

A INFÂNCIA CINTA LARGA: NARRATIVAS DO/NO CONTEXTO ESCOLAR

SILBENE FERREIRA DE ARRUDA¹

SEDUC-MT, BRASIL

<http://orcid.org/0000-0001-9597-6900>

ALCEU ZOIA²

UNEMAT, BRASIL

<http://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

RESUMO: *O propósito central deste artigo é trazer para o debate os diferentes olhares sobre as produções culturais infantis narradas nos contextos de vidas coletivas, as aldeias Cinta Larga. Observamos e registramos as experiências e produções de crianças indígenas. Nesse exercício, as narrativas exibem a relação dialética entre os sujeitos e o contexto escolar, cultural e social. Os dados coletados na pesquisa de campo se inserem na etnografia, no que concerne às vivências entre a participação ampla com os sujeitos pesquisados e constituídos por um espaço e tempo onde são partícipes da realidade, face a face com as situações escolares, no todo vivenciado por tessituras de uma análise reflexiva do contexto social e cultural no lugar em que as crianças Cinta Larga são seres atuantes, que manifestam seus interesses como desejos de descoberta e aprendizado.*

PALAVRAS-CHAVE: *crianças indígenas, narrativas, escola, povo Cinta Larga.*

ABSTRACT: *The central purpose of this article is to bring to the debate the different views on children's cultural productions narrated in the collective life contexts, the Cinta Larga villages. We observe and record the experiences and productions of indigenous children, in this exercise the narratives show the dialectical relationship between the subjects and the school, cultural and social context. The data collected in the field research are inserted in ethnography, with regard to the experiences between broad participation with the researched subjects and constituted by a space and time where they are participants in reality, face to face with school situations, in the whole experienced by fabrications of a reflexive analysis of the social and cultural context in the place where Cinta Larga children are active beings, who manifest their interests as desires for discovery and learning.*

KEYWORDS: *indigenous children, narratives, school, Cinta Larga people.*

¹ Professora da Educação Básica em Aripuanã-MT. E-mail: silbene_arruda@hotmail.com

² Professor de Filosofia do departamento de pedagogia da Unemat, campus de Sinop. E-mail: alceuzoia@hotmail.com

Introdução

A intenção deste artigo é contribuir para o debate das diferentes produções culturais infantis nas comunidades indígenas Cinta Larga, cujos significados e formas se pautam nas narrativas orais das crianças sobre o contexto escolar, cultural e social que vivem e transitam como sujeitos pertencentes no tempo e espaço de singularidades, de um povo que busca preservar os costumes em meio à globalização, em mudanças de suas rotinas e vivências com a sociedade não indígena. Os dados coletados foram gerados a partir de uma pesquisa de caráter etnográfico, fazendo uso da observação *in loco* e ouvindo as narrativas de professoras da escola indígena com participação das crianças.

A vida cotidiana nas aldeias é um eixo fundamental de construção das relações de saberes e fazeres entre os membros da comunidade, nas diversas atividades diárias das quais as crianças se expressam com máxima potencialidade, de modo natural, em linguagens verbais e corporais, garantindo a multiplicidade de vozes, gestos e pensamentos. As nossas reflexões, observando a particularidade das infâncias, almejam a perspectiva da atuação infantil, das reações e ações inesperadas nos contextos onde suas vozes e movimentos são tratados com interesse e respeito.

Nas comunidades indígenas muito tem se discutido sobre o papel da escola na aldeia, enquanto instituição que necessita dialogar com os diversos saberes culturais e escolares, em contextos diferenciados, com práticas educacionais tecidas em características específicas de um sistema de ensino que esteja comprometido em viabilizar propostas nos campos interculturais e sociolinguísticos. Ao tratar de escolas indígenas é indispensável discutir sobre o público atendido, assim como o mediador que fará a ponte entre o que se ensina e o que se aprende, uma vez que o contexto escolar é um espaço de aprendizagens e ensinamentos entre sujeitos de diferentes idades que compõem o grupo em sala de aula.

Conforme menciona Brandão (2002, p. 25), a lembrança que deve sempre estar presente nas relações entre as diferentes culturas e as educações é de que “mais do que seres morais ou racionais, nós somos seres aprendentes”. Neste sentido, um dos desafios que está posto é o de buscar entender/compreender as práticas na realidade educacional, se estão em conformidade com o modo de vida da comunidade indígena Cinta Larga, e de que modo a visibilidade da infância neste espaço/tempo está sendo tecida com o trabalho pedagógico, relacionando a dimensão dos saberes tradicionais, o fortalecimento da identidade étnica e o currículo escolar indígena, dialogando com os conteúdos da sociedade não indígena, como também com as práticas de ensino, o aspecto físico das salas, a valorização da cultura e políticas públicas educacionais que atendem a complexidade e diversidade apresentada pela escola na aldeia e os sujeitos que nela e dela fazem parte.

A escola: narrativas que ecoam no cenário de invisibilidade

A educação na comunidade indígena envolve a nossa cultura, as tradições, festas, rituais, mas hoje em dia como nós estamos no meio da sociedade também aprendemos o conhecimento da outra cultura quando estamos na cidade (narrativa oral da professora indígena Cinta Larga, arquivo dos autores).

Segundo a narrativa apresentada, a atual conjuntura da escola na aldeia é apresentada nesse emaranhado de relações. Descreve-se a educação entrelaçada com as demais questões que envolvem esta relação, sejam elas: administrativas e/ou pedagógicas, ambas precárias, do ponto de vista dos sujeitos que experimentam a sala de aula e vivenciam as diferentes práticas docentes.

No intuito de compreender as ações constituídas pela educação, a partir destas questões, buscamos entender e descortinar os cenários da Escola Estadual Indígena Pasapkaréj, que está inserida nas aldeias da etnia Cinta Larga. Para tanto, apresentamos o cotidiano indígena na sala de aula e fora dela, as atividades práticas que alinhavam falas, a participação e a realidade no processo sócio-histórico e cultural de um povo, cuja diferença está definida pela especificidade que concebe as vidas no modo Cinta Larga de ser, pelas artes e manejo de relacionar-se com os demais, perpassando por lugares onde experimentam outros espaços e outros tempos.

Conforme a historicidade narrada nos escritos e vivências reais, as condições de garantia da sobrevivência para os povos indígenas limitavam-se a ações indigenistas de dominação e inserção dos índios à sociedade nacional. O antigo órgão indigenista, Serviço de Proteção ao Índio (SPI), estava imbuído da ideia de que os índios “evoluiriam” e alcançariam a integração total com a sociedade não índia – na verdade o SPI pretendia a integração de suas terras e recursos (SILVA, 2009). Diante dos diferentes interesses e abusos de poder, o SPI foi extinto e criou-se o novo órgão indigenista federal, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e para garantir sua permanência e dominação nas áreas indígenas, passou a nomear chefes indígenas como ajudantes, o pagamento. Além de salários, também eram ofertadas vantagens que iam desde alimentos, roupas a até mesmo ferramentas. Outra estratégia de garantia do poder consistia na aplicação de castigos corporais ou de recompensas aos aliados (SILVA, 2009).

Silva (2009), destaca que, nas tentativas de aproximação com as comunidades indígenas, os encarregados não indígenas das operações de domínio e pacificação buscavam o auxílio das lideranças das aldeias, no intuito de conhecer a organização interna e os costumes, uma vez que as lideranças conheciam todo o movimento que ocorria nas práticas cotidianas da comunidade e possuíam forte influência sobre os demais. Estas ações violentas contra os indígenas partiam do interesse único de torná-los submissos, para explorar os recursos naturais do Território Indígena e usá-los como mão de obra.

Para Bendazolli (2011, p. 148) “[...] as críticas à atuação da FUNAI junto aos povos indígenas eram antigas e generalizadas”. Entre muitas ações da FUNAI nas comunidades indígenas estava a educação, que era também uma extensão das ações deste órgão do governo, visto “[...] como pilar central do processo de integração indígena. Significativos eventos na área de educação foram promovidos por esta Fundação, a fim de normatizar as ações existentes no país” (SILVA, 2009, p. 79). Como marco pela conquista de novos direitos, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, as políticas sobre a educação escolar indígena foram transferidas da FUNAI para o MEC (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). Com isso as comunidades indígenas e seus representantes passaram a buscar, apoiados pela legislação, a legalidade da educação escolar indígena das escolas nas aldeias, assim como o direito ao ensino superior.

No município de Aripuanã-MT, a comunidade indígena Cinta Larga, que viveu momentos desta oferta de educação pela FUNAI, cita que muitas eram as adversidades para a efetivação da educação escolar nas aldeias, dentre elas as ausências constantes dos professores não indígenas, bem como a falta de preparo pedagógico para trabalhar com a diversidade presente no contexto sócio-histórico e cultural do povo. Bandeira (2003) aponta três grandes desafios enfrentados na educação escolar indígena: a produção de sentido da educação escolar; a alfabetização na língua originária e em português; a interculturalidade e interdisciplinaridade no trabalho pedagógico.

Historicamente a educação ocupou um lugar secundário nas políticas públicas e o movimento indígena vem lutando por melhorias no atendimento há anos, vivenciando experiências amargas com o descaso das autoridades nesta trama de contextos sociais e culturais de invisibilidade de direitos e no não atendimento a suas particularidades e especificidades.

Pesquisas científicas apontam que povos indígenas adotam a educação como recurso para manter viva a cultura e na preparação dos jovens e crianças para lidar com a sociedade não índia (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). Contudo a escola para os índios não foi recebida passivamente. As experiências de construção e vivências passam pela transformação, reconhecimento e respeito aos povos indígenas, suas cosmologias e saberes tradicionais. A invisibilidade histórica reduz os povos indígenas a um violento e homogeneizante processo de exclusão. A configuração precária das escolas dá-se por um modelo de educação urbanizado, que espelha um trabalho fragmentado, reduzido apenas aos conhecimentos do não indígena que são transpostos para as escolas das aldeias.

De acordo com o exposto, o modelo educacional tem seu objetivo centrado em transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações não indígenas, portanto, separados da experiência e do contexto social e cultural destes povos (MARÍN; DASEN, 2008).

A Escola Estadual Indígena Pasapkaréj, com atendimento e estrutura física precária, tem sua sede construída na aldeia Taquaral, no município de Aripuanã/MT. Sua estrutura física é de alvenaria, com uma sala de aula, quatro ventiladores, um quadro de giz, uma cozinha, uma

pequena dispensa com prateleira de madeira, dois banheiros, uma pequena área e um bebedouro (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E.E.I. PASAPKARÉJ, 2013).

As famílias indígenas se expandiram formando outras aldeias e para atender os estudantes destas novas aldeias foram construídas salas de aula anexas de madeira, compondo o Território Indígena Cinta Larga. As problemáticas constatadas na pesquisa de campo são muitas: a falta de um veículo para o atendimento aos professores e estudantes, a entrega da merenda, falta de professores, projetos de educação descontextualizados, falta de material didático-pedagógicos, bem como outras necessidades. É uma realidade denunciada: a educação nas aldeias se resume a uma dinâmica contraditória e diagnosticada pelo fracasso no processo de ensino/aprendizagem das crianças. Em algumas aldeias o problema tornou-se mais grave, pois a precariedade das estradas impossibilita o acesso à escola, comprometendo o direito à educação. As especificidades e diferenças encontradas na escola indígena não podem ser vistas de forma separada e isolada, como afirma França (2010, p. 49):

Em um contexto como este, o diálogo, o estudo, a inquietação, a reflexão crítica sobre o mundo e nós mesmos, é importante e vital. Ao contrário do que se pode pensar, o silêncio diante dessa ordem de coisas não é inofensivo. Ele traz consequências desastrosas e causa muita dor a todos, além de funcionar como cúmplice e mantenedor daquilo que não se quer posto.

As consequências na qualidade do atendimento e acompanhamento pedagógico ficam à sombra do pouco desempenho da educação escolar indígena. Percebemos que as políticas públicas que preconizam a escola, específica e diferenciada, amargam um distanciamento significativo das realidades nas comunidades indígenas.

Conforme destaca França (2010), é importante e vital trazer esta discussão, pois o autor ainda menciona que as consequências deste trabalho pedagógico podem ser desastrosas e gerar desconfiança e falta de credibilidade na educação e nos profissionais que nesta dinâmica atuam. A problemática não é recente, ainda que tenhamos muitos desafios de diferentes fatores administrativos, pedagógicos e metodológicos, a educação não resolverá todas estas questões que se perpetuam na história.

Contudo, por via de uma reflexão sobre o trabalho escolar, a comunidade apresenta singularidades no modo de viver, aspectos subjetivos poucos evidenciados na interrelação educação, currículo e prática docente. Zoia (2010, p. 78) corrobora quando cita o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEIs), o qual estabelece que, para as sociedades indígenas, a escola é uma instituição originária de outras formações sociais, incorporadas por cada povo, nas suas especificidades, princípios que devem se concretizar na organização curricular e nos processos próprios de aprendizagem, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A plena participação da comunidade, nas tomadas de decisão empodera e viabiliza o protagonismo indígena com o fortalecimento da identidade étnica e cultural. Nesse contexto de incertezas e valorização de uma escola como instrumento para superar práticas homogeneizadoras, os povos indígenas buscam “uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÀ, 1999, p. 12).

Cada vez mais insistentes, os povos indígenas esperam que seja implantado um processo de educação em que as escolas atendam verdadeiramente aos contextos culturais. Assim, será específica a cada comunidade indígena e diferenciada de outras escolas. Portanto, nesta tessitura, atenderá a cada grupo, etnia e sociedade, como define a Constituição Federal. É nesse movimento do cotidiano escolar, na arte da pesquisa, que conhecemos a diversidade materializada nos costumes, na organização interna, nos saberes e fazeres da escola, de vidas coletivas, como fazedores da realidade, de educação como fruto de interesses e direitos dos povos indígenas na perspectiva que se alinha aos sujeitos humanos e coletivos de cada comunidade.

A fala das crianças: fazedores do cotidiano

Sentados no banco de madeira, perguntamos às crianças: “você vão à escola, o que tem lá?”

Menino: “Gosto da escola.”

Menina: “a professora ensina a música, meu irmão também vai”.

Menino. “tem oração, eu pinto atividade no livro”.
“meu irmão traz bolinho frito.”

Pesquisadores: “o seu irmão pequeno vem pra escola, a professora deixa?”

Menino: “ela deixa as crianças vem, a professora dá merenda.”

(Caderno de campo, arquivo dos autores, 2016).

A educação como experiência prática, numa perspectiva diversificada, que colabora para a construção de sujeitos sócio-históricos, vista pelos olhares e vozes das crianças, não reduz a escola aos livros ou atividades escolares, “ao quadro de giz, elas dizem que lá estão pelo prazer do encontro, pela diversidade, pelos dizeres, pelos sorrisos, pela descoberta” (França, 2017, p. 98). O cotidiano das ações escolares pouco busca entrelaçar o modo de ser Cinta Larga. Para França, Zoia e Pasuch (2018) os espaços coletivos são dinâmicos e a interação incorpora papéis sociais. Neste sentido, “as relações entre pares, durante a infância, têm um papel primordial no desenvolvimento afetivo e social, é um laboratório natural para aprendizagens e brincadeiras” (FRANÇA, ZOIA E PASUCH, 2018, p. 176). A escola para a criança Cinta Larga está para além

da estrutura física. Nela se depositam esperança e desejos em aprender, embora as necessidades no contexto escolar não dialoguem com o que preconiza a legislação, as contradições são verídicas e o modelo educacional concebe a escola para as comunidades indígenas como instrumento de civilização e integração à sociedade não indígena, deixando de ser uma escola diferenciada, comunitária, que atende as especificidades de cada povo, dentre outras características que tão bem estão descritas na legislação que rege as escolas indígenas.

Nesse contexto de formação, a complexa história de dominação e exclusão evidencia repertórios e tramas em narrativas de outros sujeitos da pesquisa de campo, como o ancião Cinta Larga que recorda de importantes passagens desde sua infância, fazendo um recorte na linha do tempo de quem de perto participou de importantes tomadas de decisão junto à comunidade. Tais preocupações com a sobrevivência do povo, em vários aspectos, respaldam também a educação, especialmente no que se refere aos indígenas como partícipes invisíveis culturalmente, em cenários de separação e classificação, por grupos sociais que buscam a saga da desigualdade e do silenciamento. Esses dados históricos estão vinculados às vivências do ancião. Para ele, a escola deve ser um espaço do protagonismo, aprendizagens e vivências entre as culturas. Menciona o ancião nesta relação entre escola, educação e comunidade:

O criador já deixou nós assim, ele deixou o não índio que ia ter ferramentas, que ia ter escrita, essas coisas que eles têm, aí ele deixou nós pra ter flecha, pra ter canto, danças, rituais, pra usa ervas medicinais, pra usar a cultura. O criador já deixou nós desse jeito e essa coisa que o criador deixou pra eles é pra eles, e o que deixou pra nós é pra nós. Por isso falo que a educação veio de uma forma que a gente tem que se adaptá, sendo obrigado a se adaptá, é por isso que a escola tinha que ao mesmo tempo ensinar a gente e valorizar o que a gente tem (Akupsanamáá, 88 anos, entrevista em 25/02/2016, arquivo dos autores).

A presente narrativa constitui-se de algumas reflexões pautadas por uma análise sobre os diferentes contextos dos grupos sociais. O ancião descreve as minúcias do cotidiano, destacando a participação indígena como construção das relações identitárias e culturais. Consideramos outras linguagens e o modo de viver e, portanto, a premissa principal corresponde às experiências vivenciadas que traçam um marco diferencial nas atividades humanas interativas.

As formas da organização peculiar do povo Cinta Larga ainda não estão totalmente contempladas na educação, na escola e no trabalho pedagógico. As especificidades e diferenciação, segundo Silva e Azevedo (1995, p. 162), “[...] são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma”. Corroborando, é preciso assegurar a participação e controle das escolas dentro da aldeia pelas comunidades indígenas. A invisibilidade de suas tradições, necessidades e direitos indígenas atinge

todos os membros, desde os anciãos até as crianças bem pequenas, alcança suas trajetórias de vida coletiva, descaracteriza a língua e a cultura, configurando um processo de exclusão: os que lutam resistem e buscam superar os abalos sofridos, buscam mecanismos e argumentam a relevância da escola como espaço intercultural na interação com o outro e com suas culturas (ZOIA, 2009).

A observação das crianças no contexto escolar desencadeou um processo reflexivo sobre modos e jeitos de como tem ocorrido a educação escolar indígena nas aldeias. Experimentar as vivências deste povo reflete sobre as convergências da educação do índio para o índio, em contextos diferenciados de saberes, pois o que observamos concretiza que o currículo praticado se detém a um sistema linear que privilegia o modo de ensinar da sociedade não indígena. Batista (2005, p. 107) afirma que “a escola e o currículo detêm o poder de alienar e dominar pessoas, como também de ser um instrumento de transformação social na luta pela autonomia e emancipação de povos marginalizados pela exclusão social”. Diante das lutas e movimentos, a educação avançou nas políticas públicas. Pretende-se que o mesmo possa acontecer com a escola indígena e se afirme como transmissora da cultura, de identidade própria, um lugar privilegiado de conhecimentos entre os povos, de superação e construção coletiva.

Cotidianamente o cenário nas aldeias passa por novas formulações. As crianças reconstroem caminhos históricos, dialogam e reforçam as experiências de infância na leitura do espaço e das relações sociais, de ensinar e aprender, trazem uma reflexão mais ampla que implica a gestão da vida em sentir e viver a própria existência nas práticas compartilhadas na escola. Nos estudos que realizamos, as crianças são a centralidade que pulsa no percurso de casa à escola, no espaço da sala de aula como afirmam nas narrativas:

- Na escola aprendemos muitas coisas: escrever, fazer o desenho da letra, aí a gente faz o nome do animal que a professora fala. A atividade que eu mais gosto é português quero aprender a ler e matemática também.
- Aqui vem meus irmãos pequenos, minha mãe faz bolinho e ele traz na escola.
- A professora canta, faz oração e pede pra fazer junto com ela (crianças Cinta Larga, arquivo dos autores).

A relação escola e comunidade está bem representada pelas crianças. São elas que participam deste espaço escolar e dos acontecimentos na aldeia. São ativas, comunicativas e possuem sonhos, observam e ensinam. A escola na aldeia em meio a natureza é uma escola em construção, engrenada por conhecimentos diversos, sejam eles transmitidos pela família ou aprendidos em sala de aula e nas brincadeiras. Observamos nesta e em outras pesquisas que a escola para a criança é a continuidade da sua vida. Lugar de vida singular e plural, que se constitui em redes de relações sociais.

Os encontros na escola configuram-se como momentos de troca, aprendizado e partilha com os outros. As crianças são curiosas e estão

juntas o tempo todo. No fim da aula, os pesquisadores aproximam-se e perguntam ao menino:

Pesquisadores: "o que você fez na escola? "

Menino: "Fiz atividade no livro, faço até a mão cansar (deu risadas). Outro dia pintamos o desenho do livro. Eu gosto de desenhar faço macaco, tatu, aquele pássaro gavião, a professora ajuda quando a gente não sabe fazer desenho, ela faz no quadro e olho no livro também".

"A professora passa atividade no quadro na língua do branco pouca coisa na nossa, ela não sabe a escrita".

"Quero aprender a língua do branco, estudar pra lutá pelo meu povo" "Quando ir na cidade quero lê a letra, o livro que tem na escola e ajudá os parentes" (crianças Cinta Larga, arquivo dos autores).

Percebemos que as produções confeccionadas pelas crianças, são conexões com a vida. A maneira como concebemos as infâncias está diretamente ligada com o modo com o qual nos relacionamos com as crianças, deixando-as livres para produzir suas próprias falas. Permitindo que materializem seus sentimentos e pensamentos, as participações das crianças afetam e provocam sensações, despertam novos interesses em pesquisas sobre o desenvolvimento e o jeito particular de viver suas infâncias, junto à diversidade e contemporaneidade.

Quando a criança fala, manifesta o modelo de educação que está posto. Observamos os professores com olhares que pedem ajuda do que e como fazer. O medo do fracasso ronda as aulas; as incertezas se confundem, pois, reconhecem as inúmeras dificuldades encontradas em ensinar e aprender nas culturas diversas, nos afazeres e deveres. A participação ativa das crianças requer repensar a ação pedagógica como forma de compreender as potencialidades e produções de conhecimentos nas e pelas crianças.

A participação infantil está atrelada às diferentes práticas no cotidiano. Compreender os contextos de vida por onde circula a criança constitui a premissa principal de que são sujeitos de potencialidades que se comunicam e se expressam por meio de diversas linguagens.

Durante o período da observação participante nas aldeias, vivenciamos momentos singulares – dentre eles o reconhecimento da importância do professor para a comunidade indígena. O trabalho docente está sendo construído aos poucos, oscila por ações reproduzidas e por situações inesperadas e necessárias pela participação coletiva das famílias nas atividades práticas do cotidiano, tais como o trabalho na coleta da castanha. Estas minúcias que constituem o desenvolvimento infantil são bem pontuadas pelo professor sobre a criação de significados nas práticas sociais, educacionais e econômicas para as famílias.

Antigamente eles nem acreditavam em estudar. Hoje, durante a colheita da castanha eles faltam bastante na escola, ficam até quinze dias sem vir à escola [...] tem

aqueles que seguem certinho na escola, já aqueles que migram muito que vai de uma aldeia pra outra e não conseguem acompanhar as atividades escolares [...] (professor não indígena, arquivo dos autores).

A narrativa apresenta a preocupação com o desenvolvimento das crianças, a relação destas tarefas associadas ao trabalho na coleta da castanha. Escola e comunidade são espaços de vida, de presença social e cultural. Desta forma, as atividades práticas acabam interferindo no trabalho pedagógico. Diante de um mundo globalizado, a comunidade indígena Cinta Larga busca atender as suas necessidades e vê a escola como um mecanismo de apropriação dos conhecimentos do mundo moderno. A educação que foi usada para dominar e destruir também pode ser um importante recurso de emancipação e inclusão, conforme nos aponta Silva (1999, p. 64): “o desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes”. Sabemos que é um desafio para o professor compreender a relevância do trabalho para os membros da comunidade e, em específico, para as crianças, principalmente no campo pedagógico, no processo de ensino e aprendizagem, de modo que as crianças, assim como aprendem, também transmitem conhecimentos.

As crianças acumulam experiências vividas que favorecem a expressão infantil. São criadoras e, desde pequenas, colaboram com os afazeres cotidianos na aldeia e na coleta das castanhas. Neste sentido, produzem significados sobre suas vidas e o papel que ocupam na comunidade. Experiências vividas e que muitas vezes não são aproveitadas pela escola. Neste contexto, percebemos a cultura e os saberes de um povo alocados no modo de ser índio, transmitidos na prática diária pelas interações humanas nas situações múltiplas de aprendizagem, pelos parentes na comunidade com atuação individual e coletiva. O diálogo entre a escola, os sujeitos, a comunidade e as crianças Cinta Larga aponta desafios de enfoque participativo que implicam mecanismos para diagnosticar, planejar, propor, transformar e agir com o contexto vivido, mediado pelas experiências em uma visão global dos saberes culturais do povo Cinta Larga.

Considerações finais

Contextualizar a intrincada relação, historicamente estabelecida, entre a escola e a comunidade indígena é considerar a valorização e o respeito às formas de vida e cultura de cada povo, a educação assumida como responsabilidade coletiva. Este aspecto fundamental das relações sociais, aprendizagens, práticas docentes, culturas, escola e crianças possibilitou conhecer e analisar as ações que ocorrem na sala de aula, nos cotidianos, nas atividades, na participação, no comportamento de todos inseridos no contexto social, histórico e cultural, entendendo que a dimensão do desenvolvimento humano se constitui nas múltiplas

relações com o outro e com o meio natural. Sendo assim, as possibilidades do desenvolvimento humano estão ligadas ao universo de significados e conexões, aprendidas e entrelaçadas com as situações formais do processo de ensino/aprendizagem que caminha com a vida na aldeia.

O estudo com crianças indígenas nos convida a refletir sobre o modo de olhar, sentir e deixar-se afetar pelas produções e expressões criadas e reproduzidas por elas. Pode-se pensar que a educação na escola da aldeia enfrenta contrastes e desafios: o contexto histórico cultural Cinta Larga é mediado pelos saberes tradicionais, experiências e vivências. Tal como pontua Brandão (2013 p. 49), falando sobre a escola e a comunidade, “a educação existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes”. Nesse sentido, a aprendizagem só pode ser coletiva pela participação da comunidade, transformando a escola e a prática docente, que cercam a vida dentro e fora da aldeia.

É neste sentido que observamos as concepções de infância que estão presentes na comunidade indígena. Concepções estas que definimos como: criança-criança, que seria aquela criança que tem o seu tempo de ser criança, de brincar com as demais, de correr, de tomar banho de rio, enfim, de ser criança. Outro modo de ver a criança é a criança-aluno, ou seja, aquela criança escolarizada que vai na escola aprender o “saber institucionalizado; e, a criança-povo, que é aquela que carrega a esperança de toda a comunidade de preservar as tradições, os ritos, a língua, a cultura.

Nas comunidades indígenas podemos perceber a infância como grande potencialidade, como espaço de pesquisa e saberes em constante produção e transformação.

Referências bibliográficas

ÂNGELO, Francisca Navantina Pinto de. **Educação escolar e protagonismo indígena**. Coleção educação escolar indígena, v.5, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Valores civilizatórios indígenas e afro-brasileiros: saberes necessários para a formulação de políticas educacionais. In: RAMOS, Marise Nogueira. et al (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.p. 139-153.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. O desafio de construir um currículo diferenciado frente à multiplicidade do cotidiano escolar indígena: uma experiência na escola Te'ýkue. In: BACKES, José Licínio et al. (orgs.). **Educação e diferenças: para uma escola intercultural**. Campo Grande: UCDB, 2005.p. 101-148.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação dos professores ticunas no Alto Solimões/AM. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.434 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em: 31, ago., 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto dos Povos Indígenas: proposta da comissão nacional de política indigenista**. Brasília, MJ, 2009.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD 3. Brasília, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf acesso em: 29, ago., 2016.

BRASIL. **Declaração, Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2009. 56 p.

FRANÇA, Cecília de Campos. O outro e eu: que relação é esta na educação? In: GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**:

Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 41-52.

FRANÇA, Silbene Ferreira de Arruda. **MBYP Panderéj: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas Cinta Larga.** 2017. Dissertação (Mestrado em educação). UNEMAT, Cáceres/MT, 2017. 170 f.

FRANÇA, Silbene Ferreira de Arruda; ZOIA, Alceu; PASUCH, Jaqueline. A boniteza das infâncias: o brincar da criança Cinta Larga emaranhado de significações. In: ZOIA, Alceu; PASUCH, Jaqueline; PERIPOLLI, Odimar João. (orgs.). **Infâncias na diversidade latino-americana.** Curitiba: CRV, 2018. p. 173-188.

MARÍN, José. **Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade.** Revista Grifos. Dossiê Educação Intercultural. n. 15, p. 69-88.

MARÍN, José; DASEN, Pierre R. **A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos.** Volume 44, número 1, p. 13-27, jan/abr. 2008.

MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Pasapkaréj.** Aripuanã, 182 p. 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, p. 1117, Dezembro/99 <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 14, jun., 2016.

SECCHI, Darci. Lidando com a diferença nas políticas públicas brasileiras. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 53-66.

SILVA, Marcio Ferreira. AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MA-RI/UNESCO, 1995. p. 149-169.

SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo alternativo: no compasso da educação intercultural.** Coleção educação escolar indígena, v.7, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

URQUIZA. Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. Coleção estudos afirmativos, 1: **rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul.** Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós Graduação em Educação, Goiânia, 2009. 246 f.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola:**

contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.
Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 67-86.

Recebido em: 23/03/2020 * Aprovado em: 09/08/2021 * Publicado em: 30/08/2021
