

ARTIGO

AS CULTURAS INFANTIS INDÍGENAS E OS SABERES DA ESCOLA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS (DES)ENCONTROS

Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho¹

Resumo: O objetivo deste texto é estabelecer, a partir das falas das crianças Sateré-Mawé, o cruzamento entre os saberes vividos por elas no cotidiano de sua comunidade indígena e os saberes instituídos pela escola regular, destacando os (des)encontros que foram emergindo no processo da pesquisa e que configuraram a distinção entre os lugares das culturas indígenas, totalmente ausentes no contexto escolar, e a lógica da escola que determina a existência de uma hierarquia de saberes em que os padrões da vida social urbana devem ser seguidos como o modelo hegemônico vigente.

Palavras-chave: Culturas Indígenas. Infância. Prática Pedagógica

Introdução

O presente artigo consiste na apresentação de parte da pesquisa de doutoramento, realizada junto a um grupo de doze crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé, que moram na Zona Urbana da cidade de Manaus-

¹ Professor da Universidade do Estado do Amazonas. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com aprofundamento de estudos em Sociologia da Infância na Universidade do Minho-Portugal.

AM. O trabalho constituiu-se em uma Etnografia realizada na comunidade no período de 08 meses e uma Objetivação Participante² realizada no período de dois meses em duas escolas públicas da rede regular do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em Manaus.

A comunidade na qual as crianças moram é chamada pelos Sateré-Mawé³ 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 adultos⁴. A principal atividade é o artesanato, que é comercializado em barracas, 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.

As escolas regulares pesquisadas impõem às crianças Sateré-Mawé o “ofício de aluno”⁵, através da mistificação da visão etnocêntrica de ciência e seus processos de regulação, pela via da maquinação ideológica, oprimindo seus jeitos de serem crianças indígenas e estabelecendo um processo de moldagem para o ofício que lhes é imposto, negando suas vivências comunitárias e os diversos elementos do seu grupo étnico e afirmando-os como um corpo de conhecimentos ilegítimos.

² Segundo Bourdieu (2007, p. 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”.

³ 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 a uma série de fatores, mas, principalmente, pela “pretensa ilusão” da busca de melhorias. Em 1981, o antropólogo Jorge Osvaldo Romano contou 88 Sateré-Mawé vivendo na periferia da cidade. No final da década de 1990, esse número cresceu significativamente, chegando a algo próximo de 500 Sateré-Mawé. Hoje há uma estimativa de morarem em Manaus aproximadamente 2.000 indígenas dessa etnia.

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 Perrenoud (1995) afirma que, idealmente, o ofício de aluno incita-os a trabalhar para aprender. Na realidade, pede-se também às crianças e adolescentes que trabalhem para estarem ocupados, para transformarem textos, exercícios, problemas verificáveis, para serem avaliados, para contribuírem para o bom funcionamento didático, para tranquilizarem professores e pais.

O rito e o ritmo das crianças na escola: marcando os (des)encontros

A pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas. Como demonstra Lahire (2003), somos, desde o início, seres plurais. Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada.

As crianças Sateré-Mawé não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis. E frases como: “Todas as crianças são imaturas, dependentes, alegres...” foram tão fortemente ensinadas e repetidas que, até hoje, naturalizamos estas características. Ao contrário, crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência da infância de modos muito diferenciados, o que transforma a infância numa experiência heterogênea (SARMENTO, 2008).

Uma das mais importantes contribuições das Ciências Sociais e Humanas é a de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências de infância, mediadas por variações como: gênero, espaço geográfico, “classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução de população etc.” (SARMENTO, 2007, p. 29). As possibilidades das crianças Sateré-Mawé de viverem suas infâncias estão profundamente ligadas a estas referências contextuais. E, apesar dos severos processos de exclusão a que os indígenas foram submetidos, as crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente este tipo de diferenciação social.

A infância das crianças Sateré-Mawé é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, constituindo-se como um grupo de agentes sociais que interpretam e agem no mundo, principalmente na comunidade em que vivem. “Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. Assim, suas culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

Analisar o modo de viver e de pensar das crianças Sateré-Mawé, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir e escutar seus gostos ou preferências é uma forma de compreendê-las como grupo humano que se vincula a um grupo étnico bem definido, os Sateré-Mawé.

Para isso, é preciso tirar as crianças da condição de objetos, para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Isso significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – das decisões acerca das questões que lhe dizem respeito e fazem parte da cultura de seu povo indígena.

Como já afirmado por Cohn (2006), as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas. As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas, inseridas diretamente na vida da comunidade. Sua participação no universo social dos Sateré-Mawé acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos e pela intensa participação nos diversos momentos sociais vividos na comunidade, que se torna o grande *lócus* de aprendizagem para elas. Cada espaço social é um espaço educativo.

A partir de suas vivências com outras crianças da comunidade e com os adultos, elas acabam por constituir suas identidades pessoais e sociais, vinculadas às tradições e costumes de seu povo, o que é fundamental no fortalecimento de sua condição étnica.

Corsaro (2002), ao investigar as culturas da infância, constata que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas um processo cultural e, portanto, coletivo, que acontece continuamente através das relações de brincadeira e de faz-de-conta desenvolvidas por elas. Para o autor,

[...] é nestes microprocessos, envolvendo a interação com as crianças dos que cuidam delas e com os seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo se torna visível [...] Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114).

As culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira. Sarmiento (2007), ao buscar explicar estes processos de constituição das culturas infantis, destaca quatro elementos: a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**. Esses elementos, fundamentais para compreendermos a constituição das culturas infantis, foram observados nitidamente no cotidiano das crianças Sateré-Mawé, no período em que estivemos com elas na comunidade.

A **interatividade**, presente em cada momento em que estavam juntas, possibilitou compartilhar experiências e fazer, de suas culturas de pares, elementos fundamentais para estabelecerem processos relacionais aos costumes e tradições de seu povo. Segundo Sarmiento (2007, p. 117), “esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento”.

A **ludicidade** constitui-se como elemento fundamental do modo de vida das crianças Sateré-Mawé. Brincar é, para elas, um grande aprendizado que possibilita viver e representar o mundo considerando seus pontos de vistas e as mais agradáveis formas de viver a realidade. “Com efeito, a natureza interativa das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. O brincar é condição fundamental da aprendizagem e, desde logo, aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2007, p. 118).

A **fantasia do real** caracteriza a capacidade criativa e inventiva das crianças Sateré-Mawé, principalmente representadas pelas formas de resignificarem culturas adultas. Na vivência do Ritual da Tucandeira ou das brincadeiras de casinha, ônibus e nos seus desenhos, percebemos que essas outras realidades “fazem parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTO, 2007, p. 119).

A **reiteração** representa a capacidade das crianças Sateré-Mawé definirem seus próprios modos de compreender o tempo-espço que

as circunda e organizarem as suas dinâmicas cotidianas, repetidas, vivenciadas e reinventadas diversas vezes. “O tempo das crianças é um tempo recursivo, continuamente revestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2007, p. 120).

As crianças, em seus grupos, produzem culturas e a identificação dos processos pelos quais se dá esta produção nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis, o que, no caso das crianças Sateré-Mawé, tem forte relação com as tradições do seu povo e também sofre influência da sociedade urbana, principalmente pela ação da escola. Porém, suas culturas se forjam mesmo é nas suas relações de pares na comunidade.

Além do papel de agentes no seu contexto social, as crianças também são importantes no processo histórico de seu povo, pois através de sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para a sociedade. Assim, outro mundo se abre para compreendermos as crianças Sateré-Mawé, pela produção de um arsenal de características que lhes são próprias.

Promover um diálogo entre estes mundos e suas culturas é uma saída para repensar o papel da escola e o modo como se pode educá-las. Além das culturas infantis, precisamos refletir sobre a produção cultural que se faz para as crianças, o que implica pensar os tempos da escola frente aos ritos e ritmos das crianças Sateré-Mawé.

De acordo com Lahire (2006), é preciso avaliar o processo de socialização de diferentes maneiras. Isto é, compreender que as crianças Sateré-Mawé, ao incorporarem as culturas tradicionais de seu povo, também produzem diferenças culturais a estas, e na relação com as culturas da escola, podem ter incorporadas nos seus modos de ver o mundo, elementos que podem desconsiderar e, até mesmo, excluir traços étnicos de seu povo. Eis um dos perigos da escola para as crianças.

Um exemplo bem marcante dessa interface (negativa) entre as culturas está relacionado à forma como as crianças compreendem a

alteridade das suas ações frente aos adultos, pois na comunidade elas podem realizar suas atividades sem a definição arbitrária dos mesmos, o que na escola acontece de forma totalmente diferenciada, pois seus diversos membros definem regras e situações que as crianças Sateré-Mawé devem cumprir sem que as mesmas, sequer, saibam o porquê de estarem fazendo tais atribuições.

Para melhor compreendermos essa distância entre a realidade da comunidade e o trabalho escolar, elencamos algumas situações expressas pelas crianças e objetivadas em nossas observações, que representam bem a diferença dos fazeres comunitários e dos fazeres programados pela escola.

As vivências acompanhadas nas escolas, principalmente relacionadas à forma das crianças estarem presentes na organização do espaço da sala de aula, ficam evidenciadas pelo distanciamento das mesmas, tanto dos professores quanto das outras crianças, como apresentado na observação de campo que se segue:

Chegamos a uma sala de aula e a professora estava organizando a turma para realizar um trabalho de escrita. Ela foi direcionando as crianças e criando posições para cada uma delas. Larissa (11 anos), a única criança indígena que estudava na turma, foi posta bem num canto, no fundo da sala. A professora fazia as perguntas para os alunos que iam respondendo da forma como haviam aprendido, mas em momento algum se reportou à menina Sateré-Mawé, era como se Larissa não estivesse presente na sala de aula. Foi quando resolvemos conversar com Larissa sobre essa situação. Ela assim nos relatou:

Eu sempre sento no fundo da sala. A professora me colocou aqui desde que descobriu que eu era indígena, acho que ela não gosta de mim, por que não fala quase nada comigo. Mas eu também não falo com ela, mas gosto dela sim (respondeu meio amedrontada). Lá na comunidade eu sento junto com as outras crianças pra brincarmos, pra fazermos um monte de coisas. Não gosto de ficar aqui no canto, sozinha, prefiro quando estou com as crianças de lá da comunidade. (Larissa, 11 anos).

Estas configurações individuais e excludentes são estabelecidas pelos modos de recepção e tornam-se hoje “majoritárias em todos os grupos sociais, sendo impossível classificar culturas de grupos ou de classes que compõem a formação social” (LAHIRE, 2006, p. 154). Não há nada de mais comum e frequente, na sociedade contemporânea, que a singularização dos indivíduos. Com as crianças Sateré-Mawé este distanciamento tem ocorrido continuamente nas escolas pesquisadas.

Infelizmente, o contexto das escolas e da comunidade produz ritmos e ritos diferentes para as crianças Sateré-Mawé. Diferentes no sentido da exclusão e do distanciamento das demais crianças na escola, pois, na comunidade, esse sentido ganha um aspecto de coletividade, de união, de estar juntas. Na verdade, a escola produz tempos e espaços e não tempos-espaços (GIDDENS, 1991), pois fragmenta sua ação e reproduz o modelo de sociedade em que os indivíduos são moldados a ficarem fixos nos lugares que irão desempenhar determinados papéis sociais em que as crianças indígenas não têm espaço e, portanto, devem ser deixadas de lado.

Outra situação, que representou bem esses processos excludentes produzidos pelas escolas, foi vivenciada durante a realização de um trabalho desenvolvido pela professora da quarta série do ensino fundamental e que procurou identificar as profissões, no contexto da sociedade de consumo.

A professora levou para a sala de aula um cartaz contendo uma série de profissões que devem ser exercidas na sociedade e a importância de cada uma delas. Depois, pediu que cada criança falasse o que gostaria de “ser quando crescer”, ou seja, qual profissão gostaria de exercer. As crianças foram fazendo suas exposições.

Quando Taíza (12 anos), em forma de uma história, começou a falar sobre o que gostaria de ser quando crescer, a professora imediatamente interrompeu a criança e disse que sua história não tinha nada a ver com o conteúdo que estavam estudando, pois aquilo que ela relatara era completamente insignificante para a discussão da sala de aula. A menina assim expressou sua visão acerca de que profissão gostaria de exercer:

Num lugar bem distante da cidade, viviam muitas pessoas que gostavam de fazer farinhada feita de mandioca para que todo mundo pudesse comer. Para fazer essa farinha era preciso que todos ajudassem, quanto mais, melhor, o que daria um monte de farinha. Eu quero, quando crescer, ser fazedora de farinha, para que ninguém passe fome. (Taíza, 12 anos).

Na visão de Taíza, está claramente presente a sua ligação com a tradição de seu povo na produção da farinha de mandioca. E, como na comunidade as crianças cantam a música da farinhada corriqueiramente e a farinha representa um de seus principais alimentos, ela relacionou a profissão à satisfação tanto pessoal quanto coletiva dos membros de sua comunidade, destacando que comer é um fator fundamental para se viver bem.

Infelizmente, a atitude da professora foi a de desconsiderar a capacidade criativa da criança e afirmar que os textos deveriam estar relacionados às profissões que ela havia definido no início da aula (médico, professor, dentista, policial, juiz, comerciante, entre outras mais), e que ser “fazedora de farinha” não era profissão nenhuma e que quem vem para a escola tem que ter uma profissão de verdade. Ela assim se dirigiu às crianças:

Menina você tá brincando comigo? Eu mandei falar de profissão e não ficar inventando coisa que não tem sentido. Onde já se viu falar que fazedora de farinha é profissão?! Acho mesmo que você não entende o que eu ensino e quer continuar sendo índia. Presta atenção que você não está na aldeia e que mora na cidade e na cidade todo mundo tem que ter uma profissão. (Professora Diva).

A produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar. Na verdade, nem são consideradas como produtoras de culturas, pois os seus modos de ver o mundo não representam um conhecimento que possa ser incorporado ao capital cultural trabalhado na escola, o que determina sua condição de ausência na produção de tempos e espaços escolares, como discutiremos no item a seguir.

2. O saber da cultura Sateré-Mawé e o saber “legítimo” da escola: onde as fronteiras se distanciam

A ideia de fronteira, entendida na sua mais forte polissemia, tem oferecido, na visão de Barth (1998, p. 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 a estabelecer as nossas discussões a respeito das noções de fronteiras, que são fundamentais para o entendimento dos processos culturais que envolvem a vida dos Sateré-Mawé no espaço urbano.

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. Barth (1998, p. 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 [...]” reconhece “limitações na compreensão comum, diferenças de critérios de julgamento, de valor e de ação...”

No caso da relação entre as culturas escolares e a cultura do povo Sateré-Mawé, ao invés de serem concebidas como fronteiras onde se deveria estabelecer um diálogo profícuo para garantir o sentimento de pertença a cada uma das culturas, constatou-se, durante a pesquisa de campo, que, principalmente em função da cultura legitimada pela escola, as crianças Sateré-Mawé são vistas como “tábulas rasas”, como se elas, ao adentrarem no ambiente escolar, viessem completamente desprovidas de um saber capaz de ser articulado aos conteúdos da escola. Em função do que se manifesta o processo de exclusão.

De acordo com Bourdieu (2007), a homogeneidade cultural resulta muito mais de um processo de criação coletiva e de constituição de um significado coletivo, do que de fatores determinantes a que usualmente se recorrem para a identificação de um grupo étnico. Pode-se afirmar, então, que o ato de partilhar uma determinada cultura é o resultado da organização de tal grupo.

As crianças, na comunidade, possuem uma capacidade de criação e recriação das diversas situações do cotidiano, inclusive ressignificando costumes que somente os adultos podem realizar, mas que elas os fazem simbolicamente (MUBARAC SOBRINHO, 2009), como no Ritual da Tucandeira, que representa um contexto de *status* social e de passagem e marca definitivamente o mundo infantil e o mundo adulto. Elas o vivenciam desenhando, cantando, transformando objetos (como sacos plásticos ou de papel) que estão ao seu redor em luvas e, como maneira de se sentirem presentes nesse momento tão importante para o seu povo, (re)criam suas próprias canções baseando-se nas músicas que são utilizadas no período do ritual.

Não lhes falta criatividade e capacidade inventiva, ao contrário, elas muito sabiamente ressignificam essas funções, transformando-as em culturas infantis. Sabem desenhar muito bem e ainda contam histórias, falam de situações do cotidiano, escrevem - às vezes em português, outras vezes em Sateré-Mawé - e procuram fazer de cada momento vivido um espaço de aprendizagens constantes.

Ao chegarem nas escolas, essas riquíssimas experiências do cotidiano são desconsideradas. Por não se enquadrarem nos conteúdos escolares “legítimos”, não são abordadas ou utilizadas como elementos contextualizadores de aprendizagens que poderiam se tornar mais significativas para elas e estender, às outras crianças, o conhecimento da cultura desse povo indígena.

É neste sentido que, para Forquin (1993, p. 166):

[...] a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva, sua tentação natural é o universalismo, compreendido aí no que isto pode comportar por vezes de segurança de si etnocêntrica, sua postulação normal é uma certa espécie de idealismo prático.

Observamos um trabalho realizado pela professora da segunda série do ensino fundamental, em relação à leitura e escrita de palavras, que representa bem a visão da escola criticada pelo autor. Nas observações de campo relatadas a seguir fica explicitada a forma preconceituosa presente nas suas práticas.

A professora, como definido no plano de aula, distribuiu uma quantidade de figuras para as crianças e pediu que as identificassem e, logo em seguida, escrevessem os nomes que representavam cada uma. As duas crianças Sateré-Mawé que estudavam na série fizeram o que foi solicitado, porém, em algumas das figuras, escreveram os nomes em Sateré, pois não sabiam escrevê-los em português. A professora, imediatamente, disse que os nomes estavam errados e que aquelas palavras não tinham sentido nenhum.

Não houve sequer um diálogo com as crianças para buscar uma compreensão daquilo que estavam escrevendo. Simplesmente se considerou errado e sem valor para a escrita convencional da escola. Para tornar a situação ainda mais constrangedora para as crianças, a professora pegou o caderno onde se encontravam suas escritas e mostrou para a turma toda como forma de demonstração da incapacidade de acompanhar o desempenho dos demais alunos. Ela assim se referiu à produção das duas crianças:

Vocês duas aí, não sabem escrever nada, nem sei por que já estão na segunda série. Esse monte de coisas que rabiscaram no papel não tem sentido nenhum, eu expliquei que era para escrever o significado de cada figura e esses ‘garranchos’ que escreveram não servem para nada. (Professora, Clara).

Além de provocar constrangimento para as crianças, desqualificou completamente o processo de escrita das alunas. Quando fomos indagar o que estava escrito abaixo de cada figura, elas nos afirmaram terem escrito na língua da comunidade e depois explicaram o significado em português, que era exatamente aquilo que as figuras representavam. Essa situação exemplifica bem o modelo hegemônico que marca a ação pedagógica, que não considera a possibilidade de outras formas de linguagens, senão aquelas que já estão programadas nos planos da escola.

Evidencia-se o despreparo e descaso deste professor acerca do conhecimento que as crianças Sateré-Mawé trazem da sua experiência cotidiana e dos saberes adquiridos no seu grupo étnico. Por isso, a prática

pedagógica pauta-se na visão que reforça a exclusão, a discriminação e busca determinar o papel de cada aluno no contexto da sociedade urbana, como sendo a única referência possível. Um saber etnocêntrico que, cada vez mais, se perpetua na ação escolar e que expõe as crianças, de forma cruel, a processos contínuos de exclusão.

A desigualdade de resultados e a diferenciação de curso dos diferentes grupos de crianças dever-se-iam ao fato de que a escola se obstinaria em querer transmitir uma cultura com valor de distinção e com finalidade discriminatória, uma cultura desprovida de universalidade, aberta ou hipocritamente de acordo com os hábitos e valores de grupos sociais particulares. (FORQUIN, 1993, p. 169).

A escola deveria representar, para as crianças indígenas, a possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente e de continuarem sobrevivendo ao convívio, que é cada vez mais intenso, principalmente por estarem no espaço urbano. No entanto, as escolas pesquisadas agem de maneira completamente oposta à constituição dessas possibilidades, contribuindo para a desvalorização da cultura Sateré-Mawé e a supervalorização da cultura urbana que visa massificar os grupos minoritários e invisibilizá-los.

Outra situação, vivenciada na aula de Matemática da professora da terceira série do ensino fundamental e relatada por uma das crianças Sateré-Mawé, representa bem o distanciamento que a escola promove entre os saberes. A Matemática, na visão da professora, é uma ciência que possui apenas uma única possibilidade para chegar a um resultado.

A professora escreveu no quadro quatro atividades com conteúdos vinculados à adição, à subtração, à divisão e à multiplicação. Uma das questões tinha o seguinte enunciado: “Uma passagem de ônibus custa R\$ 1,80 (um real e oitenta centavos). Quanto pagarão sete pessoas para se deslocar de um lugar para outro no transporte?”

A resposta de Larissa (11 anos), que sempre participa da brincadeira de ônibus na comunidade, juntamente com as outras crianças,

e costuma assumir o papel da cobradora por ser uma das crianças com maior idade, assim foi elaborada:

Lá na comunidade, quando a gente brinca de ônibus e eu sou a cobradora, quanto mais gente tem no ônibus, mais tem que pagar. Como nós não temos dinheiro de verdade, a gente usa folhas, as pequenas valem pouco e as grandes valem mais. Então, se são sete pessoas que vão andar no ônibus, elas vão ter que pagar muito. Se fosse só uma mesmo, bastava uma folha pequena. (Larissa, 11 anos).

A professora, ao ler a resposta, considerou-a errada, pois a criança não deu o resultado que ela esperava. Reportando-se à menina de forma bastante autoritária, disse:

- “Tá tudo errado, você não sabe nada de Matemática. Eu ensinei os números e cadê o resultado?” (Professora Margarida).

Deu um castigo pelo erro e mandou Larissa para casa, na metade da aula. A menina saiu da sala de aula feliz e foi para sua casa.

Quando chegamos à comunidade, pedimos que Larissa nos mostrasse sua resposta e comentasse o que tinha escrito. Ela nos disse exatamente o que escreveu na resposta, quando tem mais gente no ônibus paga-se mais. O que representa uma maneira lógica de se descrever a questão. Porém, para a professora, o correto era a representação do resultado em forma de números, ou seja, o valor em reais que seriam gastos pelas pessoas.

Como para as crianças Sateré-Mawé o contato com dinheiro é praticamente nenhum, ela não tinha noção de valor, mas conseguiu expressar uma noção de quantidade perfeita, relacionando-a à brincadeira que vivencia na comunidade e ainda confirmando a lógica de que quanto mais pessoas, maior o tamanho das folhas e também a quantidade. Infelizmente, essa lógica não é aceita pela escola e o resultado é o castigo, que para Larissa foi bem vindo, pois ela voltou mais cedo para sua casa.

Desse modo, podemos perceber que a escola, como “representante” da sociedade urbana, mantém relações de justaposição ou de integração

e também de exclusão e de conflitos, ou, ainda, marcadas por indiferença ou mesmo por castigos.

De alguma forma, o discurso pedagógico baseado no conhecimento científico fez com que realmente se mascarasse a influência das condições sociais no desenvolvimento dos menores e no tipo de respostas que dão às exigências escolares. A tendência será atribuir as diferenças entre os indivíduos a características pessoais, tirando a responsabilidade do ambiente educacional. (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

Outro ponto a ser destacado é que as culturas não estão em um nível de inter-relação entre os saberes das escolas e os das comunidades indígenas. Estudos teóricos a respeito da cultura sugerem que sejam deixadas de lado as definições de cultura configuradas como sistemas fechados e que, no lugar delas, os conceitos sejam trabalhados com base em processos de circulação de significados, o que se constitui um grande desafio para as escolas.

Conclusão

Pensando no contexto amazônico, seria um grande equívoco tratar as culturas indígenas como se fossem homogêneas e fechadas em si mesmas, sendo apenas diferenciadas por sua entrada no cenário histórico. Uma das consequências desse equívoco ocorre quando essa concepção naturalizada de cultura se encaixa com exatidão na representação do senso comum sobre os índios, que é a de um indivíduo que vive na selva, utiliza técnicas rudimentares e possui instituições mais primitivas, sendo ele pouco distanciado da natureza. É, no entanto, essa representação que habita o imaginário das manifestações artísticas, os estatutos legais, a política indigenista e mesmo os mecanismos oficiais de proteção e assistência aos índios.

O fato de muitas etnias virem morar nas cidades tem sido equivocadamente compreendido como um indicador do desejo dos indígenas de não conservação de sua condição étnica, deduzindo-se

automaticamente a renúncia à proteção já garantida pela legislação. Essa compreensão não leva em conta uma série de processos históricos de opressão e discriminação e gera espaço para novos tipos de preconceitos, ainda não devidamente tratados pela legislação brasileira. Em geral, a tentativa dos indígenas da cidade de fazer valer os seus direitos resulta em tipos diversos de preconceito e discriminação, que consistem em desqualificar suas pretensões aos lhes negar a condição de indígenas e, mesmo que haja esse reconhecimento, sem traduzi-las em garantia dos direitos correspondentes e de práticas escolares coerentes com seus processos próprios de aprendizagem.

Em se tratando mais especificamente da questão das fronteiras como elementos capazes de aproximar tais culturas, o que se percebeu nas escolas pesquisadas é a intensificação da diferença, da construção de mecanismos pedagógicos que excluem totalmente a possibilidade de um diálogo intercultural, onde os saberes das crianças Sateré-Mawé e os saberes da escola possam ser legitimados como autênticos e capazes de produzirem novos saberes, que rompam com a visão hegemônica e homogeneizadora e abram espaço para uma escola de múltiplas possibilidades, contrapondo-se a essa didática dos (des)encontros.

As reflexões de Forquin (1993, p. 173), em relação a essa escola, levam-nos a pensar também no nosso papel como agentes desse processo.

Isso seria esquecer que, mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua.

É fundamental que participemos efetivamente desse processo de tomada de decisão e não fiquemos presos a uma visão que aceite essa configuração de escola que encontramos na realidade das crianças Sateré-Mawé, como a única opção possível, e que, por isso, devamos nos

conformar com esse processo educacional castrador. Nossas reflexões intencionam contribuir para que mudanças possam acontecer e que venham beneficiar as crianças. Pois, como afirmou Forquin na citação acima, “o mundo continua” e nós temos uma grande responsabilidade diante dessas crianças.

CHILDHOOD INDIGENOUS CULTURES AND SCHOOL KNOWLEDGE: A PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE (MIS) MATCHES

Abstract: This text aims to establish, from the speaking of the Sateré-Mawé children, the intersection between the knowledge experienced for them in the quotidian of their indigenous community and the knowledge imposed by regular school, emphasizing the (dis)encounter which were emerging in the research process and shaped the distinction between the position of the indigenous cultures - completely absent from the scholar context - and the logic of school which determines the existence of a knowledge hierarchy where social urban life patterns must be followed as a current hegemonic model.

Keywords: Indigenous cultures. Childhood. Pedagogical Practice.

Referências

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

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

COHN, Clarice. **Relações de Diferença no Brasil Central:** os Mebengokré e seus Outros. São Paulo. Departamento de Antropologia: USP, 2006. (Tese de Doutorado em Antropologia).

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-conta” das Crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 113-133).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis**: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. Florianópolis-SC: UFSC, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto-PT: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Artigo recebido em: 30/11/2009

Aprovado para publicação em: 21/05/2010