

Nobre, Domingos (2014). *Todo índio na Escola! Parte I: Infâncias indígenas e escolarização no Brasil (1999-2009)*. Pp. 710. ISBN 978 85 99944 34 9.

Resenhado por Graziela Rocha Reghini Ramos
(PG. IEL-UNICAMP/CELCAM)
Angel Corbera Mori
(IEL-UNICAMP/CELCAM)

O livro em questão, conforme exposto em sua apresentação, tem como objetivo principal discutir, através da releitura de diferentes textos teóricos, o fenômeno da escolarização e a sua relação com os estudos sobre as infâncias indígenas. O estudo baseia-se, principalmente, nos processos de escolarização enfrentados pelas crianças guarani-mbya, mas estende-se às crianças indígenas do Brasil em geral.

O primeiro capítulo, Alguns “Estados da Arte”, apresenta seis produções de diferentes autores que discutem as infâncias indígenas ou que, de alguma maneira, ao discutirem a infância de uma determinada etnia, “trazem também um certo esboço de “estado da arte”” (Nobre 2014: 19). Com isso, discute-se o percurso da visão da criança e da infância, desde a negação de sua importância no processo de socialização, até o seu reconhecimento e as novas tendências da visão antropológica sobre o tópico. É apontado, por exemplo, na apresentação do trabalho de Silva e Nunes (2002), a importância que a Antropologia da Criança Indígena no Brasil pode ter devido à “maturidade da pesquisa etnográfica num país culturalmente tão diverso e o vigor e a solidez da reflexão etnoantropológica que aqui se tem construído” (Nobre 2014: 27). O papel ativo da criança na sociedade, contrariamente à maneira como ela era vista no passado, também é lembrado através de Cohn (2002):

Finalmente, Cohn conclui que a nova ênfase na agência e recepção do que é transmitido nos leva a tomar a criança como participante ativa do próprio aprendizado, revendo-se o papel socializador e a função perpetuadora da socialização como exclusivo dos adultos. Para ela, o recente direcionamento das reflexões sobre a criança, o aprendizado e a socialização possibilita, cada vez mais, aprender e analisar o universo infantil no que lhe é específico (Nobre 2014: 43).

No capítulo dois, *Infâncias Indígenas*, são trazidos quatorze textos teóricos, entre artigos, dissertações e teses, que discutem sobre a infância indígena, sua concepção, sobre como se dão as situações de aprendizado das crianças e sobre a importância delas para as comunidades em questão. Como exemplo, é possível citar a comunidade Kadiwéu, trazida através de Lecznieski (2005), sobre a qual Nobre aponta:

As crianças têm total liberdade de participar de todos os rituais que acontecem entre os Kadiwéu, como nas danças que ocorrem nas festas. Quando uma criança dança, ela é homenageada. A família de uma criança que dança pela primeira vez deve oferecer uma festa; não havendo condições para tal, a criança não pode dançar (Nobre 2014: 68).

A importância das crianças entre os Xikrin também é demonstrada através da referência a Cohn (2002):

A autora reafirma a contribuição da criança na aldeia, apontando que o nascimento dela pode consumir um casamento (assim como a falta de crianças e, principalmente, a morte de filho(s) pequeno(s) são motivos para separação) e é de acordo com o número de filhos que os pais têm, que é definida sua maior participação na oratória, ao alcançar uma quantidade que é sempre especificada como o mínimo de quatro filhos (Nobre 2014: 54).

Referindo-se a Pinheiro & Frota (2009), Nobre apresenta a infância dos índios Jenipapo-Kanindê, citando sobre a sua autonomia e participação nas reuniões da comunidade em geral, inclusive nas de lideranças. Além disso, comenta sobre o fato, apontado pelas autoras, de que a infância sofre modificações por questões externas: “Tal fato demonstra, para as autoras, a existência de diferentes experiências de infância ao longo do tempo” (Nobre 2014: 79).

A aprendizagem das crianças fora do ambiente escolar, através da imitação, brincadeiras e participação na comunidade é levantada pelos diversos textos trazidos, como em Carvalho (2007):

Conforme o autor, além da compreensão da brincadeira como cultura e do fato que os indivíduos constroem cultura enquanto brincam, cabe destacar que, como instrumento e linguagem de ligação do indivíduo com o social, a brincadeira possibilita a exploração de lugares e de situações novas, além de permitir às crianças a representação da realidade e a criação. Ao brincar, ela ocupa lugares diferentes do seu e compreende sistemas simbólicos fundamentais de inserção do indivíduo na história e na cultura (Nobre 2014: 115).

O terceiro capítulo, *Infância Guarani*, traz dois artigos e duas teses de doutorado para discutir especificamente como se dá a infância das crianças guarani. Por exemplo, em Ferreira (2002), é apontada a autonomia do universo infantil, sendo que “esse universo não é uma réplica ou simplesmente uma miniatura do mundo dos adultos, mas um espaço relativamente autônomo, com validade em si (Nobre 2014: 120) ”.

O quarto capítulo, *Infâncias Indígenas Escolarizadas*, é subdividido em 17 artigos, 32 dissertações e 11 teses.

Os artigos trazem a discussão política sobre o ensino bilíngue e a existência de dois tipos de educação, a escolar e a indígena tradicional. Assim, em O Papel da Educação Escolar na Formação de Lideranças Indígena: o caso dos Karajá (2000), a autora, Rosani Moreira Leitão, discute esses dois modelos e aponta, segundo Nobre, para a dicotomia entre as autoridades tradicionais e jovens, uma vez que as lideranças tradicionais resistem à escolarização, enquanto as lideranças jovens são flexíveis a ela. Já Veiga & D’Angelis (2000), em Bilinguismo Entre os Kaingang: Situação Atual e Perspectivas, discutem sobre a história de escolarização desse povo, baseada principalmente em um projeto integracionista, que visava a substituição da língua materna pelo português, e a resistência Kaingang, demonstrando que a escola tem papel fundamental na recuperação de uma língua indígena, mas que também há o embate de interesses entre os mais velhos e os mais jovens na comunidade, conforme fica evidente no trecho citado por Nobre:

[...] ainda que em cada área e aldeia um pequeno grupo de pessoas esteja empenhado na afirmação de um projeto de reconstrução do povo Kaingang – a seu modo, com suas forças e, quase sempre, sem nenhum apoio -, de maneira geral é integrado por pessoas com idade acima de 30 anos. Os mais jovens, de fato, em sua grande maioria não estão engajados em um tal projeto. Dessa forma, o projeto hegemônico, “integracionista”, é que conduz, em última análise, a escola kaingang (explícita ou tacitamente, consciente ou inconscientemente), de modo que a política linguística das escolas, hoje, não contempla mais que um espaço folclórico para a língua indígena (Veiga & D’Angelis 2000: 326 *apud* Nobre 2014: 148-149).

Weigel (2003), em *Os Baniwa e a Escola: Sentidos e Repercussões*, também discute as mudanças ocorridas na sociedade Baniwa e considera, segundo Nobre, a escola como lugar de renascimento, de restauração da sociedade.

A questão curricular é também levantada. Monte (2001), em *Textos para o Currículo Escolar Indígena*, discute o projeto *Uma Experiência de Autoria*, o qual trabalha para desenvolver um currículo participativo e crítico tanto para as escolas indígenas quanto para a formação de professores. Aires (2001), em *A Escola dos Índios Tapeba e a Invenção do Currículo pelos Líderes Indígenas*, aborda a formulação do currículo como um momento potencial de definição de suas próprias identidades. Já Paula & Paula (2001), em *Xema'eãwa, os Jogos de Barbantes e a Escola Tapirapé*, apresentam métodos próprios à pedagogia indígena Tapirapé, o que tornaria o currículo mais adequado por se trabalhar com a realidade cotidiana da cultura das crianças.

Assim, as experiências de formulação de currículos, de ensino dentro de diferentes comunidades e do papel das crianças no processo de ensino-aprendizagem são descritas por vários autores, além dos apontados, tais como: *O Processo de Escolarização entre os Xacriabá: Explorando Alternativas de Análise na Antropologia da Educação* (Gomes, 2006), *Educação Escolar Indígena: Um Modo Próprio de Recriar a Escola nas Aldeias Guarani* (Bergamaschi 2007), *Gestão Escolar e Política Cultural: Desafios das Escolas Xacriabá* (Santos 2008) e *As Crianças Xacriabá, Suas Formas de Sociabilidade e o Aprendizado Nas Comunidades de Prática* (Silva 2008).

As 32 dissertações analisadas referem-se a diferentes etnias e relatam experiências diversificadas de educação escolar nas comunidades indígenas. O papel da escola é também tema recorrente. Em Paes (2002), por exemplo, em *Na Fronteira: Os Atuais Dilemas da Escola em Aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT num Olhar dos Estudos Culturais*, a autora relata sua antiga preocupação de que a escola diferenciada se tornasse mais um elemento de exclusão/discriminação para as comunidades indígenas, conforme exposto por Nobre:

No início do Projeto Tucum, o que inquietava e preocupava a autora era pensar sobre em que condições essas culturas poderiam sobreviver à cultura hegemônica sem a valorização dos saberes escolares padronizados, que, em nossa sociedade ocidental, se configuram como uma porta para o reconhecimento do status social e profissional. Paes preocupava-se com a concepção de escola diferenciada que, valorizando e privilegiando saberes locais, pudesse se tornar mais um mecanismo de exclusão ou discriminação para com as comunidades indígenas.

No decorrer daquele Projeto, muitas leituras e discussões proporcionaram a ela mudança de posicionamento em relação à escola diferenciada, passando a acreditar que as comunidades indígenas deveriam, sim, se valer da escola como instrumento de valorização de sua cultura. Segundo a autora, durante os cinco anos de execução do referido projeto, muito se alcançou em termos de resultados em relação às reivindicações dos professores indígenas, período em que a almejada escola diferenciada começou a ser gestada, buscando em sua rotina curricular a inserção de aspectos da cultura paresi (Nobre 2014: 216-217).

Nas dissertações analisadas, há exemplos de como os índios são representados em materiais didáticos direcionados aos não-índios. Em *A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: Uma análise dos Livros Recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*, de Gobbi (2006), há o apontamento de que a questão indígena tem sido tratada de forma equivocada e através de generalizações e imposições de estereótipos aos indígenas:

De acordo com o modo como a temática indígena é tratada na maioria dos livros pesquisados, Gobbi chega à conclusão de que os alunos para os quais os livros didáticos são destinados, se não passarem mais adiante por alguma vivência concreta envolvendo os povos indígenas ou não entrarem em contato com informações precisas a seu respeito, continuarão, por um bom tempo, acreditando que “índios” são personagens de um passado distante e que os povos indígenas existiram, nem tempo remoto, em grande quantidade, e que, todavia, atualmente, estão em vias de extinção (Nobre 2014: 264).

Ainda dentro do tópico, a dissertação *O Que Interessa Saber de Índio? Um Estudo a partir das Manifestações de Alunos de Escolas de Campo Grande Sobre as Populações Indígenas do Mato Grosso do Sul*, de Vieira (2008), analisa redações e desenhos que foram produzidos por alunos do Ensino Fundamental II de escolas da região oeste da cidade, o que também demonstra a visão estereotipada apresentada:

Segundo o pesquisador, as comemorações de datas oficiais são a maneira pela qual grande parte das escolas integram, no currículo, aqueles indivíduos que são e estão “fora do lugar” e não integram uma sociedade fluída. Nesse caso, os sujeitos indígenas – quando apresentados na versão escolarizada do Dia do Índio – não aparecem como capazes de lutar pelos seus direitos, como a garantia de suas terras e o respeito pelo seu modo de vida. Ao invés disso, a escola passa aos seus estudantes uma imagem folclórica, representada pela alegria das danças e a ingenuidade do povo (Nobre 2014: 405).

A docência indígena é discutida em diversas dissertações, como em *Educação escolar dos Índios. Consensos e Dissensos no Projeto de Formação Docente Tapeba*, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, de Nascimento (2006), em *Professores Índios e Transformações Socioculturais em um Cenário Multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*, de Troquez (2006), em *A Formação de Professores Indígenas de Tadarimana Compreendida como um Rito de Passagem*, de Fernandes (2007), e em *Investigação Etnomatemática em Contextos Indígenas: Caminhos para a Reorientação da Prática Pedagógica*, de Melo (2007).

A dissertação *Educação Escolar Kaingang: Do Discurso Oficial à Práticas Efetivas*, de Belz (2008), discute a docência indígena apontando dificuldades e obstáculos a serem superados:

Para a autora, há muito ainda o que se fazer, passando pela questão da formação inicial dos professores índios, a adequação dos estabelecimentos de ensino e o respeito à categoria de escola indígena e, além disso, a questão das atribuições legais e de competência das instâncias administrativas, bem como a necessidade de regulamentação no sistema estadual de ensino, contando com o plano de carreira do magistério. Assim, devem ser pensados a formação e o reconhecimento da carreira específica de magistério indígena e a institucionalização da categoria de professor índio, com o ingresso através de concurso de provas e títulos adequados às suas especificidades étnicas e culturais, reconhecendo direitos iguais aos dos demais professores do sistema e remuneração correspondente ao seu nível de qualificação profissional. Também é necessária a definição de diretrizes e metas para a modalidade da educação escolar indígena dentro do Plano Estadual de Educação (Belz 2008:30 *apud* Nobre 2014: 350).

Dentre as dissertações, há ainda a de Vilhalva (2009), *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*, que apresenta o registro das línguas de sinais familiares emergentes em contexto plurilíngue “para contribuir com a luta contínua de deficientes auditivos em conhecer as diferentes línguas de sinais do Brasil, que pertencem a diferentes comunidades” (Nobre 2014: 445).

Outras onze teses citadas por Nobre discutem sobre a escolarização indígena. Assim, a questão da resistência indígena é apresentada em teses como Lições de Abril: Construção de Autoria Entre os Pataxó de Coroa Vermelha, de Cesar (2002), e Educação Escolar Indígena: do Panóptico a Um Espaço Possível de Subjetivação na Resistência, de Albuquerque (2007). Em Lições de Abril: Construção de Autoria Entre os Pataxó de Coroa Vermelha, Cesar (2002) discute as práticas discursivas como meio de deslocar posições consideradas subalternas que tenham sido estabelecidas historicamente. A autora relata sobre uma invasão de mais de 200 policiais militares à terra indígena e sobre a destruição do monumento construído pelos Pataxó em memória ao massacre indígena durante os 500 anos de invasão, destacando ainda a resistência feminina e também o fato de a luta por uma educação diferenciada indígena ser um dos marcos mais significativos na configuração política brasileira e no movimento indígena atual. Ela aponta ainda para o desejo existente da escolarização, sendo a escola uma “construção de autoria”.

A questão da identidade indígena é apresentada em Escola Makuxi: Identidades em Construção, de Freitas (2003), que descreve e discute a construção de identidades na relação com a língua makuxi. A autora aponta o alto status que as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio têm na comunidade, mas também o desejo de que elas se aproximem mais da realidade indígena ao tornarem-se espaços de revitalização tanto cultural quanto linguística, porém, conclui que não é suficiente ensinar o makuxi na escola para garantir sua preservação e revitalização, principalmente porque a língua ensinada tem sido diferente da falada nos espaços comunicacionais tradicionais da aldeia.

A identidade indígena é abordada através de discussões sobre as escolas não-indígenas, como em A Criança Indígena na Escola Urbana: Um Desafio Intercultural, de Freire (2006), que fala sobre a homogeneização de cultura adotada tanto pelas escolas não-indígenas como por seus docentes de forma geral, e em Imagem-Identidade Indígena: Construção e Transmissão em escolas não-indígenas, de Gasperazzo (2009), que objetiva compreender como é construída e divulgada a imagem dos indígenas por professores não-indígenas em escolas de Ensino Fundamental.

A apropriação da escrita pelos indígenas é discutida em diferentes textos, como nas teses O Texto Multimodal de Autoria Indígena: Narrativa, Lugar e Interculturalidade, de S. Thiago (2007), Âzê Sikutóri – Para Não Esquecer: A Oralidade e o Conhecimento da Escrita, de Barroso (2009), e Cultura Escrita em Contextos Indígenas, de Neves (2009). Neves (2009) focaliza a importância que a escrita assumiu para as comunidades indígenas por ser um instrumento para expor suas ideias aos não-índios, bem como por servir como meio de acionar as autoridades e reivindicar direitos.

Um outro tema abordado é o da educação escolar sobre doenças sexualmente transmissíveis. Dessa maneira, a tese Corpos, Culturas e Alteridade em Fronteiras: Educação Escolar e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da AIDS entre Indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil, de Maciel (2009), analisa o projeto que resultou nas oficinas do Programa de Saúde *Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e AIDS*. Segundo Nobre,

O objetivo da autora é situar os dados da pesquisa, cultural e historicamente, para melhor refletir sobre a questão de ser a escola o lugar adequado para o desenvolvimento da campanha de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS entre as etnias e conhecer os limites e as possibilidades do trabalho de prevenção (Nobre 2014: 519-520).

O quinto capítulo do livro de Nobre traz artigos, dissertações e teses sobre a escolarização indígena, mas focando-se na infância guarani. Apesar dos temas serem semelhantes aos tratados em outros capítulos, a análise torna-se bastante relevante por ser possível compreender um pouco mais sobre as diferentes temáticas indígenas a partir de uma etnia em específico.

Por fim, o sexto capítulo traz o que o autor nomeia de “*Provisórias Conclusões*”. Nesse capítulo, Nobre trata dos Avanços e Impasses da Escolarização Indígena, apontando para a grande dificuldade de realização de “qualquer tipo de balanço crítico mais profundo desse quadro tão diversificado” (Nobre 2014: 679). Contudo, o autor reconhece os avanços adquiridos através de: a) Marco legal, b) Participação indígena nas políticas públicas, c) Fortalecimento das entidades indígenas, d) Ampliação dos programas de formação de professores em Magistério Indígena de Nível Médio, e) Experiências de Ensino Superior Indígena e de cotas e bolsas na universidade, f) Maior publicação de materiais didáticos específicos, e g) Mudanças na concepção de educação e de escola. No entanto, Nobre chama a atenção para o fato de que “não basta construir escolas em todas as aldeias e colocar *todo índio na escola*” (Nobre 2014: 690), uma vez que muitas das escolas não mantêm (ou mantêm muito pouca) relação com os projetos de futuro dos povos indígenas, em nada contribuindo com a sua autonomia e autossustentação, e, pior, muitas vezes afastando os jovens das aldeias e empurrando-os para as cidades.

Ainda no último capítulo, o autor discute a Etnografia com crianças: uma perspectiva intercultural crítica, afirmando que a bibliografia discutida ao longo do livro permite não apenas entender melhor as crianças indígenas, mas também a conseguirmos enxergar melhor como “nos relacionamos com nossas próprias crianças, como construímos nossas infâncias” (Nobre 2014: 691).

Como reflexão final, Nobre deixa em aberto a discussão sobre a necessidade ou não da escola aos povos indígenas e mesmo a sua ampliação para a educação infantil indígena, comentando casos específicos. Para o autor,

É necessário qualificar e politizar o debate sobre escolarização indígena no Brasil. Nossas infâncias indígenas estão sendo escolarizadas cada vez mais, afinal *Todo Índio na Escola!* é o slogan da moda. No entanto, é necessário sermos mais críticos e exigentes com o nosso trabalho de pesquisa, ensino, assessoria e consultoria. É urgente que ouçamos nossas crianças (Nobre 2014: 698).

O livro de Nobre proporciona ao leitor, através dos mais diversos pesquisadores, uma visão geral sobre as diferentes questões da infância e da escolarização indígena, destacando a necessidade de se analisar e compreender as diferentes etnias de forma individual, ou seja, caso a caso.

Dessa maneira, apesar de o livro apresentar alguns problemas como a repetição da discussão de dois dos textos teóricos, a dissertação *Professores Índios e Transformações Socioculturais em um Cenário Multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*, de Marta Coelho Troquez (2006) (páginas 280 e 621) e o artigo *Educação Escolar Indígena: Um Modo Próprio de Recriar a Escola nas Aldeias Guarani*, de Maria Aparecida Bergamaschi (páginas 191 e 606), além da falta de algumas das referências empregadas na redação do livro, trata-se de uma excelente opção para se obter informação consistente sobre as diferentes pesquisas realizadas sobre infância e escolarização indígena.

Referências

Nobre, Domingos (2014). *Todo índio na Escola. Parte I: Infâncias indígenas e escolarização no Brasil (1999-2009)*. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú.

Recebido: 9/1/2017

Versão corrigida: 6/2/2017

Aceito: 5/4/2017.