

## Jeitos de ser criança Sateré-Mawé: dos elementos da cultura aos determinismos sociais da escola urbana

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho<sup>1</sup>

Professor associado da Universidade do Estado do Amazonas

[rmubarac@hotmail.com](mailto:rmubarac@hotmail.com)

### Resumo

A questão indígena, no cenário atual, tem conquistado espaços bastante significativos. Porém, estudos mais específicos com as crianças dos muitos povos nativos que ainda vivem nas terras brasileiras não têm alcançado o mesmo destaque. Esse texto traz à tona uma questão ainda mais frágil – a situação das crianças indígenas “urbanas” e suas relações com as escolas nas quais estudam. Nossa reflexão tem como base a pesquisa de doutoramento em educação que foi realizada em uma comunidade indígena na cidade de Manaus e em duas escolas públicas. Por isso, consideramos que educação e cultura, para esse grupo social de crianças, ainda representa um problema que se assenta entre a tradição e a reprodução ideológica, onde se evidencia fortemente um espaço de fronteiras. O debate está aberto e é a ele que nos propomos.

**Palavras-chave:** Crianças Indígenas; Educação; Cultura.

### Abstract

The indigenous issue, at the present scenario, has conquered some meaningful space. However, more specific studies with children of many native peoples that still live in Brazilian lands have not reached the same importance. This text brings to discussion a yet more fragile issue – the situation of the “urban” Indigenous children and their relationship with the schools where they study. Our analyse has as its base the research of PhD in Education which was developed in an indigenous community in the city of Manaus and

---

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com aprofundamento de estudos em Sociologia da Infância na Universidade do Minho-Portugal. Professor do Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas.

in two public schools. Hence, we consider that education and culture, as public rights, for this social group of children still represents a problem that lies between tradition and the ideological reproduction, where space of frontiers is strongly evident. The debate is open and it is keep it that we propose this discussion.

**Keywords:** Indigenous Children; Education; Culture.

## Introdução

O objetivo deste artigo é adentrar no cotidiano das crianças Sateré-Mawé, estabelecendo, a partir do movimento de partilhar dos seus modos de vida, uma possibilidade de compreensão de como esse grupo da infância concebe o mundo e a escola, partindo das suas brincadeiras, das relações de pares, dos momentos de estarem juntas para cantar, desenhar e partilhar a vida na comunidade e nas escolas.

As pesquisas com esse grupo da infância são razoavelmente recentes e demandam um esforço para a construção de bases teórico-metodológicas que possam dar visibilidade e garantir a participação das crianças nas investigações. Isto representa um necessário diálogo interdisciplinar, que vem possibilitando a sedimentação deste caminho no campo de pesquisa com as crianças indígenas nas cidades. A constituição deste campo é um desafio, e, por isso, nossa pesquisa é uma possibilidade de adentrarmos nesses outros territórios da infância indígena.

De acordo com Tassinari (2007: 12):

[...] somente na última década a Antropologia volta sua atenção para estes pequenos interlocutores, a partir de uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação. [...] nossa visão da infância como um “vir-a-ser”, não nos permitia levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças.

A pesquisa foi realizada com 12 crianças da etnia Sateré-Mawé<sup>2</sup> entre 04 e 12 anos

- 
- 2 O primeiro nome - Sateré - quer dizer “lagarta de fogo”, referência ao clã mais importante dentre os que compõem esta sociedade, aquele que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos. O segundo nome - Mawé - quer dizer “papagaio inteligente e curioso” e não é designação clânica. Os Sateré-Mawé que moram na comunidade são oriundos da região do médio rio Amazonas e habitavam as áreas indígenas dos rios Andirá e do Marau, que foram demarcadas em 1982 e homologadas em 1986, com 788.528 hectares, entre os estados do Amazonas e Pará. O processo de migração desta etnia para Manaus, assim como para outras cidades do interior do estado, deu-se devido uma série de fatores, mas, principalmente, pela ilusão da busca de melhorias. Hoje há uma estimativa de morarem em Manaus aproximadamente 2.000 indígenas dessa etnia. A língua Sateré-Mawé integra o tronco linguístico Tupi. Segundo o etnógrafo Curt Nimuendaju (1948), ela difere do Guarani-Tupinambá. Os pronomes concordam perfeitamente com a língua Curuaya-Munduruku, e a gramática, ao que tudo indica, é tupi.

de idade, durante oito meses em uma comunidade indígena localizada na zona urbana da cidade de Manaus-AM e durante dois meses nas duas escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino de Manaus, onde as crianças estudavam. Na comunidade fizemos uma etnografia e uma objetivação participante<sup>3</sup>, o que nos possibilitou um maior adentramento no cotidiano das crianças. Assim, segundo Cohn (2005, p. 10), “usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

Nas escolas realizamos uma pesquisa documental, uma observação das práticas dos professores e um processo de entrevistas com os diversos agentes da escola. Nosso quadro de análise teve na abordagem qualitativa sua fundamentação a partir de um diálogo interdisciplinar.

A comunidade na qual as crianças moram é chamada pelos Sateré-Mawé como WAYKIHU (estrela), e está localizada no bairro da Redenção, num espaço bastante íngreme, sob a forma de barranco. Possui uma área de aproximadamente 52 metros de frente por 54 metros de fundo, onde residem 14 famílias organizadas em habitações de madeira e alvenaria. Ao todos são 67 pessoas, entre crianças e adultos<sup>4</sup>. A principal atividade é o artesanato, que é comercializado em barracas que ficam na frente da comunidade. Por morarem na zona urbana, as crianças estudam em escolas regulares da rede pública de ensino, pois não existe na cidade nenhuma escola indígena (Mubarac Sobrinho, 2011).

Assim, ao nos depararmos com esses dois espaços em contradição (comunidade e escola), é que vamos descortinar nossa caminhada, uma “viagem” cheia de imaginários, de representações, de expressões do cotidiano, que serão mediadas pelos pressupostos de várias Ciências Humanas e Sociais<sup>5</sup>, buscando uma análise que não se cristalice na visão hegemônica e homogeneizadora de mundo, e que se aproxime do universo infantil indígena, conferindo a ele reconhecimento social.

Logo, reconhecer esses *lócus* próprios dos Sateré-Mawé demanda entrar em seus

---

O vocabulário mawé contém elementos completamente estranhos ao Tupi, mas não se relaciona a nenhuma outra família lingüística. Desde o século XVIII, seu repertório incorporou numerosas palavras da língua geral. (PEREIRA, 2003).

3 Segundo Bourdieu (2007: 51) é preciso não confundir objetivação participante com observação participante. Para o autor a primeira representa de fato uma imersão no cotidiano da realidade por meio da pesquisa e a segunda representa “uma – falsa – participação num grupo estranho”.

4 Esses dados foram coletados na própria comunidade no decorrer da pesquisa, com a colaboração do Cacique Luiz. É importante salientar que existe outra comunidade Sateré-Mawé, bem ao lado desta onde realizamos a pesquisa, mas, por conflitos entre eles, estão separados e não mantêm uma relação amigável, o que nos obrigou, de certa forma, a fazer a escolha por uma delas, neste caso a de maior população adulta e infantil.

5 Antropologia, Sociologia, Filosofia, História e Pedagogia.

mundos cotidianos, é vivenciar a realidade das crianças e compartilhar com elas suas expressões e modos de viver, é entender a vida como elemento contextualmente situado, como afirmam Berger e Luckmann (1985: 36):

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem às suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles.

É nesse espaço que transita entre a tradição e a escolarização que buscaremos, no decorrer dos itens que se seguem, apresentar elementos que constituem tanto a realidade vivenciada pelas crianças na comunidade, quanto os dados obtidos nas escolas nas quais elas estudam, buscando evidenciar o papel que a escola assume para esse grupo social de crianças e como os processos pedagógico provocam (des)encontros entre as culturas escolares e as culturas das crianças Sateré-Mawé.

### **As falas das crianças Sateré-Mawé: elementos que contribuem para a construção de sua concepção de infância**

O conceito de infância que adotaremos neste artigo não será determinado pelos preceitos estabelecidos nos campos disciplinares, nem pelas determinações jurídicas, apesar de fazermos referências a estes, pois, no bojo das conquistas que se efetivaram nos últimos anos para os povos indígenas, o próprio direito das crianças também passa a ser de suma importância.

Assim sendo, vamos utilizar, além da concepção de infância definida por este povo, as próprias falas das crianças para podermos indicar elementos que possam representar essa fase da vida. Segundo Cohn (2005: 09), “[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”, e sob o ponto de vista das crianças o que é viver a infância, principalmente por se tratar desse espaço de fronteira.

“Ser criança é muito bom, nós podemos correr, brincar, fazer um monte de coisas...” (Raquel, 09 anos).

“Eu gosto de ser criança, de ser menino, mas quando eu por as mãos na luva das tucandeiras já vou ser homem” (Gabriel, 7 anos).

“Num sei por que as meninas que moram aqui perto da nossa casa, aquelas que não são índias, fazem um monte de coisas que nós não fazemos... acho que as mães delas que mandam” (Taíza, 12 anos).

“É bom ser criança porque a gente não tem que ter filho, só de brincadeira” (Talice, 9 anos).

Uma análise mais detalhada que se prenda em determinados trechos das falas das crianças nos conduzirão ao desvelamento mais específico dessa transição entre os processos vividos no contexto urbano e os elementos da cultura dos Sateré-Mawé como espaços de fronteira. Educação, neste sentido, é entendida como uma ação que ultrapassa os limites escolares e se efetiva como a totalidade das experiências vivenciadas pelas crianças nos diversos contextos em que convivem.

A ideia de fronteira, entendida na sua mais forte polissemia, tem oferecido, na visão de Barth (a partir da leitura feita por Poutignat; Streiff-Fenart, 1998:189), “[...] uma importância primordial ao fator de que os grupos étnicos são categorias de atribuições e identificações realizadas pelos próprios atores”. Seguindo a visão deste autor, passamos aqui a estabelecer as nossas discussões a respeito das noções de fronteira, que são fundamentais para o entendimento dos processos culturais que envolvem a vida dos Sateré-Mawé no espaço urbano.

Sendo assim, as culturas passam a ser percebidas em suas transformações e não em sua suposta integridade, pois o que as diferencia é o modo como se defrontam e como se transformam com as distintas realidades. Neste sentido, Barth (idem:195) afirma que “[...] a fronteira étnica canaliza a vida social – ela acarreta de um modo frequente uma organização muito complexa das relações sociais e comportamentais [...] [em] que se reconheçam limitações na compreensão comum, diferenças de critérios de julgamento, de valor e de ação...”.

De acordo com Tassinari (2001: 68):

A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram ‘fronteira’ como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, com espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas.

Um exemplo bem claro dessa situação pode ser visto na fala de Taíza, de 12

anos, principalmente quando nos diz: “acho que são as mães delas que mandam”. Com essa afirmação, aparece muita marcada a relação de poder que se estabelece entre os não-indígenas em que os adultos determinam o que as crianças têm que fazer. Para os Sateré-Mawé, isso é algo que causa estranheza, pois as crianças costumam fazer o que elas querem e não o que os outros determinam, mesmo sendo os seus pais.

São elas que definem como vão brincar, de que vão brincar e a hora em que querem fazer essas e outras atividades. A intervenção dos adultos acontece de forma mais corriqueira, fazendo parte do cotidiano das relações estabelecidas, sem imposições. Eles dialogam com as crianças e procuram definir com elas como se dará a forma como irão vivenciar as atividades do dia a dia.

É importante, porém, destacar que há algumas atividades em que as crianças não podem participar, pois a tradição define como sendo exclusiva dos adultos. Logo, elas vivenciam essas atividades de longe, mas as reinventam como maneiras de representá-las. A forma de concretizar essa relação está no caráter de simbolizar e ressignificar para poder fazê-las, mas elas não participam diretamente, como é o caso dos rituais e de questões mais voltadas ao trabalho que gera renda.

Para Bourdieu (2007: 10):

Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social enquanto elementos de conhecimento e de comunicação [...] eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral.

Assim, a infância, para as crianças Sateré-Mawé, é um grande universo de aprendizagens, de liberdade, de escolhas e, sobretudo, de possibilidades de viver as mais diversas expressões do seu cotidiano. Os pais falam das crianças com um respeito que nos faz desejar aprender a lidar com o mundo infantil da maneira deles. Elas são, como nos disseram, “artesãs do futuro”<sup>6</sup>, que irão garantir a existência do seu povo. Nas palavras do cacique<sup>7</sup> “... uma criança é o nosso maior tesouro, cada parente que nasce aqui, para nós, é sinal que Tupaná está nos dando mais vida e alegria, por isso fazemos muita festa para festejar quando uma das nossas mulheres tem criança”.

6 O uso do termo se explica pela confecção do artesanato, que é a principal fonte de sobrevivência do grupo, assim um artesão do futuro é um adulto promissor.

7 Parte desta fala se encontra em uma série de conversas que foram gravadas tanto em vídeo como em áudio com o cacique.

Apesar do estado de pobreza pela qual passa a comunidade e pelas precárias condições de vida, os adultos oferecem o que podem às suas crianças, e tudo o que possuem é dividido com elas e entre elas, não importa o que seja, de forma que as crianças possam ter sua alimentação assegurada. Vivenciamos algumas situações em que só havia farinha de mandioca para comer. As mães misturavam com água e faziam o chibé para que as crianças não passassem fome. Primeiro comia/m as crianças, e, quando sobrava alimento, os adultos iam dividindo entre eles.

A infância nesse grupo é cercada por essas questões fronteiriças, pois, ao mesmo tempo em que os adultos tentam manter a tradição do seu povo indígena, o espaço circundante é também marcante em suas vidas. A comunidade fica em um bairro de aproximadamente 10 mil moradores, logo, não pode viver isolada dos diversos condicionantes do “*mundo dos brancos*”, como eles assim o denominam. As crianças reproduzem uma série de situações que elas observam no entorno da comunidade e principalmente nas práticas a que são submetidas nas escolas, mas sempre as resignificando.

Para enveredarmos mais especificamente na concepção de infância para o povo Sateré-Mawé, é preciso que entendamos a existência de um ritual de passagem, que demarca de forma muito clara o mundo infantil e o mundo adulto. O ritual da Tucandeira ou da Tocandira, do qual apenas os curumins (meninos) podem participar, vai ser, entre outros, o balizador do fim da infância e o começo da preparação para exercerem papéis sociais que somente os adultos podem exercer, marcando, definitivamente, o status e as determinações das posições na sociedade.

Neste sentido, segundo Álvares (2005: 04).

O ritual torna explícita a estrutura social, a cristaliza simbolicamente, expressa o sistema de relações sociais ideal aprovado entre os indivíduos que participam. Os ritos fazem visíveis as alianças políticas que precisam ser mostradas para serem simbolizadas, dão significado aos símbolos abstratos. Através dos ritos as pessoas se sentem parte de uma comunidade política. Os rituais relacionam o local com o pertencimento a unidades mais amplas, expressam as relações entre grupos, relacionam tempos míticos com tempos históricos.

Para compreendermos os processos que envolvem a construção da identidade e das culturas infantis, faz-se necessário enfatizar modo como o ritual é tratado e sua força na estrutura desta sociedade. Apesar das crianças não participarem diretamente, elas convivem com o poder simbólico<sup>8</sup> que possui para os Sateré-Mawé, o que as leva,

8 Cf. Boudieu (2004).

indiretamente, a conviverem com os preparativos e com a importância que o “*Waumat*” possui para o seu povo.

Ainda para Álvares (2005: 05):

*WAUMAT*, o ritual da tocandira, pode ser dividido em três partes: a preparação; o ritual propriamente dito; a reintegração num novo status [...]. No caso do *waumat* o período de preparação para os que vão deixar-se ferroadar estaria marcado por uma série de interditos alimentares, espaciais, e outros de caráter sexual. O interdito separa o iniciado do resto do grupo na preparação para o ritual, apesar de que na atualidade este período de interdito e tabus alimentares seja menos rigidamente observado. Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (*paraponera clavata sp*), com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias pessoas do grupo. A passagem aconteceria depois de introduzir a mão vinte vezes e passar por um teste de caça e outro de purificação, para completar a mudança de status. Apesar de certa flexibilidade na finalização da série de ferroadas, todas as pessoas sabem quantas vezes o rapaz botou a mão na luva e sua atitude frente ao desafio.

Logo, sendo o ritual um marco balizador entre a infância e a fase adulta, ele representa para as crianças a transformação mais forte no seu processo de desenvolvimento. Para os meninos (*Pian*), é o período de comprovar sua força às novas atribuições perante os mais velhos e, principalmente, demonstrar para sua família a capacidade de enfrentar a dor e superar os obstáculos da vida com saúde, coragem, honra e outros valores considerados fundamentais a esse povo. Já para as meninas (*Pirin*), é o período de esperar pelo marido, de ser escolhida por um dos guerreiros novos para continuar a tradição da maternidade. Entre elas, a idade é mais relacionada à primeira menstruação, não havendo uma idade que possamos especificar para serem escolhidas. A partir do ritual, começa a separação mais efetiva dos mesmos, que até então convivem diretamente nos diversos espaços da comunidade (PEREIRA, 2003). Elas assim relataram sobre o ritual:

“A gente dança três passos pra frente e pra trás, nós só podemos fazer isso” (Laiz, 08 anos).

“Eles, os meninos, botam as mãos na luva, tem que ferrar 200 vezes, eu acho que é assim né?” (Taíza, 12 anos).

“A gente fica espiando de longe, ouvindo as músicas porque nós não podemos participar, o ritual é só para os adultos” (Raquel, 09 anos).

“Só os meninos maiores podem pôr a mão na luva, a gente não pode porque ainda é pequeno, mas quando eu for grande eu vou participar pra virar homem grande também” (Mateus, 07 anos).

Gabriel, 06 anos, ao falar sobre o ritual, nos disse que somente os meninos podem participar e, em seu desenho, expôs a aldeia (casa), o sol e a lua (pois segundo ele o ritual demora o dia todo) a luva e as formigas (Tucandeiras). “Eu como sou menino, vou fazer o ritual da Tucandeira, mas só quando eu tiver maior, ainda sou pequeno então não posso participar, mas eu já vi os outros pondo as mãos nas luvas. Quando eu for maior quero logo fazer o ritual”.

Entre os Sateré-Mawé “urbanos”, a manutenção desta tradição é condição fundamental para a preservação de sua condição étnica e cultural<sup>9</sup>. Eles são enfáticos em transmitir desde cedo para as crianças a importância deste momento para o seu povo e elas o fazem numa dimensão interpretativa<sup>10</sup> através do brincar. Viver no espaço urbano e conviver com as diversas formas de negação e adaptação aos valores da sociedade circundante, leva os adultos a construírem estratégias de mediação entre essas fronteiras, e isso ocorre também com as crianças.

Neste sentido, para Bhabha (2005: 20-21).

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica [...]. **Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos;** podem confundir nossas definições de tradição e modernidade (grifo nosso).

Logo, o ritual da Tucandeira, como afirmado por Bhabha, é, para os Sateré-Mawé, um forte elemento histórico que conjuga fatores essenciais para a articulação e a garantia de poderem viver no espaço urbano e, ao mesmo tempo, manterem vivos os elementos de sua cultura. O contexto, apesar de todos os indicadores e das dificuldades, propicia a vivência desse momento, que transborda os limites da sociedade circundante e seus valores, garantindo a socialização, a cultura, o simbolismo, a participação e outros elementos fundamentais para a dimensão étnica do povo Sateré-Mawé.

9 Cf. Geertz, 1989.

10 Cf. Corsaro, 2002.

Nas palavras do Cacique Luiz, essa importância se torna bastante evidente:

Nós sabemos separar a água do vinho, o branco tem o carnaval, as festas dele e nós temos o nosso ritual da Tucandeira. Coloca 200 Tucandeira no Saripé<sup>11</sup> e aí nós colocamos a mão lá, aí mostrando que nós somos guerreiros, somos felizes, temos saúde e resistência. É só os homens que tem a condição de meter a mão no Saripé, a mulher é pra acompanhar o ritual, elas são as nossas parceiras. Pra nós aqui com 13 anos ele já é pescador, caçador, então ele já ta liberado pra enfrentar o ritual.

Os Sateré-Mawé nos demonstram, de forma bastante consciente, o respeito pela diversidade, talvez por serem minoria nesse espaço determinado pelas questões da cidade. Diferente de nós, não-indígenas urbanos, que ainda nos prendemos aos padrões estabelecidos pela vida urbana, eles concebem uma articulação de saberes que são capazes de ultrapassar as lógicas de aculturação e de negação, pois demonstram que a comunicação, a articulação entre a cultura de seu povo e a cultura do espaço urbano podem dialogar, possibilitando a preservação, tanto da tradição, quanto a renovação da mesma, a partir de valores que são apropriados do meio que os cerca, inclusive da escola.

Para nós, essa forma de conceber o diálogo representou um grande aprendizado, pois enquanto nos sentirmos os “donos do saber”, teremos mais dificuldades de pensar a sociedade como um espaço multicultural, onde as diferenças devem ser vistas como fundamentais para a garantia de um mundo em que os determinismos possam ser minimizados e a diversidade possam nos ensinar a conviver melhor (Santos 2005).

As crianças são testemunhos claros dessa possibilidade, pois representam de forma viva essa fronteira, que representa o espaço de encontro. Todas nasceram na cidade, mas têm a certeza de serem Sateré-Mawé, e isso foi demonstrado em todos os momentos que vivenciamos durante a nossa estada com elas, mesmo quando a escola tentava invisibilizá-las e elas próprias buscavam se esconder para se proteger dos preconceitos e da violência simbólica que acontecia fortemente no espaço escolar.

É a partir destas questões que iremos discutir no item posterior a presença da escola urbana na vida das crianças Sateré-Mawé e como este espaço educativo nega a presença do diálogo intercultural, impondo sua maneira de ver o mundo, de conceituar as crianças e suas formas de se expressarem, enfatizando-se, desta forma, a perspectiva de fronteira como o lugar que distancia, que separa, que distingue os membros da sociedade.

---

11 Luva tecida em palha e adornada de várias maneiras, com penas, pedras, artefatos de artesanato.

## **A criança indígena nos discursos e nos documentos das escolas: cultura escolar como elemento de distinção**

A escola é hoje uma das instituições mais discutidas da sociedade mundial atual, o que se reflete também em nosso país. Ela nos angustia e nos confunde, tanto porque somos bombardeados a todo o momento pelas diversas críticas sociais, quanto porque, de outro lado, somos tentados a nos convencer das suas qualidades, pelos modelos advindos da estrutura do sistema de ensino, a partir dos discursos instituídos nos documentos oficiais.

A idéia de que a educação escolar possibilitará uma garantia de vida melhor para o futuro ainda representa para grande parte da sociedade, talvez a única forma de buscar melhorias para sua condição de social. Pondo-se em destaque, a escola impõe-se como o “único e soberano” ambiente propício à aquisição de bens culturais capazes de transformar a vida da população, dando-lhe novas perspectivas, pelos menos sob a forma de discurso. Na prática, porém, ainda se tem uma grande distância entre as diversas realidades sociais e os fazeres – homogeneizados – no dia a dia da escola.

Se a escola, no discurso “dito”, tem um papel determinante na maioria das vidas da população, qual importância exerce na vida das Crianças Indígenas e mais especificamente na vida das Crianças Sateré-Mawé? Valoriza-se uma escola que está no mundo das ideias hegemônicas, mas, qual dimensão a mesma exerce na cultura e nas tradições dos povos indígenas? No que tange aos processos de diversidade e multiculturalidade, como tem agido a escola e como têm sido elaborados os currículos para atender essa realidade tão presente em nossos dias? A Cultura Escolar e a Cultura da Escola dialogam entre si e contribuem para a construção de um diálogo intercultural?

Essas questões são fundamentais para compreendermos, ou mesmo visualizarmos, o trabalho pedagógico e os diversos condicionantes que estão presentes na prática pedagógica dos agentes da escola, e, principalmente, procurar desvelar como se deu o processo de inserção das Crianças Sateré-Mawé nas duas escolas pesquisadas.

No entanto, o que percebemos durante a pesquisa é que a concepção de fronteira que está presente nas escolas e completamente oposta àquela defendida por Tassinari (2001). A prática cotidiana demonstrou a clareza com a qual os agentes escolares se identificam com a ideia de fronteira como algo que separa, que distingue, que mantém em polos apostos as crianças Sateré-Mawé das demais crianças, e, principalmente, da concepção pedagógica que fundamenta e norteia a prática das professoras.

A visão de que a escola é um palco de múltiplas possibilidades, não se configura como um discurso novo, já de muito tempo tem sido ecoado nas políticas educacionais e

no próprio discurso presente nos seus espaços sociais. No entanto, esse discurso se dilui na prática, dissolve-se na ação e perde-se num emaranhado de reproduções autoritárias e homogeneizadoras, que acabam presas a velhos costumes e a organizações pedagógicas que nos remontam às origens clássicas da instituição.

Passaram os anos, mas os resquícios ainda estão muito presentes na memória viva, não só dos agentes sociais, mas da própria configuração escolar em conceber a educação como prática de reprodução, manutenção das estruturas de dominação e homogeneização, condutas tipicamente obedientes. Estas indagações são reforçadas por ações educacionais que são vivenciadas dia após dia nas instituições e que invisibilizam a diversidade, destituem da prática social sua capacidade de movimento, de contradição, entendendo a escola como espaço de equilíbrio e coesão social.

Assim, a escola se constitui em local privilegiado para a assimilação de conteúdos e valores, como também de promessas de uma vida melhor, e, portanto, de uma boa vaga no mercado de trabalho. Porém, essa escola, pensada sob esses moldes, não conseguiu até os dias de hoje melhorar a situação social do nosso povo. Muito pelo contrário, pois, de um lado, grande parte da população vive na pobreza e miséria, enquanto, de outro, uma minoria que detém o poder político e econômico torna-se cada vez mais rica.

Isto, para Freire (2003: 94), contribui para que:

Tanto mais pobre seja uma nação, mais baixos padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima é as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias.

Essa desigualdade, na qual Freire, nas suas análises, faz a analogia a uma condição de casta, é mascarada no discurso da igualdade e atinge de forma mais crítica ainda as crianças Sateré-Mawé, o que tende a se estabelecer como algo predestinado ao fracasso e não como uma condição real de existência que ultrapassa os limites da escola, pois esta instituição possui mecanismos muito eficazes para a naturalização dos fatos e da condição das pessoas. Isso é o resultado vivo das ideologias e políticas que fragmentam cada vez mais os grupos sociais e étnicos. Daí a dificuldade de reconhecer a escola como um verdadeiro local de transformação social e um espaço intercultural.

Desta maneira, duvidamos desta escola que está posta, desse local que mais representa um campo de confusões e expectativas mal-dimensionadas, seja por parte

de professores e dirigentes, seja por parte das políticas públicas, e principalmente pelo descaso quanto à presença de grupos étnicos nas escolas “regulares”, especificamente como evidenciado no processo de nossa pesquisa nas duas escolas em Manaus – pela total ausência de um planejamento quanto a forma de atender esse grupo de crianças indígenas, que aumenta a cada dia mais nesses espaços, o que, segundo Lahire (2004: 19), acabam por ser culpabilizadas por não acompanharem os ritmos da escola.

De certo modo, podemos dizer que os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de **solidão dos alunos no universo escolar**: muito pouco daquilo que interiorizaram através de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (grifo nosso).

A evidência desse descaso constitui um dos grandes pressupostos deste texto, pois as escolas pesquisadas quase nada têm feito para mudar essa situação de total descompromisso com as crianças indígenas, por ser, na visão das próprias escolas, um problema que vai muito além das suas especificidades, afirmando que “lugar de índio é em escola indígena dentro da aldeia”. Diante dessa realidade, entendemos que as crianças acabam ficando, propositalmente, sozinhas e alheias ao universo escolar (Lahire, 2004).

Buscamos analisar as questões levantadas nas duas escolas de forma articulada, para que pudéssemos ter uma visão mais próxima do contexto escolar, mas que ao mesmo tempo, não perdêssemos a totalidade das práticas que são vivenciadas e os discursos que são impressos tanto nos documentos oficiais, quanto nas falas de alguns de seus agentes sociais.

É importante destacar que os nomes, utilizados para representar esses agentes, são fictícios, como foi solicitado durante a pesquisa. No caso das instituições, optamos em identificar as escolas como estadual ou municipal. Assim sendo, o nosso foco foi analisar os processos de “integração” das crianças Sateré-Mawé nas duas instituições tendo como foco os (des)encontros entre as culturas das escolas e as culturas infantis.

Neste sentido, identificar as crianças indígenas matriculadas nas duas escolas de ensino regular na cidade de Manaus foi uma das dificuldades encontradas durante a pesquisa nas instituições, pois, ao irmos nessas escolas, percebemos nas falas dos agentes um receio em nos fornecer informações sobre a presença dessas crianças. Em seus discursos, afirmaram que essa identificação não seria possível, porque, uma vez que elas ingressam na escola, misturam-se às outras, não havendo diferenciação por parte do corpo docente e discente no trato, o que foi desmistificado no processo da pesquisa.

Nas duas escolas, encontramos um ambiente bastante hostil à presença das crianças Sateré-Mawé que lá acompanhamos. Podemos, a grosso modo, comparar a organização do trabalho pedagógico a um “lugar obscuro”, principalmente devido à falta de organização e um grande descaso pelos espaços, que na época da pesquisa encontravam-se bastante deteriorados. Ao entrar na escola estadual, um cartaz que se encontrava na primeira parede que dá acesso à parte interna da instituição, imprimia como elemento de boas vindas a seguinte frase “A sabedoria é o maior tesouro de um povo”.

Esta frase representou nosso primeiro contato com o ambiente escolar e nos deixou um tanto curiosos acerca do trabalho realizado. Porém, no decorrer dos dias da pesquisa, começamos a perceber que a frase era um elemento decorativo que se destoava do restante das ações vivenciadas no dia a dia, pois, contrariando a ideia da sabedoria como um tesouro do povo – dos povos, inclusive os indígenas –, a escola concebe o conhecimento como algo a ser seguido de forma linear, e, reproduzido, literalmente, dos programas educacionais que são enviados pela secretaria de educação.

Neste sentido, a ausência, no primeiro momento da pesquisa, de um Projeto Político Pedagógico e de um Regimento Interno, representou bem a dinâmica autoritária e nada participativa que a escola adotava na sua organização, o que se repetiu mesmo depois da elaboração desses documentos quando do nosso retorno à escola dois anos depois. Os discursos, impressos nos documentos, à primeira vista, tendem a focar uma prática participativa e dinâmica, mas, logo, contradizem-se em si mesmos, sendo comprovados nas ações dos agentes no contexto da escola.

A primeira pessoa que se aproximou, ao adentrarmos o espaço escolar, foi a bibliotecária<sup>12</sup>, expondo sua visão acerca da presença das crianças indígenas. Ela começou afirmando que é importante receber essas crianças, pois faz parte da formação histórica do nosso povo, a presença dos indígenas. Porém, logo em seguida nos relatou a seguinte situação:

Tem um menino de lá da comunidade indígena que é uma verdadeira “benção”. Tudo que não presta ele faz. Bate nas crianças, desobedece aos professores, joga os livros quando vai à biblioteca e no horário do recreio ninguém quer chegar perto dele. Eu não aguento mais essa situação e ninguém faz nada só porque ele é índio. Acho que esses índios deveriam estar em outro lugar, na mata, na aldeia, menos na escola atrapalhando o nosso trabalho (Margarida).

---

12 Que como todos os demais agentes da escola, receberão nomes fictícios.

Após sua fala, buscamos dialogar mais sobre a presença das outras crianças Sateré-Mawé e até de outras etnias, e ela mais uma vez fez um comentário bastante constrangedor sobre elas. Falando em alta voz, afirmou:

Elas têm um mau comportamento e isso é muito negativo para a escola, pois como não aprendem nada, acabam deixando a situação dos professores ruim diante da secretaria que quer bons resultados. Sei lá o que eles sabem, às vezes nem entendo o que falam (Margarida).

Na fala da bibliotecária, fica evidente a visão preconceituosa a respeito da presença das crianças indígenas na escola, pois, para ela, deveria existir um espaço que separasse indígenas de não-indígenas, como se um fosse “contaminar” o outro, sendo preciso separá-los em locais totalmente isolados. Isso nos remonta à ideia advinda do tempo da colonização, onde os indígenas eram vistos como preguiçosos e deveriam se integrar aos costumes da sociedade da época. Anos se passaram e o pensamento ainda permanece muito presente entre muitas pessoas, como afirmado pela bibliotecária.

No meio da conversa apareceu um funcionário da secretaria da escola, que, ao ouvir o que estávamos falando, reforçou no mesmo tom o que a bibliotecária já havia afirmado. Ele disse que os professores não suportam quando entram nas salas e encontram essas crianças nas suas turmas. Segundo ele:

Os professores nos dizem que é uma tortura trabalhar com crianças indígenas, pois elas são preguiçosas e não aprendem quase nada do que eles ensinam, além de terem comportamentos muito diferentes daqueles considerados normais para os alunos (Pedrinho).

A presença das crianças representa o diferente, aquele que se distancia de nós e ao mesmo tempo nos explicita a incapacidade de realizar um trabalho que se pautem em outras possibilidades, senão as descritas nos manuais didáticos e nas velhas práticas educativas e sociais de se comportar (Sarmiento, 2004). O funcionário deixa isso muito claro em sua fala, e ainda reforça que a presença das crianças é um problema para a escola, não entendendo que talvez o grande problema seja para as crianças Sateré-Mawé.

A pedagoga da escola, nesta mesma linha de pensamento, tem um discurso que muito se assemelha às falas dos funcionários. Ao ser indagada sobre a presença das crianças Sateré-Mawé e sobre a possibilidade de diálogo entre a cultura escolar e a cultura

que as crianças trazem de sua comunidade indígena, ela assim nos afirmou:

Acho mesmo que essas crianças estão sendo prejudicadas e prejudicando o trabalho dos professores aqui na escola, pois eles não sabem como trabalhar com elas. Em relação à cultura é algo bem difícil, pois não dá para aproveitar o que essas crianças trazem, pois os nossos conteúdos são bem diferentes (Benta).

Também observamos outros tipos de discursos. As conversas que tivemos com a pedagoga da escola municipal foram no sentido contrário ao exposto acima. Percebemos, inclusive, uma grande vontade em poder contribuir para que as crianças possam participar efetivamente no ambiente escolar. Porém, ela nos relatou que ter extrema dificuldade, pois a grande maioria dos funcionários da escola não aceita um convívio em que as diferenças possam fazer parte da dinâmica escolar e produzir nela mudanças na forma de reorganizar tanto os conteúdos, quanto as relações existentes. Ela assim nos afirmou:

As crianças indígenas fazem parte de outra cultura e cultura é algo bem complexo, amplo, mas que eu vejo de forma muito importante para a educação, pois é o que você traz de si, da tua geração, são valores que passam pra você e que você coloca em prática. É isso que vejo nas crianças indígenas na escola, trazendo para nós outras formas de ver o mundo. No geral, são valores que elas trazem das suas origens, gerações, regiões. Infelizmente quase ninguém entende esse lado e acabam ignorando essas crianças (Emília).

Essa contradição, presente nos discursos e nas práticas que ocorrem no espaço escolar, é um elemento que permeia outras práticas de muitas escolas nos dias de hoje, em relação à presença das crianças indígenas<sup>13</sup>. Essa contradição, que se dá em favor da homogeneidade e da preocupação que a escola mantém com as normas, os conteúdos e a disciplina, acaba sendo justificada e naturalizada, mostrando que sua ação vai à busca por equidade, embora sua existência caracterize o oposto do discurso da justiça e da igualdade e se torna um dos primeiros exemplos da injustiça que se perpetua nesse espaço.

O desrespeito à ausência de culturas apresenta-se muito evidente nas escolas pesquisadas, pois não possuem um tempo para que as crianças, sejam elas indígenas ou não-indígenas, possam expor elementos de suas realidades. As escolas não possuem uma preocupação com os

---

13 Essas questões também foram observadas em outros trabalhos como o de Freire (2005), Nascimento (2005).

saberes do cotidiano dos estudantes, culpabilizando-os, e também às suas famílias, e, no caso das crianças Sateré-Mawé, em especial por sua condição étnica.

Essa concepção preconceituosa que está nas escolas não se faz presente somente dentro delas. Ela ganhou maior dimensão no decorrer do tempo moderno, e, atualmente, assume uma das formas mais difundidas em que a cultura é uma construção de identidade, de valores e costumes, numa visão homogênea e que se propaga através dos jornais, revistas, filmes e demais elementos da mídia, sendo reproduzida pela escola.

Ao trazer para sua discussão essas questões, afirma Hall (2005: 42), que:

O objetivo do "poder disciplinar" consiste em manter "as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo", assim com sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua família, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas disciplinas das ciências sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir "um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil".

## **Conclusão**

Diante dos processos de exclusão apresentados no decorrer do texto, podemos afirmar que, ao não se adaptar a essa forma obediente e padronizada, as crianças Sateré-Mawé, e muitas outras crianças, são concebidas pela escola como incapazes, como aquelas que não aprendem, não progridem, pois não seguem as regras postas pela cultura escolar, no seu mais puro sentido de "didatização" do conhecimento (Forquin, 1997). Assim é que os discursos ganham uma força mobilizadora no espaço escolar, que vai, gradativamente, invisibilizando as crianças indígenas, impondo-lhes a condição de se enquadrarem ou de serem "banidas" da escola.

Esse conjunto de visões de mundo ou de compreensões expressos nos discursos dos agentes escolares que participaram da pesquisa objetivam-se em práticas sociais e pedagógicas preconceituosas e seletivas, que tendem a excluir as crianças Sateré-Mawé das possibilidades de terem uma educação escolar que lhes propicie perceber melhor esse espaço de fronteiras enquanto espaço de intercâmbio. Muito pelo contrário, a escola acaba sendo o grande veículo de perpetuação do preconceito e do apagamento de suas tradições e modos de viver a infância, negando as dimensões étnicas de seu povo.

A prática desses agentes que atuam na escola não está dissociada das suas vivências sociais, ou seja, ainda prevalece a ideia de que o indígena tem que estar isolado na mata

e continuar vivendo como o “primitivo do primitivo”. Logo, a escola, que deveria ser inspirada na frase que abre suas portas – tida como um espaço democrático de discussão e difusão de saberes –, não possui coerência e sensibilidade para o trato com a educação das crianças Sateré-Mawé.

A educação, para os povos indígenas, não se realiza em uma única instituição, mas pela ação e pelo envolvimento de toda comunidade. Ocorre em tempos e espaços cotidianos, por meio de pedagogias próprias e diversas, que garantem tanto a reprodução quanto a recriação da identidade, da tradição, dos saberes, dos valores, dos padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de cada cultura. Contrariando essa lógica, a escola se impõe na realidade indígena como um grande desafio (CIMI 2001, p. 182).

Isso nos possibilita pensar que a escola que está posta para as crianças Sateré-Mawé é, na verdade, contrária à tese da modernidade de que “a escola é o lugar das crianças”, pois entendemos que os saberes trazidos por elas de sua comunidade poderiam ser de fundamental importância para a apropriação dos outros saberes que se veiculam na escola, a partir de um diálogo intercultural. Neste sentido, acreditamos que outros espaços educativos e talvez outra escola, que não esta, possa ser mais significativa para as crianças, pois se o espaço escolar for norteado por processos tão excludentes, é bem mais vital para o povo Sateré-Mawé que suas crianças estejam na comunidade aprendendo elementos da cultura e fortalecendo sua etnicidade.

Neste sentido, acreditamos que a escola urbana de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não é um espaço privilegiado de aprendizagens que contribua com o conhecimento das crianças Sateré-Mawé, no sentido de resguardar sua condição étnica. Ao contrário, nelas se reproduz o ideal da infância burguesa e se desqualifica todo o aparato de conhecimento que as crianças possuem.

Nossas indicações, a partir de tais constatações, vão em direção à própria luta dos Sateré-Mawé e de outras comunidades indígenas de Manaus, que defendem a construção de uma educação escolar indígena, ou seja, uma escola em que os professores sejam indígenas e que os “processos próprios de aprendizagem” de seu povo sejam reconhecidos como conhecimento capaz de interagir com os conhecimentos dos “brancos” (Bernal, 2009).

Sabemos que a concretização dessa escola ainda vai demandar um processo de muita organização e luta por parte dos povos indígenas de Manaus e das diversas

associações que estão engajadas nesta causa. Pensar essa pedagogia indígena representa compreendê-la no bojo do espaço urbano, pois o que está em discussão não é a escola, mas a própria educação escolar indígena, que já há algum tempo vem ganhando espaços nas muitas aldeias pelo país afora. Evidente que toda experiência acumulada no trabalho destas instituições são marcos essenciais para se desenhar uma escola indígena na cidade, mas é preciso muito cuidado para não se deixar cair no fosso das “idealizações localizadas” (Bourdieu, 2007).

Outra questão que consideramos fundamental indicar é que a presença das crianças não se restrinja a compor o espaço como alunos, mas que devam ser entendidas como parceiras ativas na consolidação desse projeto de educação escolar indígena na cidade, onde se possa, de fato, compreendê-las como agentes de direitos e competentes na construção de visões de mundo que possam comportar os seus jeitos de viver a infância, consolidando-se a visão de fronteira defendida por Tassinari (2001) como espaço de encontro, de trocas interculturais.

Neste sentido, as falas das crianças Sateré-Mawé representaram um riquíssimo acervo para que pudéssemos chegar à compreensão dos seus jeitos de viver a infância. Porém, há ainda um caminho muito longo a se seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas e compreender, de fato, que a criança indígena produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo. Quando estivermos efetivamente vivenciando essa possibilidade, nossos esforços, e o de muitos outros pesquisadores citados neste texto, terão valido a pena.

Aliás, já valem, pois nada mais gratificante do que ouvir o que elas têm a nos dizer. Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo. Nada mais fascinante do que caminhar pelos seus imaginários. Nada mais instigante do que ter a possibilidade de chegar a um destino onde o caminho não está dado, precisa ser construído num processo constante de interações. Aos que se encorajarem nessa experiência, o caminho é sem volta, felizmente, pois ao escutarmos o que elas têm a nos dizer, jamais seremos os mesmos. Esperamos que nossos estudos e pesquisas possam trazer contribuições tanto para o campo acadêmico como para a realidade das crianças. O convite para nos lançarmos a esse grande desafio está feito.

## Referências

ALVARES, Gabriel O. 2005. "O ritual da tocandira entre os Sateré-Mawé: aspectos simbólicos do waumat". *Série Antropologia* 369. Brasília.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Tomas. 1985. *A construção social da realidade*. 9. ed.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

BERNAL, Roberto J. 2009. *Índios Urbanos: processos de reconstrução das identidades étnicas em Manaus*. Manaus, AM: EDUA.

BOURDIEU, Pierre. 2007. *O Poder Simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. 2004. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.

BHABHA, Homi K. 2005. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

CIMI. 2001. *OUTROS 500: Construindo uma nova história*. Conselho Indigenista Missionário – CIMI – São Paulo: Editora Salesiana.

COHN, Clarice. 2005. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

CORSARO, William A. 2002. "A Reprodução Interpretativa no Brincar ao 'Faz-de-conta' das Crianças". In: *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 17. Porto: Afrontamento: 113 a 133.

DURKHEIM, Émile. 1980. *As regras do método*. Lisboa: Presença.

FREIRE, Maria do C. B. 2006. *A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural*. Dissertação de Mestrado em Educação, Manaus: UFAM.

FREIRE, Paulo. 2003. *Educação como prática de Liberdade*. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FORQUIN, Jean-Claude. 1997. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas.

GEERTZ, Clifford. 1989. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC,

HALL, Stuart. 2005. *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

LAHIRE, Bernard. 2004. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. 2011. *Vozes Infantis Indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Valer.

NASCIMENTO, Adir C. 2005. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização*. Dourados-MS.

PEREIRA, Nunes. 2003. *Os índios Maués*. 2. ed. rev. Manaus. Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, (Série: Poranduba, 4).

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. 1998. *Teorias da Etnicidade: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP.

SANTOS, Boaventura de S. 2005. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. 2004. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA.

TASSINARI, Antonella M. I. 2001. "Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas

fronteiras de educação". In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global: 44-70.

\_\_\_\_\_. 2007. *Concepções indígenas de infância no Brasil*. Campo Grande – MS: Tellus, ano 7, n. 13: 11-25.

Recebido em 31 de maio de 2017.

Aceito em 07 de dezembro de 2018.