorizado.

Por diversas vezes ouvimos que "cuidar de criança", relacionando-se ao papel do professor, é fácil porque todos já fomos crianças e convivemos com elas. Mas não é bem isto o que a antropologia vem defendendo: esta imagem pré-concebida deve ser afastada para que possamos entender o que se constroeu na infância, partindo "do seu próprio ponto de vista"(Conh, 2005, p.8). Nesta trajetória, percebe-se que a socialização desta criança, que pensamos conhecer, é baseada na delimitação de papéis e relações sociais que procuram formar uma personalidade ideal. Questões sobre esta socialização foram despertadas através da revisão do próprio conceito de "socialização", Toren (apud NUNES E SILVA, 2000) afirma que era necessário reavaliar alguns aspectos das teorias sobre

---

<sup>1</sup> Funcionalismo: O funcionalismo de Bronislaw Malinowski baseia-se na idéia de que a sociedade é uma junção de partes interdependentes que desempenham funções específicas. Até mesmo os rituais aparentemente mais despropositados teriam, para ele, uma função naquela sociedade. (Silva, Gustavo Noronha, O Funcionalismo: suprindo necessidades, p.1)

<sup>2</sup> Evolucionismo: Evolucionismo Social refere-se às teorias antropológicas de desenvolvimento social segundo as quais acredita-se que as sociedades têm início num estado primitivo e gradualmente tornam-se mais civilizadas com o passar do tempo. Nesse contexto, o primitivo é associado ao comportamento animalístico; enquanto civilização é associada à cultura europeia do século XIX. O Evolucionismo Social tem relação com o Social-Darwinismo e representa a primeira teoria de Evolução Cultural. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre )

socialização, para que pudessemos observar o que cada uma teria a oferecer,, passando a uma concepção de socialização que é dinâmica e histórica.

O significado dado à infância(criança) foi sendo modificado conforme relata Áries (1981) mas não esteve resumida a Europa, já que nas culturas mais diversas outros tantos significados formaram-se e o estudo sobre o papel social da criança foi consolidando-se nesta realidade de contínua transformação. As crianças deixam de ser vistas como simples *"receptáculo de papéis funcionais"* (Cohn, 2005,p.16) como o eram antes, e passam a ser consideradas seres plenos ao contrário de miniaturas de homem/mulher. Atuando ativamente, mostram-se capazes de criar uma cultura com especificidades, o que é reforçado segundo Vygotsky(1979) ao dizer que no processo de socialização, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo mitos, contos de fadas, canções e histórias/estórias.

A socialização da criança, que é algo universal e verifica-se em todas as sociedade conhecidas, desenrola-se, porém, nos moldes mais diversos, o que é interesse da Antropologia verificar, tratando-se principalmente de sociedades indígenas, como será apresentado neste trabalho. Tedrus(1998) afirma que é muito importante conhecer a socialização das crianças pois *"a socialização da criança tem muito a ver com o tipo de organização social das sociedades.*

No desenvolvimento da criança dentro da sociedade, a imitação e o ensino desempenham um papel de grande importância. Colocando em evidência as qualidades especificamente humanas, e construídas em sociedade, que conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã, sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação; a socialização deve ocorrer, portanto, tendo por *objetivo "não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação"* (Vygotsky, 1979,p.138).

Uma investigação antropológica sobre a criança deve ter em mente as concepções do que vem a ser criança, seu desenvolvimento e capacidade de aprender, pois não podem ser dissociadas do contexto histórico e sociocultural das mesmas. Segundo Cohn(2005), a criança atua na criação de relações sociais e nos processos de aprendizagem e produção de conhecimento.

O grande desafio para uma antropologia da criança, enfrentado pelos pesquisadores que serão apresentados durante este trabalho, consiste em como

apreender o ponto de vista das crianças sobre a realidade social. As proposições das crianças podem parecer absurdas ao olhar do pesquisador, mas têm muito a ensinar sobre o pensamento adulto, mas através do ponto de vista da criança.

Esta nova visão sobre a infância pode surpreender aos adultos, pois afinal, o que é ser criança? Um sujeito social, um ser imaturo? Para Cohn, é necessário assumir que não se trata de "adulto em miniatura" ou de um adulto em treinamento. Durante o desenrolar deste trabalho, utilizando o olhar antropológico que busca saber como as crianças vivem e pensam o mundo, respeitando seu contexto, procuro tornar compreensível que, onde quer que estejam, elas interagem ativamente com os adultos, com outras crianças e com o mundo. Destaco aqui uma diferença entre as crianças e os adultos que não está na quantidade do saber, mas na qualidade, como é dito sobre a criança Xikrin "*as crianças tudo vêem e ouvem, e que portanto tudo sabem, mas que nada sabem, porque são ainda crianças.*"(p.9\*). Ou seja, a criança não sabe menos, ela apenas sabe outras coisas.

## **Capítulo 2 - Crianças indígenas**

### **2.1 Concepção de criança, infância indígena.**

Quando, no início deste trabalho, pensava nas crianças indígenas e em sua infância, visualizava um ideal de vivências e aprendizados. Através do contato com estudos sobre o assunto e profissionais que trabalham entre nações indígenas brasileiras, pude compreender, aos poucos, que os aprendizados e a socialização das crianças ocorrem de forma particular e contextualizada. Mas numa revisão como a que se propõe este trabalho, são encontrados paralelos que possibilitam a projeção de uma "infância indígena", como uma reunião de características próprias e ao mesmo tempo gerais, tendo como objetivo a construção de uma sociedade igualitária, que permita que todos participem das ações do grupo, com exceção de alguns rituais.

Partindo da concepção de infância apresentada anteriormente, que foi vivida, senão conhecida pela maioria da população brasileira, pode-se vislumbrar uma imagem de criança que foi construída paulatinamente através dos séculos,, chegando aos dias atuais com a participação ativa da sociedade, embora haja poucas chances de entender seu papel no grupo em que está incluída. A mentalidade construída é de pouca reflexão e consciência, numa disputa pela conquista individual, sem valorizar o grupo, respondendo às expectativas do consumismo numa frenética corrida, que não traz significados para si mesmo.

Esta é a leitura obtida das sociedades ocidentais ou, como no caso apresentado nesta pesquisa, das sociedade "branca" em oposição à "indígena".

Já em sociedades não definidas e separadas por classes, os adultos serão homens e mulheres em pleno exercício de suas funções sociais, produtivas e reprodutivas. Entre os povos indígenas que vivem em território brasileiro, por exemplo, pode-se dizer, de forma genérica, que o modelo de sociabilidade está

baseado, de um certo ponto de vista, em uma correspondência entre o ciclo da vida e as funções e papéis exercitados pelos indivíduos.

Como afirma Junqueira:

*"O desenvolvimento social não é de modo algum a monótona repetição de padrões preestabelecidos, e cada sociedade investe interesse e atenção a determinados aspectos da vida social em função de suas tradições e condições históricas que cercam seu existir." (JUNQUEIRA, 1991,p.50)*

Desse modo as etapas etárias - infância, juventude e velhice - eqüivalem a posições sociais bem definidas. Alguns estudos etnográficos apontam que em sociedades indígenas, o modo de vida dos indivíduos desenrola-se dentro dos limites da organização social, e o trabalho familiar é que movimenta todo o grupo, revelando que a unidade doméstica é a mesma unidade de produção. A socialização da criança vai ocorrendo "naturalmente" com os trabalhos e valores dos adultos, incorporando os princípios e regras que vão orientar suas práticas dentro do grupo.

As categorias de homens e mulheres maduros podem ser identificadas pelas funções e status mais importantes que assumem: casamento, procriação e produção. É possível afirmar que a maior parte do trabalho social realizado cabe a essa categoria de indivíduos: caça, pesca, agricultura, coleta, construções, fabricação de instrumentos e utensílios, objetos de adorno e cerimoniais, preparo e cocção de alimentos. Crianças e idosos também trabalham, mas em intensidade diferenciada, de acordo com sua capacidade.

Isso quer dizer que o esforço despendido pelos adultos mais jovens é o elo de um sistema de reciprocidade cujo sentido é isentar do trabalho braçal os mais velhos e formar a força de trabalho que assumirá a carga mais intensa no futuro.

Aos indivíduos mais idosos reserva-se um papel especial relativo à função a palavra forte; sua sabedoria é o continente da experiência da vida, dos ritos, dos mitos, dos valores e das crenças. Sonhos, visões, opiniões dos mais velhos constituem a referência de respeito adotada por todos os membros de uma

comunidade. Nas sociedades indígenas, por exemplo, é comum entoar-se cantos, contar-se mitos e histórias de aventura, especialmente dirigidos às crianças,, deixando transparecer uma atitude intencionalmente educativa. Sua palavra(opinião) é forte no âmbito das decisões políticas tomadas pelos adultos. Os velhos são aqueles que viveram mais, por isso sabem mais, e essa condição é fundamental nas sociedades baseadas na tradição oral. Se compararmos, por exemplo, a qualidade de vida entre nós e os indígenas, podemos verificar que *“nas sociedades indígenas desfruta-se de maior abundância e igualdade.”* (Junqueira, 1991,p.51)

Ao buscar compreender a criança- indígena através de estudos antropológicos, observei que a socialização do indivíduo tem mecanismos baseados no grupo familiar, sendo que o modo de vida e organização do trabalho não separam a relação entre pais e filhos. As crianças indígenas são tratadas como seres em formação, devendo aprender as coisas da vida e preparar-se para os papéis sociais que assumirão no futuro. Sendo assim, a socialização das crianças é fortemente marcada pelo treinamento dos papéis e funções referentes ao sexo ao qual pertencem. O trabalho social é dividido entre os sexos, de modo que tarefas masculinas e femininas complementam-se nas relações de produção, o que complementa Junqueira ao dizer: *“A primeira coisa que chama a atenção numa aldeia é a qualidade das relações que as pessoas mantêm entre si”* (p.54). Há separação por gênero no desempenho das funções rituais, na responsabilidade educativa e em todos os âmbitos da vida social, o que faz com que muitos antropólogos, como Carrara, concordem com a afirmação de que a transmissão e apreensão dos conhecimentos depende *“de variantes individuais e de fatores sociais: como sexo, idade, filiação...”*(Carrara, 2002,105)

Mesmo que não haja uma fragmentação tão excludente entre atuação feminina e masculina, a divisão sexual do trabalho e das funções rituais estão no centro da dinâmica da vida social. Entre os grupos Jê, o espaço feminino é o das casas, onde as mulheres tem liberdade de movimento e atuação , enquanto espaço masculino é o centro da aldeia.

Mas Cohn afirma que esta oposição, que era apresentada como *“complementares inerentes ao modo dualista de pensar o mundo comum entre os povos Jê”*(p.119), gerou críticas e debates. Segundo Seeger (apud Conh), esta

relação não pode ser considerada uma simples “oposição de colunas” ou divisão de papéis. Araújo Lopes (apud Cohn) vai além e apresenta uma outra visão do feminino, “*demostra que para os Xavantes ‘ a casa é o reino das mulheres’, onde elas têm poder*”(p.120).

Os exemplos são abundantes, mas procurei citar os mais comuns encontrados nas sociedades apresentadas neste trabalho. Aos homens cabem tarefas como caça, pesca, construção de casas, derrubada de mato e limpeza de terreno para plantio e às mulheres colheita, corte de lenha, coleta, carregar a tralha nos deslocamentos da família. Em diversos momentos do cerimonial Xavante, por exemplo, as mulheres não podem participar, sequer podem ver de longe o desenrolar do ritual sob pena de serem castigadas por espíritos terríveis.

Aqui cabe o destaque de Carrara, numa nota de rodapé: “*O fato de eu ser um pesquisador(homem), e verificar uma profunda divisão sexual na sociedade Xavante, levou-me a coletar dados etnográficos mais detalhados e aprofundados sobre o modo de aprendizado dos meninos, e não das meninas.*”(p.105)

Em outros momentos homens e mulheres cooperam no trabalho e participam de rituais coletivamente. O processo educativo das crianças é, portanto, um treinamento constante e contínuo de aprendizagem das tarefas e do modo de ser masculino ou feminino. Ao lado da assimilação crescente de valores e referências culturais mais gerais, as crianças aprendem por intermédio da imitação. Não há formalidade no processo educativo, a criança imita o adulto, a menina a mãe e o menino o pai, fazendo o que eles fazem. Durante as brincadeiras mais comuns pode-se perceber a transferência de ações adultas para as brincadeiras infantis. “*...As brincadeiras mais comuns são, para as meninas, a de casinha, e, para os meninos, de caça.*”(Cohn, p.65, 2000).

O pai confecciona um pequeno arco e flechas para seu filho, que passará a utilizá-lo desde cedo para que possa adquirir habilidades de caçador. Ao falar sobre este aprendizado Carrara afirma que “*no ambiente doméstico as crianças aprendem as primeiras lições...podem observar, perceber, sentir, nomear, discutir...essas lições acontecem muitas vezes na forma de brincadeiras.*” (p.104) As crianças brincam de representar as histórias míticas, rindo muito e, por vezes até debochando. Nessas brincadeiras imitam os adultos,

o velhos, os animais e os espíritos, em suas maneiras de falar, em suas posturas corporais, e tudo é motivo de riso. Agindo assim treinam e aprendem o que devem ser e fazer quando forem adultos.

O sentido da educação é a formação do ser independente. Um homem ou uma mulher deve saber todas as tarefas e adquirir todas as habilidades que lhe serão próprias. A responsabilidade, para que no futuro uma criança seja um adulto pleno, é da família, principalmente, e não existe uma instituição fora desta, destinada a esta tarefa especificamente. Não ocorre portanto, transferência de funções para nenhuma instituição externa, formal ou disciplinar, isentando ou desligando os parentes. Um exemplo, poderia ser a *Casa dos homens, seus integrantes são tios maternos, paternos, primos, avôs e mesmo o pai. Neste caso a educação continua fazendo parte do grupo familiar do menino, mesmo que ele esteja fora da casa materna.*(Cohn, 2000)

Cohn apresenta duas situações da antropologia: num primeiro momento a socialização era tratada como "*mecanismo de perpetuação de uma ordem social*" (Cohn, 2000, p.30). Logo após, num segundo momento, cita Florestan que este estabeleceu a "*inexistência, em sociedades como a Tupinambá ... de momentos e técnicas propriamente pedagógicas*" (idem, p.31). A educação nas sociedades indígenas é comunitária e igualitária, procurando uma integração entre cada indivíduo dentro do grupo de forma participativa e contínua.

O tipo de vida próprio dessas sociedades exige que o indivíduo seja criativo, saiba resolver problemas com presteza, saiba retornar para casa depois de um dia na mata, saiba defender-se de animais que atacam, saiba construir e fabricar o que quer que seja para sua comodidade e de sua família, conheça plantas, animais e fenômenos naturais. A criança aprenderá ao longo do seu desenvolvimento e ao chegar no mundo adulto terá suas "*lentes particulares*"(Cohn,2000,p.30) para observar e interpretar sua cultura, tendo bem clara as referências culturais de seu povo, pois, um dia, em idade avançada, estes serão os pilares da memória coletiva, mesmo que recriada em função das mudanças que a história pessoal imporá.

A formação da pessoa adulta é o foco do processo de socialização e educação, não sendo exclusividade das sociedades indígenas. Cada sociedade elege o modo e o momento de transformar uma criança em um ser adulto. A

antropóloga Cohn destaca que “...em cada caso , uma concepção de pessoa, criança, e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimentos” (2005,p.39).

Em nossa sociedade construímos um padrão de sociabilidade que passou a incluir, em tempos recentes, uma fase intermediária chamada adolescência. Essa etapa da vida não corresponde, necessariamente, a uma fase biológica definida; criamos, na verdade, uma fase psicológica cuja finalidade é adiar a transformação da criança em adulto. Após várias leituras dos textos sobre antropologia, em paralelo ao livro de Michel Foucault , "*História da loucura*", pode-se dizer que cada sociedade tem uma maneira de estimular a socialização e integração da criança, tendo como objetivo diferentes tipos de adultos, mas sempre com a finalidade de preparar e habilitar a criança para ser um adulto competente dentro do grupo a que pertence. Alguns grupos, como os indígenas, realizam isto aos poucos, diariamente, diferente das escolas brancas, que “educam” e “formam” futuros adultos sem considerar a criança enquanto indivíduo principal e ativo deste processo.

## **2.2 Infância, infâncias indígena.**

*“ As crianças e as problemáticas associados à infância estão na ordem do dia nas agendas políticas , mediática e da investigação”*

( Sarmiento, 1997, As crianças. Contextos e identidades.)

Todo este desenrolar da infância apresentado por Áries e Tedrus, assim como por outros estudiosos sobre o assunto, não atingiu o seu ápice. A criança tem, agora, despertado uma crescente emergência na cena social .

Segundo Cohn (2005) e os estudos pioneiros em antropologia destacam-se as décadas de 1920 e 1930, quando a antropologia se volta para a criança. O estudo das crianças, a partir da década de 1990, ultrapassou as tradicionais investigações médicas, da psicologia e pedagogia, para então considerar o "fenômeno social da infância", como uma categoria social autônoma.

As publicações sociológicas passaram a dar mais atenção à problemática da infância, o que é revelado pela freqüente publicação de artigos sociológicos sobre esta, considerando que há pouco tempo, estas publicações eram quase raras.

Segundo Sarmiento (1997, pág.11) , “...o mundo acordou para a existência da criança no momento em que elas passaram a existir em menor número relativo”. Onde há muitas crianças, não se criam tantos projetos e investimentos para amparar seus desenvolvimento, mas quando seu número entra em declínio, cria-se diversos projetos e tentativas de amparar esta geração,, ou mesmo de garantir que seja de qualidade seu desenvolvimento , garantindo assim, o futuro do grupo.

Tanto a infância, quanto a adolescência não ocorrem como resultado biológico, nem universal, afirmação que está presente em textos como *Padrões de cultura* e *Sexo e temperamento* (apud Cohn, 2005) que se remetem à formação da criança, o que dá-se culturalmente. Este caminho, no entanto, pode ser perigoso , podendo levar o pesquisador a “ver” uma criança que é formada e moldada passivamente com competências culturais esperadas para a vida adulta, sem, no entanto, levar em conta o papel ativo da criança neste processo. Isto pode dividir a vida adulta (madura) e a da criança (imatura). Cohn (2005) afirma que esta idéia, presente em algumas pesquisas “...supõem um fim último do processo de desenvolvimento: o adulto ideal da sociedade em questão...”

Alguns estudos pioneiros no Brasil, como os realizados pelos pesquisadores Egon Schaden e Florestan Fernandes (apud Cohn, 2005) utilizavam-se de pressupostos culturalistas e funcionalistas, que falavam sobre esta “*personalidade ideal, do valor da repetição*”, sobre a inserção dos indivíduos na sociedade e “*da certeza sobre o papel social que ocupam como sendo determinantes para entender o lugar destes “imatuross” nessas sociedades*” (Cohn,2005,p.15)

Estes estudos sobre as crianças guaranis e tupinambás buscavam contribuir para a pesquisa antropológica, mas estavam presos a uma visão do “outro” que era ofuscada pelo determinismo do mundo conhecido. Naquele momento, a socialização da criança ainda era vista como inculcação, papel este de agentes socializadores, pressupondo um fim de reprodução e transmissão sociocultural.

Antropólogos comprometidos com a pesquisa revisaram muitos conceitos depois da década de 1960; assim, o papel da criança foi sendo lentamente reavaliado, deixando de ser encarada enquanto “receptáculos de papéis e funções” e passando a ser vista enquanto ator social.

Como foi descrito no capítulo 1, a concepção de infância não é algo universal, ela não existe desde sempre, mas foi sendo organizada de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade. Segundo Cohn, algumas culturas e sociedades não possuem a idéia de infância, do ser criança e de quando se deixa de ser criança; e mesmo que existam, são pensadas de maneiras diferentes, e abranger estes significados requer uma antropologia da criança, que alcance outros campos facilitadores para compreensão do significado de ser e deixar de ser criança nestas sociedades.

Para ilustrar a concepção de pessoa e compreender o período que representa a infância para algumas crianças indígenas, podem ser apontadas algumas pesquisas recentes, os quais seguem abaixo citados.

### **2.2.1 Infância Xikrin**

*“A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado”\**

*Tese de mestrado*

*Autora: Cohn, Clarice*

*Orientadora: Lux Boelitz Vidal*

*Data: 2000*

*“Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento entre os Kayapós-Xikrin do Bacajá.” \*\**

*Artigo*

*Autora: Cohn, Clarice*

*Data: 2000*

O desenvolvimento infantil Xikrin, suas concepções de criança e crescimento são abordados por Clarice Cohn (2000\* e 2000\*\*) . Ela demonstra

que os indígenas não enxergam a criança enquanto um adulto em miniatura, mas procuram vê-las e entendê-las conforme sua especificidade.

Admite-se a criança enquanto agente ativo que constrói suas relações e atribui sentidos, não mais a enxergando enquanto receptora de valores e comportamentos, mas sim como *“um ator social ativo e produtor de cultura”*( Caputo, 1995;Pelissier,1991 apud Cohn, p.196\*\*)

Os Xikrin acreditam que as crianças nascem com corpo(in) e Karon (alma ou duplo). A pele mole do bebê vai se endurecendo com o tempo, e esta mudança é vista como uma constituição da pessoa. A pintura corporal é portanto, uma “pele social” que expressa valores e significados.

Quando a pele ainda está mole, o bebê corre o risco de perder seu karon, por isto os responsáveis pela criança sempre estão preocupados com o bem-estar desta. Os pais não brigam com as crianças, pois zangadas e chorando, podem permitir que o karon saia. Esta idéia nos mostra que a criança precisa desenvolver-se bem para que esteja apta a aprender, ouvir e ver, já que os olhos e ouvidos são extremamente importantes para o aprendizado xikrin. O olhar, por permitir que cada pessoa acompanhe o trabalho dos outros, podendo aprender neste momento. O ouvir, por possibilitar que as gerações mais novas aprendam sobre sua cultura através de histórias contadas pelos mais velhos. Para os Xikrin, saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir.

Mas o aprender não é desenvolvido individualmente, já que olhar sozinho não basta para o aprendizado. Os significados e sentidos vão sendo construídos quando as conversas desenrolam-se. Um homem pode conhecer por ter “visto” mas não saber fazer por não ter se dedicado. Não se pode deixar de destacar também, a importância do coração, Cohn ( pág.201\*\*) cita que este será o órgão que irá armazenar todos os conhecimentos adquiridos durante a vida.

Um dos momentos que pode ser apontado como dos mais importantes para a criança Xikrin, é quando esta indica estar pronta a aprender. A criança escolhe alguém que domine determinado conhecimento, como tecer redes ou pescar, se assenta ao lado da mesma e se apresenta pronta a aprender. Neste exemplo, podemos perceber a liberdade que é dada a criança, sem que haja imposições familiares ou sociais para sua formação.

“...o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimento adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social.” (Cohn, 2000, pag.202\*\*)

O ensino específico dá-se, portanto, não por uma determinação social, mas sim pela classificação entre as categorias de idade, que são definidas por Florestan (1963, p.263) como *“agrupamentos constituídos por indivíduos que tinham em comum certos atributos naturais e especificados culturalmente...como sexo e idade”*, que vão se desenvolvendo de modo muito próprio. Não é negado o conhecimento sobre algo, mas o momento em que este será praticado e explicitado para todos deve ser indicado dentro de uma ordem entre as categorias de idade. Para os Xikrin é muito importante que as etapas do aprendizado não sejam “puladas”, pois o ciclo da vida poderia estar sendo acelerado também, e as crianças xikrin não apenas crescem fisicamente, mas tornam-se mais envolvidas na vida social da aldeia, por isso é importante desenvolver a habilidade de compreender o que é ou não socialmente aceitável, e para que isto ocorra com eficiência, não pode-se ter pressa no amadurecimento das crianças.

A idade não é determinante, e como diz Cohn, “até uma certa idade” a criança não tem responsabilidades, e não se espera que elas saibam se comportar. Enquanto não está sendo obrigada a cumprir regras, a criança vai explorando seu meio social, vendo e ouvindo tudo, é por isto que os Xikrin dizem que *“as crianças tudo vêem e ouvem, e que portanto tudo sabem, mas que nada sabem, porque são ainda crianças.”* (p.9\*) Neste percurso de ver e ouvir, a criança vai construindo sentido e sua participação no grupo vai sendo gradativamente consolidada, embora a autonomia seja instigada, principalmente, nas crianças do sexo masculino (p.90-91\*)

As diferenças de aprendizado e possibilidades de experimentar entre as crianças Xikrin, como em outras nações indígenas, dão-se, principalmente, pelo gênero. Já que as categorias de idade serão estabelecidas através deste critério, os rituais de iniciação são também divididos diferentemente para meninos e meninas, demonstrando uma divisão social predominantemente masculina.

Desde cedo, os meninos xikrin tem mais liberdade para sair em pequenas caçadas e expedições, diferentemente das meninas, que permanecem perto de suas casas para auxiliar parentes mais velhas com o cuidado de crianças menores.

Uma citação de Cohn não pode passar despercebida: quando ela discorre sobre as brincadeiras no pátio, coloca a fala de uma mãe que repreende sua filha por estar brincando e não estar cuidando dos irmãos, que diz "você é menino?". Isto retoma a construção da infância, no capítulo anterior, quando são citados dois exemplos de negação de infância, e o da mulher é uma das duas. A menina indígena toma decisões por si, mas que resumem-se dentro do parâmetro familiar: brincar de bebês, pintar o corpo das colegas, numa aprendizagem que nos parece muito próxima ao das meninas brancas.

Nos rituais, as crianças participam quando há um papel ritual. Mesmo quando não participam, elas estão sempre presentes, observando os preparativos e todos os acontecimentos que chamam a atenção, para que, aos poucos,, apropriem-se de cada significado, desde a preparação até a realização dos rituais. Os Xikrin explicam a participação da criança nos rituais desde muito cedo,, primeiro para que ela se mostre, e só então, em segundo plano, para que aprendam o ritual.

### **2.2.2 Infância A'uwe-Xavante**

*"No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante."*

*Autora: Angela Nunes*

*Ano: 2002*

Num ensaio sobre as brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante, a pesquisadora Angela Nunes (2002) apresenta o espaço e a temporalidade da sociabilidade e educação informal que existe para as crianças A'uwe- Xavante.

A vivência das crianças A'uwe-Xavante não se diferenciam muito das dos adultos, apenas apresenta-se de maneira diversa. O destaque está, porém, nas rotinas e no brincar, pois as brincadeiras correspondem à infância e são

referências para entendermos as percepções das crianças com relação ao grupo a que pertencem. O caráter lúdico nas ações das crianças parece ser comum às crianças de todas as sociedades, mas segundo a autora, não parece ter muita atenção da antropologia. Mas o estudo das brincadeiras pode trazer, sim,, contribuições ao nosso "*entendimento das crianças de determinadas sociedades*"( p.70 )

Na relação que há entre as crianças A'uwe-Xavante no tempo e no espaço em que vivem, percebe-se, assim como no exemplo dos Xikrin, que elas têm liberdade para experimentar, no seu dia-a-dia, as atividades domésticas, educacionais, rituais e etc.

Não se pode negar a existência de conflitos e problemas de integração (p.71) mas a permissividade vivida pelas crianças, e as raras punições sofridas, fazem com que este ambiente, que para muitas pessoas parece caótico e sem regras, permita que a criança vá incorporando e tomando consciência de seus limites e seu papel no grupo.

Nas rotinas da aldeia, as crianças se alternam na tarefas dos adultos, de modo que observam, tentam fazer sozinhas ou ajudam. E apesar destas atividades serem reais e terem um resultado verdadeiro, não perdem o caráter lúdico. Para ilustrar esta situação lúdico - responsável temos a "beira do rio": "*Os meninos ajudam a transportar as bacias e recipientes para água. As meninas, a lavar a louça e as roupas.*" (p.74) Nestes momentos, distraem-se com as conversas, com pássaros, barulhos da correnteza, aprendendo a situar-se no mundo e interpretá-lo.

O tempo que é dispensado às crianças merece destaque , pois durante toda sua formação, este tempo disponível para observar e experimentar fazem as crianças indígenas seguras de suas tarefas, que vão tornando-se cada vez mais representativas, sem que haja, por parte dos adultos uma grande expectativa quanto ao resultado final.

De acordo com Nunes (2002) não se percebe que os adultos estejam cobrando ou esperando resultados ditos "positivos", deixando que a criança haja de maneira a aprender sem regras pré-estabelecidas. E a presença das crianças não atrapalham os adultos com seus trabalhos, pois estas ajudam, olham e tentam realizar também um trabalho parecido.

A aprendizagem entre os A'uwe-Xavantes, assim como no grupo Xikrin, também é separada não pela posição social, mas marcadamente pelo gênero. Os meninos desde cedo são cativados pela caça e as meninas são as que mais ajudam as mães nas roças e na coleta de lenha (p.77).

### 2.2.3 Infância Xavante

*"Um pouco da educação ambiental Xavante."*

*Autor: Carrara, Eduardo*

*Ano:2002*

Neste mesmo caminho do lúdico, o trabalho de Eduardo Carrara sobre os Xavantes, apresenta a brincadeira das crianças com filhotes de animais do cerrado, demonstrando como a educação ambiental das crianças vai ocorrendo de maneira cotidiana e eficaz. Este brincar não significa transformar um animal num objeto lúdico, mas experimentar através das brincadeiras as sensações táteis, visuais, resultando num aprendizado prático e cotidiano, que em nenhum momento é imposto ou forçado, sendo que as primeiras palavras das crianças são os nomes destes animais(p.103).

Os meninos de dois ou três anos caminham em trilhas que não ficam muito distantes da aldeia; essas pequenas expedições proporcionam experiências e aprendizados que irão ampliar-se transformando-os em hábeis caçadores e conhecedores de plantas locais. As meninas não saem pelo cerrado, mas acompanham as mulheres na coleta de lenha e frutos, onde aprendem os nomes e usos de plantas e animais. Durante este processo de descobertas, experimentações e transmissão de conhecimentos, o contato entre as próprias crianças é fundamental, pois o conhecimento não é apenas transmitido dos adultos para as crianças, *"mas sempre ocorre uma troca entre as próprias crianças."*(p.105) O conhecimento conquistado através da descoberta, experimentação e transmissão, também passam às crianças menores numa troca entre diferentes faixas etárias.

O aprendizado das crianças sobre o ambiente em que estão inseridas, baseia-se nas curiosidades, brincadeiras e questionamentos destas, pois *“não só a mente como o próprio corpo e os sentimentos passam por experiências cotidianas...”* e formação das crianças Xavante, estão inteiramente ligados à *“integração entre os domínios do cerrado “(mundo ou cosmos) e à pessoa Xavante (idem).*

Os trabalhos sobre crianças indígenas não são extensos, mas o conteúdo é de muita importância para nós, educadores, que estamos em busca de uma educação diferenciada e que respeite a criança e sua cultura.

Num buscar pela melhor expressão da infância xavante, que também varia nas diversas aldeias espalhadas pelo Brasil, apresento um jogo que apresenta a socialização dos meninos no mundo adulto, com toda suas complexidades. O "Oĩ'ó" é uma luta masculina entre membros dos dois clãs Xavante: öwawe (água grande) e poreza'ono (girino). Os Xavantes participam do Oĩ'ó desde a infância (a partir dos dois anos de idade) até a entrada na casa dos adolescentes. No Oĩ'ó, os dois combatentes, armados com a raiz de uma planta, atingem um ao outro na região abaixo das axilas até que um deles não resista à dor e abandone a luta. Lutam sempre pessoas do mesmo porte ou tamanho, e as regras são bastante rígidas. Ensinadas sempre pelo pai à criança, estas regras não devem ser desrespeitadas, sendo o infrator vaiado sempre que isso acontece.

Os bons lutadores de Oĩ'ó são alvo de grande respeito pela comunidade durante toda a sua vida. O Oĩ'ó tem um significado importante no processo educativo dos Xavantes, pois é nele que se aprende a superar a dor e o medo, e por meio deste jogo consegue-se equilibrar o respeito entre os jovens e as crianças.

#### 2.2.4 Infância Kaiowá

*“No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá.”*

*Autor: Pereira, Levi Marques*

*Ano: 2002*

O autor Levi Marques Pereira também contribui para que as experiências indígenas, tão distantes de nós, estejam acessíveis e possam participar da construção de uma educação mais coerente e que respeite a criança.

Levi escreve sobre a criança kaiowá, que recebe uma educação com grande liberdade, onde seguir suas próprias motivações e desejos resultam em descobertas pessoais de grande importância para o grupo. Existe até mesmo um provérbio kaiowá muito claro que diz *“ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko”* (quando somos crianças, vivemos por toda parte).”(p.170).

As crianças sabem de tudo o que ocorre na aldeia, são os que mais experimentam com os visitantes, aproximando-se nas caminhadas e pescarias. *“Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade.”*( p.170).

A relação entre mãe e filho e entre pai e filho não é de naturalização podendo ser rompida, isto é, o vínculo entre os mesmos não é reconhecido, provocando a perda definitiva ou temporária da filiação. Como o casamento não é um ato, mas sim um processo de desenvolvimento do indivíduo no grupo, após cada separação uma nova relação pode ser iniciada sem a presença dos filhos de outra união.

Todo este esquema de mudança de parceiros gera um número grande de “órfãos” que, adotados, circulam entre os “fogos familiares”, que significam uma família nuclear, formada pelo marido, esposa e filhos, entre outros parentes e agregados.

O autor procura identificar a lógica da circulação das crianças, os processos de construção da identidade social do adotado e o status deste para

com a família de origem e a de adoção. O cuidado despendido aos guachos pareceu extremamente diferenciado do cuidado para com as crianças que vivem com seus pais. O que pode ser justificado com a fala do autor: "*certos guachos quando adoecem, são abandonado à própria sorte...*"

O interessado em adotar um guacho deve comunicar sua intenção aos parentes e aguardar a decisão, a adoção é formal e logo a notícia circula pelos grupos familiares. O tratamento tido para com os guacho não-parente é rígido,, sempre lembrando a criança que seu status é inferior em relação aos membros natos do grupo, internalizando na criança o sentimento de dever e obrigação.

A transmissão de conhecimentos varia de acordo com o status que é atribuído a criança. Os guachos aprendem de tudo, trabalhando bem em qualquer função, já as crianças filhas dos poderosos recebem conhecimentos que as tornam aptas a exercer cargos políticos e religiosos( Pereira, 2002, p.186)

### **2.2.5 Infância Asurini**

*"As crianças no processo de recuperação demográfica dos Asurini do Xingu."*

*Autor: Müller, Regina Polo.*

*Ano: 2002*

Muller, em seu artigo sobre as crianças Asurini, trouxe uma informação nova sobre a socialização da crianças. Nesta sociedade não há grupos cerimoniais, nem categorias de idade, portanto, as funções e desempenhos dos indivíduos dão-se através de seu pertencimento familiar. Não há,deste modo,, uma divisão entre idades e gênero como tínhamos visto até agora. Entre os Asurini, as famílias formam unidades sociais que estão, geralmente, organizadas ao redor de grupos de mulheres.

Duas situações contrárias são apresentadas, a ausência e a presença de crianças Asurini nos últimos 28 anos, vivendo na mesma aldeia de mesmo nome e localização. Antes a realidade infantil era caracterizada pela falta de seus

pares, hoje é pelo excesso. A autora observou que ainda está em processo a compreensão das mudanças ocorridas na vida social Asurini, com a atenção voltadas principalmente nas relações entre transmissão da cultura e transformações culturais.

As experiências sociais das crianças Asurini nos anos de 1970 eram centradas no pertencimento a um grupo familiar; já em meados de 1999, a construção de identidade não está mais restrita ao grupo familiar, ela estende-se às várias experiências de convívio intenso entre crianças, bem como com o grupo doméstico e a coletividade da aldeia.

Os primeiros cuidados para com a crianças são responsabilidades dos homens, situação nova e diferente para mim. Logo as crianças começam a ter certas obrigações, como observar na caça, transportar instrumentos e produtos,, experimentando o mundo adulto na companhia dos mais velhos. Durante a coleta de alimentos, a contribuição é exigida de todos os membros do grupo segundo os limites de sua capacidade física. Neste exemplo, podemos perceber que há um resultado esperado pelo adulto para com a criança, diferente dos outros exemplos apresentados, nos quais a criança experimentava livremente e aprendia sem que se esperasse muito delas.

### **2.2.6 Infância Guarani**

*“Sonhos e nomes : as crianças Guarani”*

*Autor: BORGES, Paulo Humberto Porto.*

*Ano: 2002*

Na concepção guarani, a criança é indivíduo ativo desde a gestação. A alma das crianças aparece em sonhos e sussurra o nome que lhes será dado, embora o que determinará o nome é a região de onde vem a alma da criança. Não será esta, jamais, uma decisão arbitrária dos pais. Segundo os guarani, a origem do nome permite prever um pouco do percurso futuro da criança, seus gostos, jeito e a possível trajetória de vida, antes mesmo de ela nascer (p.54).

Assim como os cristãos nomeiam as crianças com nomes bíblicos, as crianças guarani recebem no nome toda carga espiritual de seu povo, uma característica cultural que é, diversas vezes internalizada entre os membros do grupo, especialmente na infância. A força cultural deste povo está baseada, principalmente, nessa socialização.

“...a reconhecida persistência cultural guarani se encontra justamente neste trato com o sagrado.” (Bartolomeu Meliá apud Borges, 2002,p.55)

O contato com a sociedade branca e a necessidade de cumprir com as exigências da lei em registrar as crianças não representa para os guarani de Itariri muito problema, como exemplifica o caso a seguir: *“o cacique, ao retirar a segunda via do documento de identidade de parte da comunidade, simplesmente esqueceu do sobrenome de várias famílias do grupo, e rebatizou-os todos como “da Silva” sem muita hesitação”* (p.56). Isto ocorreu porque, este nome não é o “revelado em sonho”, e por pertencer ao mundo não-índio, possui pouco significado para o portador.

O nome guarani é um pedaço inseparável da criança, não representa apenas um chamamento, mas viver e ser este nome. Ao compreender a importância que é dada ao nome na socialização do guarani, percebo que neste grupo há uma lógica diferente, onde a criança escolhe o nome, trazido consigo desde a gestação, o que também significa que a criança escolhe seu caminho e os pais têm a incumbência de facilitá-lo, pois já foi traçado.

Os pais asseguram o crescimento da crianças com preocupação, e adotam animais domésticos para que qualquer malefício que venham a atacar as crianças possam ser desviados para estes.

Todo o grupo é responsável pela socialização da criança. A experimentação do mundo adulto é livre, os meninos participam das incursões a aldeias próximas, e as meninas ajudam às mães na confecção de artesanato.. Segundo Borges(2002), a iniciação à religiosidade é a primeira socialização formal da criança no grupo, não há limite de idade, pois como citei anteriormente, a criança é tida como originária das regiões celestiais e esta mais próxima do que os mais velhos do sagrado.

## Capítulo 3 – Questões sobre a educação indígena

### 3.1 Educação Indígena

Durante os capítulos anteriores, apresentei informações que podem demonstrar que a idéia de que as sociedades indígenas são a-históricas há muito já foi superada pela Antropologia. Eles estão na história e seus membros são "cidadãos do mundo", a consciência desse fato revela-se quando líderes e representantes de povos indígenas buscam participar de eventos internacionais e procuram ser ouvidos, dizendo ao mundo e a todos os brasileiros que as sociedades indígenas dispõem de processos tradicionais de socialização e de reprodução de uma ordem social que visa o igualitarismo na vida cotidiana. Este processo constroeu-se entre o homem e o ambiente, o que resulta em sua visão de mundo e identidade própria. A concepção Indígena de educação está baseada no respeito ao outro e a si mesmo, em primeiro lugar.

*“A educação vem da comunidade, vem desde que o filho nasce. Na minha etnia a gente dá educação como respeitar os outros e também como os outros respeitar ela. Então a educação na etnia Bororó respeita a natureza, ensina o que é vida, o que é ruim, o que é bom.” ( fala do Professor Evaristo Kiga, Membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso)*

As experiências são vividas por todos que integram o grupo e a não existência de uma instituição especializada no ensino, faz com que cada indivíduo seja professor durante cada atividade, cada trabalho, ritual, dança, narrativa. Percebe-se a educação pela vida, isto é, vivendo e participando.

Este modelo de educação, se é que pode ser chamado de tipo ou modelo, atinge a todas as crianças, socializando conhecimentos que servirão como base para sobrevivência, que visam o bem-estar de todo o grupo. *A educação é como uma árvore na natureza. Depois que ela nasce tem raiz, cresce e se abre. Assim é a educação* (Kiga, 1997).

A criança vai aprendendo a cada ritual, dança, plantio e colheita, tem o momento certo para cada coisa.

O professor Paulinho Rikbaktsa, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, afirma com segurança que o desenvolvimento e aprendizado, isto é, a educação da criança indígena tem como base principal a família, e posteriormente uma instituição.

*“A primeira educação é na família e com os outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado na escola para complementar.”  
(.....1997)(grifo meu)*

Na educação que se dá no interior da escola indígena, o professor índio é tio, é pai, é um membro ativo e que conhece as tradições locais; exemplifica-se aqui uma escola diferenciada das que são encontradas usualmente nas aldeias, onde um professor-índio formado pode atuar sem levar em conta a primeira educação: a familiar. Na escola do professor, Korotowĩ Tafarel Ikpeng diz que a história contada é a que está guardada na cabeça dos velhos, sem esquecer do ensino e, segundo as palavras do professor *“da cultura dos brancos também”*. Durante a alfabetização, o objetivo é o ensino dos costumes, comparando a sociedade do índio e do branco, procurando, desta maneira, buscar meios de melhor trabalhar pela comunidade.

A educação indígena escolar é assunto já de muitos debates, mas considero que as conexões de sentido de cada cultura indígena (idéias, conceitos, valores, formas expressivas) estão recentemente recebendo abertura no processo educativo. As primeiras escolas indígenas foram implantadas por missionários religiosos desde o século 16; deste modo, quem lecionava eram os padres ou técnicos de serviços de proteção aos indígenas. A escola era assunto para os

não-indígenas, os quais, muitas vezes, não conheciam a língua, eram autoritários e não compreendiam os comportamentos tradicionais dos grupos onde trabalhavam (Bencini, 2004,p.52). Segundo afirmação Ikpeng *"a educação indígena da escrita está começando a crescer e a da minha etnia, essa sempre existiu."*

A educação que acaba por chegar às comunidades indígenas pode não chegar formalmente, mas também através da vivência diária com os brancos, isto requer, portanto, que haja uma educação *"pelos indígenas"* e não imposta e *"para o índio"*. Este ideal de educação deve ser criado conjuntamente através de trabalhos entre indígenas e brancos, que tenha como principal objetivo a defesa da identidade dos povos indígenas, visando a formação da criança indígena sem rupturas e segmentação do aprendizado já constituído nas sociedades.

A reportagem *"Escola de índio, professor índio. Finalmente!"* apresentada na revista Nova Escola, traz uma relação nova que está se estabelecendo no interior das comunidades indígenas entre professores e caciques, pajés e anciãos. Os profissionais da educação são reconhecidos com *nigaxinaganaga*, "aqueles que sabem" e portanto estão garantindo às crianças e jovens kadiwéus da aldeia Bodoquena, acesso aos direitos de qualquer cidadão brasileiro.

No entanto, a formação escolar não representa prestígio para todos os indígenas brasileiros. Durante o desenvolvimento da criança indígena, segundo o professor xavante Cosme Constantino Wa'oré, a escola é necessária para que as crianças possam *"entrar em contato melhor com as pessoas da sociedade envolvente"*, neste caso a sociedade branca. As ações pedagógicas tem trazido muitas coisas que não estão servindo para as crianças xavantes porque são mal entendidas pelos alunos, exemplo disto é o modo de tratamento para com as pessoas, pois os exemplos que são dados na escola não estão de acordo com a sua cultura.

É através dos profissionais da educação (jovens indígenas que saíram da aldeia para estudar e regressaram para então lecionar), que os estudantes aprenderam a ser mal educados, segundo a visão dos mais velhos. A escola precisa reaprender o modo de tratamento indígena, as idéias, conceitos, valores, formas expressivas antes de ensinar, para dar continuidade aos valores

tradicionais e costumes, dando seqüência ao que os pais ensinam até a idade escolar. Cabe a todos desenvolver na criança o senso de responsabilidade e o respeito às regras sociais de sua comunidade.

### **3.2 Escola de índio ou escola indígena ?**

A alfabetização ou escolarização não são atividades neutras, mesmo que as interferências na educação tradicional que permeia a socialização das crianças indígenas não sejam grandes atualmente, elas tornam-se armas contra o indígena, acabando por dividir uma sociedade que era igualitária, afastando, de alguma maneira, os indígenas de sua identidade, mesmo que ele se recuse a isto.

A escola tradicional, que antes instalava-se nas áreas indígenas, levava para as comunidade o convencimento de que o índio não aprende, o que legitimava, diante dos brancos e sociedade da nacional, somente uma "assistência" dada a este povo perdido e atrasado. É preciso que os educadores já formados, como os apresentados no tópico anterior ,reajam e questionem esta tendência, enfrentando esta educação com propostas que reflitam a preocupação com a definição do papel do educadores não-indígena e seu desempenho nas escolas.

A educação tradicional nas sociedades indígenas brasileiras é fundamentada num processo que exige investimento da comunidade toda, numa caminhada lenta da imaturidade à formação, que se estende por quase toda a vida, através de vários estágios. Estas experiências, em cada estágio, devem ter ocorrência entre formação moral, intelectual e comportamental dentro da comunidade.

Um exemplo do "educar indígena" é vivenciado entre o grupo Bororó que visa a humanização do imaturo, com suas dimensões cognitivas e afetivas,, além da corporalidade psicológica, que estarão entrelaçados pela tradição moral e estética do grupo. Este exemplo não é mera ilustração de uma característica indígena, mas também é apresentado como apoio para que a sua educação escolar , se é possível nomeá-la assim, tenha firmeza nos objetivos educacionais

e não procure separá-los dos costumes locais, que podem e devem ser aliados à escola indígena.

### **3.3 O papel do professor (não índio) índio.**

Por mais de 30 anos os professores indígenas já lecionam, mas só passaram a ser reconhecidos legalmente em suas particularidades através da Constituição de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Durante todos estes anos, monitores indígenas e professores não-índios foram preparados para trabalhar em escolas indígenas, agregados por grupos como a FUNAI, servindo como representantes dos programas de ensino bilíngüe (em que a cultura e a língua são apenas pontes para a cultura nacional, numa caminhada para a "civilização"). A antropóloga Vanessa Lea, discorda deste conceito formado sobre o monitor indígena em seu artigo "*Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu*".

Vanessa ressalta motivos para a formação de grupos de monitores pela impossibilidade de um professor que residisse no local perpetuamente e a possibilidade de um monitor indígena de controlarem o processo de aprendizagem, satisfazendo as necessidades do grupo e não forçando a alfabetização coletiva. Segundo Lea, o monitor indígena pode negociar as normas da escola com a comunidade, diferentemente do "caraíba"\* que seria rígido e não compreenderia as dificuldades dos indígenas. Seguindo esta lógica, a defesa da antropóloga Lea é válida, e parece que o trabalho do monitor é mais facilmente aceito na aldeia, do que a presença permanente de um não-índio, que pode influenciar demasiadamente a rotina local.

A alfabetização, por sua vez, fará parte da vida das crianças como todas as outras aprendizagens, sem a instituição "escola", técnicas e normas brancas de ensino. Mas, para isto é necessário que o professor/monitor indígena veja criticamente a escola e o processo histórico do grupo a que pertence,, reconhecendo a origem da dominação, para então encaminhar uma educação libertadora, que se torna mais significativa quando encabeçada por um indígena.

A educação libertadora, muito defendida por Paulo Freire, leva o educador à consciência de si enquanto ser histórico, que continuamente educa-se num movimento dialético no mundo que o cerca, não perdendo de vista o caráter histórico do homem, associado sempre à prática social.

A participação da comunidade é de fundamental importância para que haja uma prática efetivamente libertadora. A educação como conscientização,, tendo o professor como único agente de mudança pode arriscar-se a se tornar autoritária ou paternalista. Portanto, a comunidade deve ser chamada para o diálogo, ampliando a visão indígena de sua realidade, diferente do que ocorre nas escolas e classes montadas nas aldeias.

Segundo as experiências apresentadas nos artigos *"A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates"*, *"Experiências concretas: região norte"*, *"A escola indígenas da casa do índio em Rio Branco, Acre"*, *" Projeto de educação para o grupo Suruí, Rondônia"* , *"Experiências concretas: Região Centro-Oeste"*, *"Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó)do Parque Nacional do Xingu"* , *"Uma experiência de educação para os Xavantes"*, *"Tadarimana: Projeto de desenvolvimento e escola indígena"*, a escola indígena visava a alfabetização para a autonomia nas relações com patrões e a sociedade branca com quem tinham contato, muitas vezes, involuntariamente.

Partindo para termos mais pedagógicos, encontrei a presença marcante da "palavra geradora". Método mais apresentado na alfabetização, idealizada por Paulo Freire, este processo tem início pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. Depois de composto o universo das "palavras geradoras", passa-se a exercitá-las com a participação do grupo. Este método parece ter sido escolhido pela oportunidade que abre para a discussão sobre diversos temas surgidos a partir das "palavras geradoras", visando a conscientização acerca dos problemas cotidianos da aldeia, a compreensão do mundo (comunidade e fora dela) e o conhecimento da realidade social brasileira.

A transmissão dos conhecimentos da leitura, escrita e matemática aos povos indígenas pode ter dupla face: a conscientização das relações

branco/índio, como também a descaracterização cultural, ao valorizar o conhecimento do colonizador em detrimento de sua própria cultura. Usar o ensino bilíngüe com as crianças pode reverter esta faceta negativa da educação indígena, correspondendo construção real de um instrumento de defesa sociocultural.

Durante a leitura de uma revista voltada para o profissional da educação, encontrei um artigo que prestigiava o trabalho do professor Josimar Xawapare'yimi Tapirapé, professor de Língua Indígena da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa. Aproveitando o que tinha em mãos, a própria escola, este educador promoveu o uso de palavras esquecidas e criou novas para referencia de alguns objetos que não existiam na vida das crianças indígenas, como bicicleta, boné, trator e avião ( Bencini, 2004, p. 54).

Este projeto demonstra o avanço que a educação indígena teve nos últimos anos, no sentido de possibilitar aos educadores indígenas o desenvolvimento de um trabalho que esteja em sintonia com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, atribuindo prestígio à língua materna e valorizando a identidade cultural, que não pode ser desvinculada da escola oferecida às crianças.

## Conclusão

É importante que, ao final deste trabalho, fique claro e explícito que cada grupo indígena tem sua maneira de socialização interna, variando conforme sua visão de mundo e padrões culturais. Um exemplo disto é o dado por Borges(2002), ao dizer que *“um bom guarani jamais seria um bom kaingang”*.

Cada nação indígena possui seu ritmo e suas experiências, construindo cada sociedade indígena formas distintas de interação baseada em valores diversos. Não existe um só modo de ser indígena, mas muitos; há vários povos que vivem não como afirmavam os colonialistas: *“já viu um índio, já viu todos”*. Cada grupo tem diferenças no processo de socialização das crianças,, caracterizado pelo futuro proceder desta, que é esperado de acordo com os costumes de cada grupo.

A socialização da criança vai ocorrendo “naturalmente” nos trabalhos e valores dos adultos, incorporando os princípios e regras que irão orientar suas práticas dentro do grupo. A escola oferecida a estas crianças deve ser diferente e proporcionar um aprendizado que desenvolva resistência por parte das crianças nas tradições e manutenção dos costumes: a liberdade de experimentar. Esta é oferecida as crianças indígenas como resultante de um processo de compreensão e percepção da realidade interna da comunidade, e seu próprio papel dentro do grupo deve representar para a escola um apoio, para que as populações indígenas tenham retorno das necessidades da comunidade, e esta escola possa oferecer a instrução que está sendo solicitada.

A escola indígena pode ser idealizada como o trabalho entre indígenas e brancos contra a opressão existente na sociedade brasileira para com os grupos indígenas. Visando um educação que não terá como foco a alfabetização que “salva”, branqueia e torna civilizado o indígena, mas recupera a autonomia sem que estejam subordinados à outras instituições. Esta educação, porém, sem vontade de “fazer política”, não é meta da política indigenista oficial.

A apresentação de toda esta literatura representa a conquista das crianças, ao serem pesquisadas pelo que produzem e não como extensão de outro grupo. Anuncia-se aqui, por si mesmo, um desafio que deve ser enfrentado:, quer seja propor "olhar o mundo" pelo ponto de vista da criança, ou um desafio ao adulto para que este se abra a um novo processo de aprendizagem, com olhos de criança.

Finalizo com a afirmação brilhante de MELIÁ (199) quando diz "*A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar "indigenamente" é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários.*"

## Referências bibliográficas

- ❖ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ❖ BENCINI, Roberta. *Escola de índio, professor índio. Finalmente! Revista Nova escola*. Edição 171, abril, 2004, p.50-53.
- ❖ BENCINI, Roberta. *Quem quer andar de tatayãroo? Revista Nova escola*. Edição 171, abril, 2004, p. 54-55.
- ❖ BORGES, Paulo Humberto Porto. "Sonhos e nomes: as crianças guarani." In: *Infância e educação: As meninas*, Caderno Cedes, ano XXII, nº56, Abril/2002.
- ❖ BOTO, Carlota. "O desencantamento da crianças: entre a Renascença e o Século das Luzes." In: FREITAS, Marcos Cezar, KUHLMANN, Moysés (org.). *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo: Cortez, 2002.
- ❖ *O céu ameaça a terra. Revista Nova escola*. Edição 170, março, 2004, p.58-60.
- ❖ CAMARGO, Gonçalo Ochoa. *O processo evolutivo da pessoa bororó*. Campo grande:UCDB, 2001.
- ❖ CIARAMELLO, Patrícia Regina. *A escola no contexto da educação indígena: um olhar desde a pedagogia*. Trabalho de conclusão de curso (graduação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação. Campinas [s.n.], 2005.
- ❖ COHN, Clarice. *A criança indígena : a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. São Paulo : USP, 2000. 185 p. (Dissertação de Mestrado)

- ❖ COHN, Clarice. "A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia." In: SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas ensaios antropológicos*, São Paulo, FAPESP/ GLOBAL / MARI, 2002, p.213-235.
  
- ❖ COHN, Clarice. *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó- Xikrin do Bacajá*. *Revista de antropologia*. São Paulo, 2000, v.43 n°2, p.195-222.
  
- ❖ FERNANDES, Florestan. *A Organização Social dos Tupinambás*. 2a. ed. São Paulo: DIFEL, 1963
  
- ❖ GUSMÃO, N. M. M. . *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro..* Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo/Campinas, v. 107, n. 0, p. 41-78, 1999
  
- ❖ GUSMÃO, Neusa M. Mendes. *Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo*. Pro-Posições- vol.14, n.1- jan./abr. 2003
  
- ❖ GUSMÃO, N. M. M. . "Infância e velhice: desafios da multiculturalidade." In: Gusmão, Neusa Maria Mendes de. (Org.). *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas, 2003, v. , p. 15-32.
  
- ❖ GUSMÃO, N. M. M. . "Apresentação." In: Gusmão, Neusa Maria Mendes de (Org.). *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas, 2003, v. , p. 11-12.
  
- ❖ JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena: uma introdução , história dos povos indígenas no Brasil*. Série Trilhas. São Paulo: EDUC , 1991.

- ❖ MELIA, Bartomeu. *Indigenous education at school*. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 19, n. 49, 1999.
  
- ❖ NUNES, Angela. "No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante." In: SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas ensaios antropológicos*, São Paulo, FAPESP/ GLOBAL / MARI, 2002, p.64-99.
  
- ❖ NUNES, Angela. "O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras." In: SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas ensaios antropológicos*, São Paulo, FAPESP/ GLOBAL / MARI, 2002, p.236-277.
  
- ❖ PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo." In: *As crianças. Contextos e identidades. Centro de estudos da criança* . Universidade do Moinho, Portugal, 1997.
  
- ❖ RIBEIRO, Darcy. *Somos todos culpados: pequeno livro de frases e pensamentos de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
  
- ❖ SILVA, Aracy Lopes da ; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/ MARI/UNESCO, 1995.
  
- ❖ SILVA, Aracy Lopes. "Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade escolarização." In: SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas ensaios antropológicos*, São Paulo, FAPESP/ GLOBAL / MARI, 2002, p.37-63.

- ❖ SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas ensaios antropológicos*, São Paulo, FAPESP/ GLOBAL / MARI, 2002, p.11-33.
  
- ❖ TEDRUS, Dora M de Almeida Sousa." *A criança como uma categoria na antropologia*" In Tedrus, Dora M de Almeida Sousa. *A relação adulto-criança*, 1ª edição, Editora Unicamp, 1998, p.15-54.
  
- ❖ VIEIRA, Ricardo. "A antropologia de educação e a formação de professores." In: VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Edições Afrontamento, 1999.
  
- ❖ VIEIRA, Ricardo. "Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade." In: ITURRA, Raul(org.) - *Os saberes das crianças*. Caderno ICE, n.3, Setúbal, 1996.
  
- ❖ *Declaração da infância e da adolescência indígenas na Cúpula Ibero-Americana, 2005*
  
- ❖ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, texto na íntegra, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*
  
- ❖ Público (200...) "Relatos de professores indígenas." Pagina acessada em 10 de agosto de 2006. <[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)>
  
- ❖ Público (2006). "Por uma educação escolar indígena diferenciada. Conselho dos professores indígenas da Amazônia- COPIAM." Página acessada em 09 de outubro de 2006. <[www.coiab.com.br/educação](http://www.coiab.com.br/educação)>



O saber dos mais velhos: crianças ouvem lendas e anotam termos desconhecidos



As brincadeiras dos avós vão parar nas aulas de Educação Física do professor indígena Josiney: jogo da mandioca

Fonte: BENCINI, Roberta. Escola de índio, professor índio. Finalmente! *Nova escola*. Edição 171, abril, 2004, p.53 e 55.

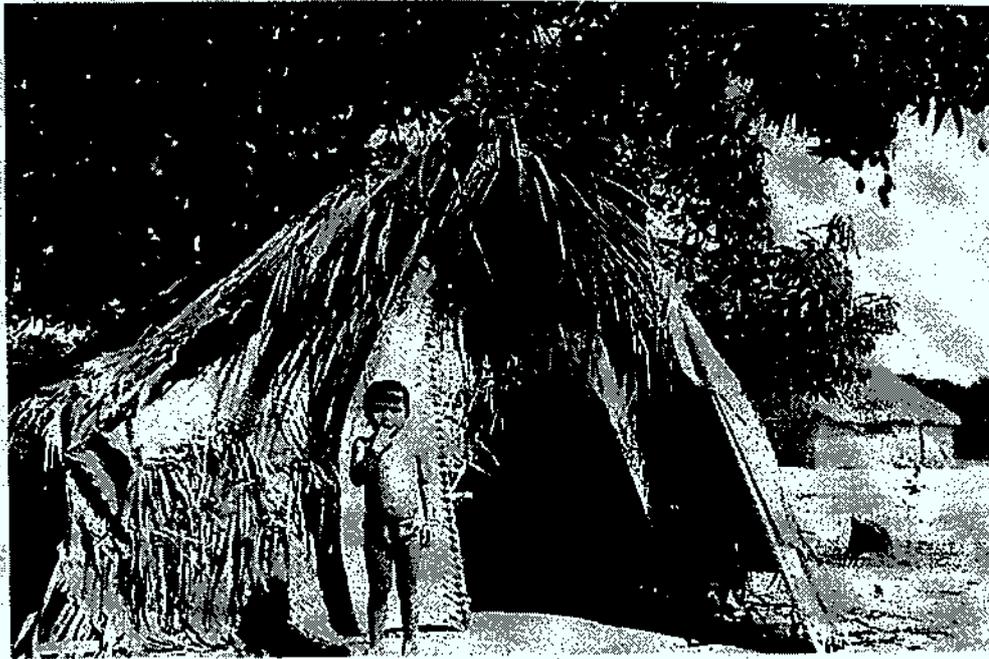


Foto: Gonçalo Ochoa

Menino bororo frente à sua choupana.



Foto: Gonçalo Ochoa

Avó ajudando a criar a neta.



Foto: Gonçalo Ochoa

Mãe bororo.



Foto: Gonçalo Ochoa

Menina cuidando do irmãozinho.



Foto: Renate Vrentler

Menina acompanhando a tia na dança.



Foto: Gonzalo Ochoa

Meninos e meninas bororo participando do ritual do socó e os lambari.



Foto: Mário Bordignon

Menino ostentando pintura facial e enfeites de cabeça.



Foto: Mário Bordignon

Menina ostentando pintura facial, diadema de plumas e enfeite de occipício.

Fonte: CAMARGO, Gonçalo Ochoa. O processo evolutivo da pessoa bororó. Campo Grande: UCDB, 2001