

ENTENDER O OUTRO - A CRIANÇA INDÍGENA E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NASCIMENTO, Adir Casaro. – UCDB – adir@ucdb.br

BRAND, Antonio J. – UCDB – brand@ucdb.br

AGULERA URQUIZA, Antonio H. – FES – aguilera@fes.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A criança começa a andar, a falar e é aconselhado sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu. Léia - Serro Marangatu¹

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo a sua volta (BERGER & LUCKMANN, 1987, p. 175).

1. A criança indígena e a questão da educação infantil no MS

No âmbito deste trabalho, creche e pré-escola, como normalmente são conhecidas, na verdade, são instituições de atendimento às crianças antes da idade escolar, criadas pela sociedade burguesa, fundadas no contexto da urbanização e da industrialização, com o objetivo de educar e disciplinar a criança dentro de novos valores sociais dominantes, sobretudo o de um outro conceito de tempo - o tempo do trabalho, da produção. Tempo diferente do *tempo do não-trabalho* que no mundo da criança e, no caso, da criança indígena, parecem estar diretamente ligados às noções simbólicas pelas quais “localizam-se e posicionam-se no mundo social.” (NUNES, 2002, p.67).

Conscientes da relatividade do conceito ocidental de tempo, Berger & Luckmann (1987, p.45) afirmam que “a estrutura temporal da vida cotidiana é extremamente complexa, porque os diferentes níveis da temporalidade empiricamente presentes devem ser continuamente correlacionadas”. Sendo assim, a “estrutura

¹ Professora, mãe e liderança da Aldeia Serro Marangatu, município de Antonio João/MS.

temporal” do cotidiano de uma criança indígena é, no mínimo, possuidora de uma outra complexidade, que não aquela do espaço escolar, com seus tempos pré-determinados e constantemente dirigidos, exigindo outras correlações.

No rastro desta discussão a presença da educação escolar infantil em terras indígenas não pode se dar sem se levar em conta as justificativas históricas e de movimentos populares urbanos que têm os eventos do pós-guerra, o êxodo rural e a ascensão da mulher ao mercado de trabalho (ou por necessidade de sobrevivência ou por um direito de igualdade adquirido), que estabelecem diferenças substanciais com a vida nas aldeias ou nas Terras Indígenas. Enquanto a educação infantil na cidade impõe-se como necessidade de assistência, saúde e nutrição suprindo, sobretudo as condições de atendimento e cuidados tendo em vista a figura ausente da *mãe trabalhadora* (dispersão do grupo familiar, a necessidade de ajudar na subsistência pois, na cidade **tudo** é comprado) em terras indígenas Kaiowá e Guarani por mais que os eventos levados pela política de colonização tenham, como consequência da perda territorial (física e antropológica), provocado dificuldades à manutenção do modelo de economia², mesmo que ressignificado, e por consequência à organização social fragilizando as relações tradicionais de parentesco e reciprocidade, ainda assim, os velhos, as mulheres e as crianças permanecem aldeados.

Neste sentido levando-se em consideração a tendência não só das políticas públicas, que devem ser intensificadas a partir da aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) mas, também, o entendimento por parte de grupos indígenas de que “a escola infantil e as propostas pedagógicas nela desenvolvida teriam[...] um papel preponderante na superação da ignorância e da opressão que caracterizariam o nosso sistema social e constituiriam, por certo, um fator significativo na consecução da equidade” (BUJES, 2002, p,13) reivindicando a “pré-escola” como educação escolar indígena específica e diferenciada (Constituição de 1988, LDB 9394/96, Res.03/99/CNE)³ é que propomos uma problematização desta temática.

Dados do Censo Escolar INEP/MEC/2005 indicam que a oferta de educação indígena cresceu 17,5% nos últimos dois anos. O ritmo é crescente: em 2003 foram matriculados 139.556 estudantes. Em 2004, as escolas abrigaram 147.571 alunos e em

² Busca de recursos fora do espaço da aldeia, principalmente pelos homens, através do trabalho em fazendas, usinas de álcool entre outros.

³ O caráter epistemológico e metodológico dos currículos das escolas em terras indígenas ou de atendimento às populações indígenas devem ser norteados pelo uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, garantindo a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural propiciando, entre outros objetivos, a reafirmação de suas identidades étnicas. (LDB 9394/96)

2005 esse número chegou a 164.018 sendo que destes, 18.583 (11,3 %), estão matriculados na educação infantil.⁴

Em Mato Grosso do Sul dados sobre a matrícula em educação infantil em terras indígenas não estão disponíveis⁵. Através do contato com a Secretaria de Educação do Estado e com algumas aldeias, principalmente aquelas mais populosas, constatamos que já existem salas de educação infantil, requeridas e implantadas tendo como base o direito enquanto cidadão brasileiro (LDB 9394/96). Sabemos, no entanto, que este processo está sendo conduzido sem a devida consideração às especificidades locais no que diz respeito ao direito também garantido pela Constituição de 1988 de manutenção da diferença e da autonomia dos povos indígenas.

Outra lacuna é a falta de pesquisa tanto com relação à infância Kaiowá e Guarani como de avaliação teórica sócio-antropológica a partir da implementação da educação infantil nas aldeias a respeito da socialização primária e cosmovisão das crianças indígenas. Neste sentido o Estado tem respondido às demandas indígenas transferindo, sem questionamento e alheio à realidade cultural desses povos, para dentro das terras indígenas, **políticas geradas** em contextos externos a sua realidade.

Ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas surgem questionamentos inquietantes: trata-se de uma demanda legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas? Até que ponto a preocupação dos gestores restringe-se à busca de resultados imediatos, não atentando para as suas implicações a longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena. Há, ainda, dúvidas sobre a melhor idade para a criança indígena, no caso a Kaiowá e Guarani, iniciar o processo de escolarização, além de questionamentos sobre as conseqüências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sócio-cultural e da socialização primária.

Reitera-se que não se trata de discutir ou criticar a qualidade da educação infantil em terras indígenas, mas sim as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária - uma vida de *bricolage* - para um espaço de organização socio-temporal diferente: outra lógica, outro "lôcus" de saber, outras

⁴ Editado pela Subsecretaria de Comunicação Institucional da Secretaria-Geral da Presidência da República. Nº 410 - Brasília, 15 de março de 2006.

⁵ Segundo informação via e-mail, no dia 24 de março de 2006 a gestora da educação indígena da Secretaria de Educação do Estado informou que ainda não há política escrita sobre a Educação Infantil Indígena e que tem apenas relação das escolas que oferecem essa modalidade de ensino sem dados com relação a matrícula.

relações (afetivas, de poder, hierarquias...) ainda que haja uma preocupação com a diferença e a especificidade.

Professores Kaiowá e Guarani ⁶ em um debate sobre as crianças de sua etnia assim se manifestam:

A criança é a esperança para o grupo, a educação. é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos ...a educação não é limitada é infinita, cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente ...a educação da escola é diferente da educação da família Idade para ir para a escola: 7/8 anos - antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática.... *Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração.* Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora. (Grifo nosso)

Ao fazerem a afirmação de que a “criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração” os professores-indios que também são pais, lideranças, moram e participam do cotidiano das aldeias, que viveram experiências de modelos escolares colonizadores parecem ir na mesma trilha de reflexões teóricas que desenvolvem Berger & Luckmann (1987) e Benjamin (1985, 1987) sobre a importância da socialização primária e das narrativas pertencentes à tradição oral para que se possa garantir a sobrevivência das experiências e das tradições do lugar no processo de construção das identidades. Benjamin insiste na idéia de que na narrativa se imprime a marca do narrador elaborada pela arte da memória e da repetição (elementos próprios da tradição oral) o que representa a preservação do vivido e contado, das experiências coletivas e individuais, da cultura dos povos. Lembra ainda o autor, o relevante papel das mulheres ao longo da história, dos antigos camponeses e dos índios anciãos que ao passar a sua *sabedoria* o fazem com a certeza da continuação de uma história a ser narrada de “geração a geração”. Berger & Luckmann (1987), por sua vez, parecem participar do momento contemporâneo das sociedades indígenas Kaiowá e Guarani no conflito que vivem deste deslocamento precoce das crianças do contexto familiar. Nesta mesma linha de raciocínio, afirmam os autores que:

[...] A consequência mais importante, contudo, consiste em conferir ao conteúdo daquilo que é ensinado na socialização secundária uma inevitabilidade muito menos subjetiva do que a possuída pelo conteúdo da socialização primária. Por conseguinte, o tom da realidade do conhecimento interiorizado na socialização secundária é

⁶ Projeto Ara Verá- Formação de Professores Guarani-Kaiowá – Novembro de 2005 – Dourados/MS.

mais facilmente posto entre parênteses (isto é, o sentimento subjetivo de que estas interiorizações são reais é mais fugitivo). *São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância.* E preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interiorizações secundárias. A criança vive quer queira quer não no mundo tal como é definido pelos pais, mas pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula. (1987. p. 190) (*grifo nosso*).

A afirmação de que “são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância” (Idem, 1987, p. 190), vem confirmar a linha de argumentação que estamos seguindo, quando tratamos das implicações da educação infantil nas escolas indígenas. Em outras palavras, é a antecipação destes *graves choques* o que se procura amenizar, ao propor o envio e, conseqüente deslocamento, da criança indígena em direção à educação formal, uma vez que não tem sedimentada a sua *realidade cultural* interiorizada na primeira infância, para estabelecer um diálogo intercultural.

Baseados em Barth (2000) e em Tassinari (2001), adotamos o conceito da educação indígena e, mais especificamente, a escola indígena, como *espaço de fronteira*. Neste sentido, podemos levantar alguns elementos relacionados com a questão do deslocamento das crianças indígenas, quando de sua entrada para a educação formal, de modo particular a educação infantil. De certa maneira, este deslocamento acontece de várias formas: no aspecto geográfico (como dissemos anteriormente, trata-se de *outro espaço*), no aspecto social (as relações interpessoais na família – extensa – e no círculo mais amplo de parentesco são informais e espontâneas, marcadas pela total falta de regras), no aspecto simbólico (a escola representa, em um primeiro momento, uma ruptura com a cosmovisão da criança, pois trata-se de um elemento que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano).

Outro elemento a ser considerado pode ser a suposição de que caso a criança indígena ainda não tenha totalmente desenvolvida e assimilada seu pertencimento sócio-identitário (alteridade), como estará apta para transitar entre fronteiras e participar deste intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas?

Para uma melhor compreensão da situação da criança indígena, particularmente no caso da criança Kaiowá e Guarani, e as demandas geradas pelo confinamento (processo de perda de território) e a vivência em condições de *fronteira* (Barth, 2000) faz-se necessário contextualizá-los .

2. Contexto dos Kaiowá e Guarani no MS⁷

Os Kaiowá e Guarani ocupavam um amplo território ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul, concentrando-se, especialmente, em áreas de mata, ao longo de córregos e rios. As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Laranjeira. Em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND, com o objetivo de possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços. A partir da década de 1950 acentua-se a instalação de empreendimentos agropecuários, ampliando o processo de desmatamento do território indígena. A introdução da soja, junto com a ampla mecanização das atividades agrícolas, a partir da década de 1970, provocou o fim das “aldeias refúgio” nos fundos das fazendas, nas quais os Kaiowá e Guarani resistiam e comprometeu, amplamente, a biodiversidade, substituindo os restos de mata, capoeiras e campos pela monocultura da soja.

Entre os anos de 1915 e 1928, o Serviço de Proteção aos Índios, SPI, demarcou oito reservas - pequenas extensões de terra, para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os núcleos indígenas, liberando o restante do território para a colonização. Constituíram-se, essas reservas, em importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Embora, a partir da década de 1980 e como resultado de ampla mobilização dos Kaiowá e Guarani e seus aliados na sociedade não-indígena, o território de posse indígena tenha dobrado em extensão, as reservas demarcadas pelo SPI seguem abrigando cerca de 80,2% (29.921) da população indígena kaiowá e guarani. Segundo informações da FUNASA/2005 (Fundação Nacional da Saúde), a população kaiowá e guarani atinge um total aproximado de 37.317 pessoas. No entanto, 19.638 desse total estão concentrados em três terras indígenas (TI), demarcadas pelo SPI - Dourados, Amambaí e Caarapó - que juntas atingem 9.498 hectares de terra. Aldeados em espaços exíguos, o desafio maior decorrente do processo de perda territorial refere-se às dificuldades em adequar a sua organização social a essa nova situação, marcada pela superpopulação. Além de

⁷ Parte dos dados utilizados nesta seção tem origem em: *Projeto Criança Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul - a realidade na visão dos índios*, Campo Grande: UNICEF, 2005.

dificultar a mobilidade espacial dentro do território, fator estratégico importante de manejo ambiental e de superação de conflitos e tensões internas, impôs profundas transformações à economia indígena e contribuiu para o enfraquecimento das redes sociais de reciprocidade, apoiadas nas relações de parentesco, que se traduz em maior desproteção, em especial para as crianças e mulheres.

Na fala de uma liderança Kaiowá/Guarani, percebe-se o sentimento de indignação com o Estado e, ao mesmo tempo, de impotência, ante o processo histórico de perda territorial pelo qual estão passando e diante do qual, as políticas públicas não tem conseguido dar respostas satisfatórias às crescentes demandas. Percebe-se, ainda, neste depoimento a seguir, a consciência de que as ações governamentais que vêm de fora para dentro, sem considerar as especificidades culturais do povo, não podem ser chamadas de soluções, pois não apostam na auto-sustentabilidade⁸.

Não adianta o governo colocar nos projetos sementes e mais sementes, tratores e mais coisas, se a gente não tem espaço pra gente se sentir livre ali dentro, pra gente plantar, pra gente colher, pra gente estar ali longe um do “outro”. O Kaiowá e Guarani não se acostuma morar um perto do outro⁹.

3. A criança indígena Kaiowá e Guarani

Vários autores estão conformes em afirmar que “tem-se discutido cada vez mais, na antropologia, o papel da criança nas sociedades não ocidentais” (COHN, 2002, p. 213). Entretanto, conforme Lopes da Silva (2002, p. 11), nos surpreende o fato de que as informações sobre o universo das crianças indígenas são raras na bibliografia antropológica brasileira. Apesar desse silêncio, “não podemos esconder os problemas que as crianças indígenas enfrentam, até mesmo porque estes são reais, por vezes dramáticos, e merecem toda a nossa atenção e cuidados” (Ibid. p. 17).

Pretende-se, dessa maneira, buscar trazer a tona e compreender, os modos próprios de ser das crianças Kaiowá e Guarani, suas visões de mundo, suas perspectivas e experiências, com o objetivo de subsidiar o debate sobre a efetividade do processo de implantação da educação infantil nas comunidades indígenas desta etnia.

⁸ Deveríamos ampliar este conceito de *sustentabilidade* para um campo mais abrangente, que vá além da dimensão meramente econômica e que dê conta de compreender os elementos da organização social, do fortalecimento da identidade, da contemplação e da autonomia dos povos indígenas, para que eles não acabem sendo transformados em manipuladores de ferramentas, na nossa lógica, para resolver problemas imediatos que depois de resolvidos voltam à mesma realidade. É primordial, neste contexto, pensar as demandas para além das necessidades imediatas do grupo.

⁹ VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002, com o tema *Pais, professores e lideranças, juntos na construção de um mundo melhor para os nossos filhos*.

Esta proposta de trabalho é um verdadeiro desafio, pois “entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança” (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, buscaremos aprofundar, abaixo, alguns elementos da realidade da criança Kaiowá e Guarani, na tentativa de melhor compreensão de seu complexo universo, na possibilidade de subsidiar a discussão a respeito da proposta de uma educação infantil nas aldeias.

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. Essa liberdade engloba o “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta” (NUNES, 2002, p. 71). As crianças, nos primeiros anos de sua vida, “vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem” (idem, p. 72). Essa “aparente desordem” ou, “ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso” é que estaria “no cerne de todo o processo educacional” indígena (idem, p. 72). Liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia-a-dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo.

Estudando a vida das crianças Xikrin, Cohn (2002, p. 138), constata que elas acompanham tudo o que acontece, sendo a “possibilidade de ver tudo” muito importante na concepção Xikrin de aprendizado, exceto em determinados momentos dos rituais que oferecem riscos, ou, de acordo com normas específicas que regem as relações internas, em outras sociedades. O processo de aprendizagem (e o coração é o lugar do saber entre os Xikrin) parece consistir em ir aperfeiçoando (tornando fortes) o processo de ver e ouvir (idem, p. 142).

Referindo-se à educação das crianças nas aldeias kaiowá e guarani, uma professora indígena de Caarapó afirmava que

A criança desde e seu nascimento crescia no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam os pais (...). Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E o menino ajudava os pais e depois ensinava artesanato como são flecha e caça (...). E assim, os pais ensinava os filhos.

Schaden (1974, p. 59), referindo-se, também, aos Guarani, reconhece como sua característica fundamental “o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo...”. Reconhecendo a “atmosfera” de liberdade em que as crianças indígenas se desenvolvem, constata que isso cria nelas um sentimento de autonomia e de independência” frente ao mundo dos adultos. E segue Schaden (1974, p. 60), afirmando que o “extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão”. Esse autor (1974, p. 64 e 65), reconhece que uma criança crescida no interior de uma *família grande* “aprende a não fixar ou localizar as suas emoções ou expectativas de recompensa e punição em poucas ou determinadas pessoas”, pois “vários adultos estão em condições de punir e de recompensar”. Nessas sociedades, o senso de disciplina e autoridade é diluído. Novamente, constatamos a reafirmação da experimentação, da liberdade e autonomia como princípios básicos da pedagogia indígena.

Por isso, a situação da criança indígena, particularmente no caso da criança Kaiowá e Guarani, não pode ser dissociada do contexto gerado pelo confinamento, decorrente da perda territorial. Os pais, em especial as mães, vivenciam condições precárias para manter seus filhos e educá-los. Buscam, por isso, apoio em instâncias externas, transferindo mais responsabilidades para terceiros, no caso, o Estado, diretamente responsável pela política indigenista no país.

Ao se pensar a possibilidade da educação infantil para as crianças Kaiowá e Guarani, forçosamente deve-se levar em consideração este contexto mais amplo de perda territorial e de autonomia, o que vem afetando profundamente, e de modo particular, a própria capacidade de reprodução cultural deste povo.

5. Questionamentos e reflexões finais

No final do percurso feito neste ensaio, mais que um ponto de chegada, consideramos um momento para levantar outras questões, como por exemplo, tratar concretamente das vantagens e desvantagens da Educação Infantil entre crianças indígenas. Em outras palavras, a educação infantil escolar pode substituir a educação infantil familiar? Na fala de outro professor indígena, surge a questão de “como fazer para que a educação infantil não-escolar – para as crianças pequenas Kaiowá e Guarani – não seja prejudicada pela educação infantil escolar”?

Mesmo fruto, ainda, de pesquisas preliminares, podemos afirmar que a educação infantil familiar, no âmbito das aldeias kaiowá e guarani, segue parâmetros distintos daquela percebida na proposta de educação infantil escolar. Enquanto esta, por mais que seja suavizada, segue padrões de organização da escolaridade formal, com todas suas peculiaridades e conseqüências, aquela, como vimos anteriormente, fundamenta-se completamente em um cotidiano aberto e integrado no ritmo da convivência, em constante contato com a natureza e os “afazeres” da própria comunidade.

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes - horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois trata-se de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento. Porém, se entendemos o conceito de cultura de acordo com Bhabha (1994, p. 122), como “um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos”, fica, neste momento da reflexão, mais uma pergunta: estariam os professores índios, da educação infantil, preparados para corresponder (ou substituir) a socialização primária vivida no âmbito da família com seus valores e tradições?

Neste sentido, comenta Berger e Luckmann (1987, p.178) que “é pela socialização na família que a criança torna-se membro da sociedade”. Acrescenta, ainda, que “As socializações que vêm depois é um processo que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo (novas culturas...)”. Fica portanto este verdadeiro impasse teórico-prático no campo da educação infantil: vale a pena seguir a tendência atual e antecipar, também nas aldeias, o envio das crianças para a escolarização formal?

Está claro que é necessário pesquisar mais para se chegar a um posicionamento mais consistente sobre a necessidade ou não da educação infantil escolar nas comunidades Kaiowá e Guarani. Pesquisas que informem a respeito do outro lado da infância indígena, suas aspirações, visão de mundo e, desejo de autonomia.

Bibliografia:

BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Tomas. *A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento)*. 7ª.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

BHABHA, Homi K. (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-33.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, A.V. L. Da Silva. NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

GARCIA, Regina Leite (org.) *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, A.V. L. Da Silva. NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina Leit (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, A.V. L. Da Silva. NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. “Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil”. Texto publicado na pág. da ANPED/25ª. <http://www.anped.org.br/25ª>.

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

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da. LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001.