

PRECARIEDADE OU SINGULARIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA? REFLEXÕES SOBRE DADOS DE INFRAESTRUTURA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Franceline Rodrigues Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
franceline.rodrigues30@gmail.com

Daniel Santos Braga
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
danielsantosbraga@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a questão da educação infantil entrou em pauta na agenda educacional brasileira. Em face ao crescimento da oferta dessa etapa, no esteio da legislação que foi se constituindo, foram sendo estabelecidas diretrizes para o seu atendimento, com vistas ao respeito e adequação às especificidades da fase da vida de crianças de 0 a 5 anos. O objetivo dessas normativas era o cumprimento do preceito legal de padrões mínimos nacionais de qualidade e equidade. Em outras palavras, foram elaborados princípios educacionais que estivessem presentes em todas as instituições escolares públicas brasileiras. Nesse mesmo espírito, foram construídos também os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, em 2006, contendo concepções para a construção, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a educação infantil.

Paralelamente à consolidação da educação infantil no Brasil, a legislação educacional também previu a existência de modalidades de ensino que pudessem atender demandas e questões de grupos específicos. Uma dessas modalidades é a educação escolar indígena. A União, em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, é responsável por garantir a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, em todas as etapas de escolarização, inclusive a educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (BRASIL, 2012) apontam que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários.

Assim, constitui-se um desafio das políticas públicas educacionais unir a garantia de padrões mínimos nacionais de qualidade e o respeito às especificidades das populações indígenas no território brasileiro. Nesse sentido, emergem algumas questões: a infraestrutura prevista para a educação infantil regular responderia às demandas das crianças e comunidades indígenas, de uma educação como foco intercultural? Dito de outro modo, até que ponto as ausências de elementos presentes nas demais escolas de educação infantil (regulares) são reflexos da singularidade intercultural da educação indígena e até que ponto são fruto da precariedade de suas condições?

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

As ponderações feitas por Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catheri Walsh, Arturo Escobar, membros do Grupo Latino-Americano Modernidade-Colonialidade encontram convergência com o nascimento da perspectiva intercultural e ajudam a refletir sobre a educação escolar indígena, numa lógica de afirmação das diferenças e da construção de uma educação que valoriza tais diferenças culturais (CANDAU; RUSSO, 2010).

Porém, antes do reconhecimento e valorização das peculiaridades da educação indígena no texto da Constituição Federal de 1988, e mesmo antes da emergência da perspectiva intercultural nessa modalidade educativa, o desenvolvimento da educação escolar indígena foi alvo de negação e violência. De acordo com Candau e Russo (2010), a educação escolar indígena na América Latina é constituída por quatro momentos. Do período colonial às primeiras décadas do século XX, foi caracterizada pela violência etnocêntrica, a imposição da cultura hegemônica, com a ideia de eliminação do outro. Até a década de 1970, surgiram escolas estatais bilíngues, porém, o bilinguismo era visto como uma etapa de transição entre a alfabetização e a civilização, com a ideia de aproximação dos indígenas às sociedades nacionais. Entre as décadas de 1960 e 1980 houve o surgimento de organizações governamentais e não governamentais de defesa dos indígenas, permanecendo os programas de educação bilíngue, mas também com o objetivo de fortalecer a cultura local. A partir da década de 1980, os indígenas participam da construção de decisões para o setor educativo, evidenciando-se a dimensão de diferentes culturas, do interculturalismo. A perspectiva intercultural

ainda passa a demandar a coordenação e direção das escolas por professores indígenas, bem como a defesa de diferentes línguas no espaço escolar.

À luz do movimento indígena equatoriano, Catherine Walsh (2007) trabalha o conceito de interculturalidade, tido como uma prática política de contrarresposta à hegemonia geopolítica do conhecimento. O termo “interculturalidade” é construído a partir do lugar político particular de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos. Contudo, ao assumir a interculturalidade no âmbito da política e do discurso do Estado, e de maneira similar dentro do discurso e das políticas de instituições multilaterais, como o Banco Mundial, foi enfraquecido seu significado transformador fundamental, concebido originalmente pelos movimentos indígenas.

O que se presencia é tão somente a integração de conceitos concebidos pelos grupos subalternizados como indicadores da diferença colonial dentro dos paradigmas hegemônicos, esvaziando-os de sua oposição política, ética e epistêmica. O reconhecimento e a tolerância em relação aos outros que o paradigma multicultural promete, não apenas mantém a permanência da desigualdade social, mas deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades.

O QUE DIZEM OS DADOS? A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NO BRASIL

O Censo Escolar é um instrumento de regulação da política educacional brasileira. Por ser concebido para todas as etapas da educação básica, não consta de elementos que apreenderiam todas as especificidades da educação escolar indígena. Como as diretrizes preveem a autonomia das comunidades na definição e planejamento de suas diretrizes curriculares, não é possível determinar, pelo menos a partir desses dados, o que deve ou não constar em uma instituição de educação infantil para que sua infraestrutura seja considerada adequada. Ainda assim, os dados suscitam elementos para reflexão sobre uma possível precariedade de infraestrutura das escolas de educação infantil indígenas brasileiras.

Do universo dessas instituições, por exemplo, 7,5% das unidades não contam com nenhum tipo de abastecimento de água. Outro exemplo é o atendimento de rede de energia elétrica: em 30% das instituições é inexistente e em 18,5% das unidades escolares é feito por meio de gerador. Quanto às instalações e

dependências, apenas 9,3% possuem bibliotecas; 3,7%, sala de leitura; 2,7%, parques infantis; 0,6%, berçário; e 3,6%, banheiro.

Com relação ao quantitativo de escolas que dispõem de materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural indígena, apenas metade das escolas, isto é, 50,9% apresentam esses materiais. Já em relação à formação de professores/as para atuar na educação infantil indígena, verifica-se que quase 70% possuem ensino médio completo e apenas 23,6% têm formação em curso superior completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidencia uma possível precariedade na oferta de parte da educação infantil indígena, que compreende desde a formação dos professores, a infraestrutura das escolas, as condições de saneamento básico e a materialidade. No entanto, dadas as especificidades desse tipo de modalidade, entende-se que são necessários outros modelos de investigação e outras fontes de dados para que se possa compreender quais componentes são considerados essenciais para a oferta da educação infantil indígena e qual infraestrutura atende às suas singularidades.

A perspectiva intercultural sensibiliza o olhar para essas questões e descarta uma ideia de análise ou de avaliação das condições de oferta da educação infantil indígena baseada nos parâmetros ocidentais e europeus, isto é, restrita apenas à leitura dos microdados do Censo Escolar, desconsiderando a escuta das próprias comunidades indígenas. Afinal, como refletem o Grupo Latino-Americano Modernidade-Colonialidade e Catherine Walsh (2007), a lógica colonial tende a penetrar profundamente as instituições, mentalidades e subjetividades.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.