

Antropología Experimental<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae>

2024. nº 24. Texto 24: 327-333

Universidad de Jaén (España)

ISSN: 1578-4282 Depósito legal: J-154-200

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rae.v24.8843>

Recibido: 28-11-2023 Admitido: 23-05-2024

**Cultura escolar e cultura indígena Sateré Mawé.
Confronto epistemológico e metodológico na escola****School culture and the Sateré Mawé indigenous culture. Epistemological and methodological confrontation at school****Luis JUÁREZ ALONSO**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

lra01@educastillalamancha.es

Resumen

Este trabalho é resultado de um estudo bibliográfico das questões conceituais inerentes à cultura escolar que por sua vez levou a uma breve pesquisa de campo de cunho exploratório em uma escola municipal da cidade de Manaus, onde foram feitas observações e entrevistas informais com os profissionais da escola, bem como as crianças indígenas que estudam nessa escola e que fazem parte da comunidade. Tem como objetivo principal compreender como se desenvolvem os processos escolares quanto cultura e a relação escola-aluno indígena sateré-mawé. Para isso, utilizou-se recursos de registro das falas desses agentes, o que proporcionou um melhor entendimento destas relações a partir do que cada um tem a dizer a respeito do que pensam, e como se veem neste processo escolar. Pode-se dizer que a cultura escolar mediante a cultura indígena evidencia um dilema epistemológico e metodológico negligenciado na prática escolar como um todo, resultante de um conflito gerado pelas diferenças.

Abstract

This study stems from a bibliographic study, which addresses the conceptual issues present in school culture, which resulted in a brief exploratory field study in a municipal school in the city of Manaus, where observations and informal interviews were carried out with school staff, as well as the indigenous children who study at the school and form part of the community. Its main objective is to understand how school processes develop in terms of culture and the school-indigenous relationship. In order to do this, resources were used to record the words of those interviewed, which provided a better understanding of these relationships based on what each one had to say about what they thought and how they saw themselves within the school process. It can be argued that school culture through indigenous culture highlights an epistemological and methodological dilemma neglected in school practice as a whole, resulting from a conflict generated by differences.

Palabras

Culturas indígenas. Prática pedagógica. Sateré Mawé. Crianças indígenas. Cultura escolar

Clave

Indigenous cultures. Pedagogic practice. Sateré Mawé. Indigenous children. School culture

A escola como perspectiva de mudanças sociais

As relações de mudanças acontecem no momento em que o modo de pensar e agir de uma sociedade passa por um processo de transformação. O marco desse acontecimento se evidencia a partir do estudo sociológico das populações escolares realizadas por Bourdieu e Passeron em 1970, onde a escola é identificada como um meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo.

Mesmo depois da obrigatoriedade escolar, muitas coisas continuaram da mesma forma, apenas mascaradas, a cultura escolar era vista como um isolamento, onde mais tarde as contradições e restrições de um mundo exterior viriam se chocar com uma realidade totalmente diferente. Por isso que Dominique Juliá em seu artigo *"A cultura escolar como objeto histórico"*, faz uma análise sobre a cultura escolar, essa cultura não pode ser separada das outras culturas, como religiosa, política, popular entre tantas outras, pois, as culturas fazem parte de um conjunto e não podem ser fragmentadas. Para Forquin (1993), a cultura escolar não é somente um conjunto de imperativos, é também o conteúdo substancial e sua justificação última:

“A cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano...” (Forquin, 1993, p.168).

O homem é a parte fundamental nas mudanças ocorridas em todos os aspectos da sociedade, só foi possível mudar algumas coisas no processo educacional a partir do momento em que as concepções humanas, e a forma de pensar e agir foram sofrendo transformações.

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. (Forquin, 1993, p.168).

Muitas coisas foram transformadas em séculos, principalmente nas últimas décadas, a escola vê o indivíduo como ser pensante e capaz de transformar o meio em que vive, hoje o aluno é motivado a pensar, questionar e vê com um outro olhar, principalmente a escola que está sendo tão banalizada na sociedade atual. Contudo, é sabido que há profissionais em sala de aula compromissados com uma sociedade consciente e sem preconceitos.

As crianças indígenas e a sua comunidade.

Os estudos no Brasil a respeito das crianças indígenas tem sido algo muito recente. Embora tenha havido um avanço na pesquisa com a temática nos últimos 20 anos, a antropologia da criança, considera que as crianças indígenas ainda estão situadas à margem dos estudos antropológicos, bem com os estudos e pesquisas sobre a infância nas sociedades indígenas (Tassinari, 2014).

Nesse sentido, a falta de dados consistentes e a estrutura sobre a situação das escolas indígenas em Nível Federal Brasileiro, bem como, o acúmulo das questões relacionadas aos indígenas, não permitem uma análise mais pormenorizada sobre cada questão, em específico como o caso da saúde e da educação (Junior et all., 2023).

A atuação do Movimento Indígena em defesa do seu território, autodeterminação e direitos educacionais na década de 1970 e de 1980 consolida-se com a organização de grandes assembleias por meio da União das Nações Indígenas (UNI), como também, nas representações mais estruturadas com associações de professores e de agentes de saúde indígenas. Assim, intensifica-se por meio da realização de “Encontros de Professores ou de Educadores Indígenas” o debate de questões relativas à escolarização diferenciada e diversificada que os povos indígenas queriam para suas comunidades (Brasil, 1998).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores indígenas para o Magistério Intercultural foi garantida através da Secad/Mec (2007) tanto como proposta fortalecer a autonomia, o projeto societário e identitário, bem como, visar à qualidade específica e diferenciada da Educação Escolar Indígena (EEI), por meio dos próprios indígenas, suas comunidades e línguas como prática de formação docente, ao considerar a diversidade sociocultural.

À medida em que as crianças crescem, confrontam-se com fatos e realidades diferentes, fenômenos e coisas que as cercam: questionam, acumulam saberes, elaboram e reelaboram conhecimentos observados, arriscam respostas e estruturam sua forma de pensar gerando constantes mudanças práticas em sociedade, e sua relação com a natureza e cultura, pois, entende-se que a criança se apropria de conhecimentos práticos do seu cotidiano em um constante processo de vivência. Para Viera Pinto (2020, p. 123), a cultura é resultante da resolução da contribuição principal do homem, aquela existente entre ele e a natureza:

“A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, convertem *em* idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural”.

A verdade é que para as crianças de etnia saterê-mawé que estudam na escola da capital há uma dicotomia entre realidade da escola regular e a realidade vivenciada por elas em comunidade, para elas não há sentido em certas práticas escolares, a pouca valorização de seus conhecimentos, vivências, culturas e realidades por parte da instituição que parece cada vez mais querer padronizar, ou seja, homogeneizar as crianças que, por sua vez, querem ser cada vez mais diferentes umas das outras, livres e poder desfrutar deste momento infância, a de ser criança saterê-mawé.

As crianças reconhecem o valor da escola, sabem que lá adquirem saberes importantes para o dia-a-dia muitas vezes não expostos por seus pais, elas conseguem fazer a ligação entre a cultura da escola e a cultura da comunidade.

Na comunidade, as crianças aprendem de forma coletiva, o que requer o envolvimento de todos que fazem parte dela, partindo primeiramente do concreto que por sua vez, se articula com os fatos que acontecem no próprio cotidiano, e essas atividades sofrem modificações a partir do contexto vivido pelas crianças.

Nesse sentido, Borges et al. (2023) destacam que mesmo diante de diversas e diferentes culturas indígenas que existem no Brasil, as crianças indígenas vivenciam suas infâncias a partir do seu território, por meio de suas brincadeiras e seus afazeres cotidianos. Apredem ao brincar, ao ouvir as histórias que os adultos contam de seus ancestrais e ao desenvolverem suas práticas culturais e laborais que podem variar, pois são diversas e estão de acordo com seu respectivo grupo étnico.

A escola que recebe as crianças deve estar atenta as diferentes culturas existentes, ela poderia ter a comunidade como parceira e montar diversas estratégias de ensino em muitas das disciplinas contempladas como: língua portuguesa, história, geografia, matemática, literatura, educação física entre outras, que valorizassem e fizessem valer tanto a interdisciplinaridade quanto a interculturalidade envolvendo os alunos, pais e professores.

O contato com a Escola

O contato da equipe com o corpo pedagógico da escola municipal deu-se em três visitas. Nesse primeiro momento encaminhou-se uma relação com as seguintes dúvidas:

- 1.1 Quantas crianças indígenas estudam na Escola?
- 1.2 Qual a série e turno em que estão matriculadas essas crianças?
- 1.3 Há projetos relacionados à educação dessas crianças?
- 1.4 A equipe pode conversar com as crianças, professoras e demais funcionários que trabalham com as crianças indígenas?
- 1.5 A escola possui APMC (Associação de pais mestres e comunidade)?
- 1.6 A escola possui PPPE (Projeto Político Pedagógico Educacional)?

Quando questionado a respeito do PPP e APMC, o gestor informou que o PPP está em fase de reformulação e a APMC está desativada.

A equipe dirigiu-se a comunidade indígena Saterê-Mawé localizada na zona centro-oeste da cidade de Manaus, para verificar quantas crianças estão freqüentando e regularmente matriculadas na escola. Localizada no bairro da Redenção, num espaço bastante íngreme, sob a forma de barranco. Ao todos são 67 pessoas, entre crianças e adultos. 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.

Atualmente, estão regularmente matriculados e frequentando as aulas na escola municipal, entre os turnos matutinos e vespertinos 15 crianças de etnia saterê-mawé.

Como não tivemos acesso à documentação da escola descrita acima, ficamos impossibilitados de formular comentários sobre as mesmas.

Con respeito às autorizações obtidas para levar ao cabo as pesquisas foi feita à comunicação entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a diretora da escola.

As Crianças e as implicações culturais na sua formação escolar.

Buscamos identificar nas falas dos professores e das crianças a relação criança-escola e suas implicações geradas no contexto escolar. Os professores ao serem questionados quanto aos conteúdos e metodologias utilizadas e como as relacionavam com a cultura indígena, informaram que:

“Não existe nenhuma diferença entre os conteúdos aplicados, e durante o decorrer do ano letivo a cultura indígena só é divulgada no dia do índio e inclusive o plano de aula está sendo elaborado sem orientação do setor pedagógico da escola, pois a pedagoga está ausente de licença médica” (Professor Y).

Mediante a afirmativa da professora e conforme Juliá, (2001, p. 33):

“os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é um lugar da rotina e coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão -quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino; ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema”.

Porém, durante esse processo escolar precisa-se observar que trata-se de um trabalho que vai ser desenvolvido com crianças, e segundo Forquin (1993, p. 173):

“Mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que 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, mais muito simplesmente porque o mundo continua”.

Nota-se que para os professores não há a preocupação com o aprendizado das crianças, porém eles deveriam tentar buscar e fazer uso de instrumentos que contribuíssem para mediar conhecimentos significativos para as crianças, afim de que esses ensinamentos estejam diretamente relacionados com os interesses e necessidades das crianças no contexto em que elas se encontram. Mesmo que já se tenha ensinamentos na comunidade oriundos da educação cultural pertencentes à etnia saterê-mawé, as crianças que estão inseridas na comunidade escolar precisam se enxergar como integrantes da cultura escolar, sem ter que desprezar os valores culturais da sua comunidade.

Assim a educação como um processo contínuo que ajuda no desenvolvimento do agente social, e que envolve a divulgação da herança cultural, implica na grande importância da escola, na socialização e perpetuação dessa cultura. Diante disso Forquin afirma que a escola:

“é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, *disposições* e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida” (p. 169, 1993).

A professora quando questionada sobre a adaptação das crianças indígenas no cotidiano escolar recebemos a seguinte resposta:

Bem, quanto à adaptação das crianças indígenas com as outras crianças não houve nenhuma mudança de comportamento (Professora X).

Porém quando colocamos em confronto a fala da professora com a fala das crianças percebemos a verdadeira situação das crianças na escola. Quando questionada, se a professora sabia se era indígena, a criança respondeu:

A Professora não sabia que eu era índia porque eu tenho vergonha de dizer, por que os meninos gostam de fazer apelidos nos outros, porque eu to na sala mais bagunceira eu tenho medo que eles falem mal de mim, só quatro colegas sabem que sou indígena, na outra escola me chamavam de índia feia e sei que vai ser assim aqui nessa escola (Criança 1).

Percebemos que o preconceito dos colegas está marcante na fala da criança ao ponto da mesma esconder sua etnia para poder se proteger das ofensas, o medo é tão marcante que ela omite ser índia para a professora com a qual estuda atualmente, pois, na outra escola ela sofria muitos xingamentos e constrangimentos dos colegas e isso a marcou muito.

Quando uma criança se submete negar sua etnia para não sofrer constrangimento implica numa grande preocupação, pois os valores repassados a ela durante sua vida na comunidade indígena voltado para a valorização de sua etnia é desvirtuado e ela passa a conhecer o inverso desses valores no seu contato com o ambiente escolar.

Em contrapartida, muitas vezes estes confrontos acontecem sem serem percebidos pelos próprios professores, um ato sem consciência decorrente do desconhecimento e da precarização do profissional mediante a negligência do sistema educativo em oportunizar uma formação contínua que contemplasse as questões indígenas e que estivessem de fato comprometidas em sua prática escolar. Um reflexo de que faltam ações educativas que trabalhem estas questões é a fala de uma outra criança indígena:

A professora sabe que sou índia e meus colegas que sabem acham que moro no mato, às vezes eu vou pro mato com meu pai e volto para a escola só isso (Criança 2).

Torna-se evidente na fala da criança que os colegas não conhecem a cultura de seu povo e por desconhecerem fazem observações quanto ao estilo de vida que não condiz com a realidade em que a criança vive. Indagadas de como se sentem sendo indígenas, a criança respondeu:

Eu tenho orgulho de ser índia, só que eles pensam que a gente não usa roupa, eles veem na TV que índio come com a mão e a gente não come não, ai chamam a gente de nojentos (Criança 2).

A afirmação da criança em ter orgulho por ser índia é louvável, porém mais uma vez o total desconhecimento do modo de vida dos indígenas sateré-mawé, condiz num preconceito que certamente poderia ser evitado se houvesse um maior interesse da escola em manter o contato com a comunidade indígena para mostrar um pouco da sua cultura e desvelar alguns conceitos que rotula a imagem do índio, alimentando estereótipos como viver no mato, comer com as mãos, andar nus, etc. Quando questionadas se gostavam mais de estudar na escola ou na comunidade, as crianças deram as seguintes afirmações:

Gosto de estudar nas duas, só não gosto da bagunça que os outros fazem e às vezes a professora grita muito, porque ela tem problema e ainda tem muitas meninas e meninos que apelidam a gente, não gosto que fiquem me xingando (Criança 1).

Nota-se o incômodo em estudar numa escola que tem bagunça, pois, verificou-se que o comportamento bagunceiro a que as crianças se referem, diz respeito a perca de valores familiares ou culturais não percebidos pelas crianças na escola, mas que na comunidade ainda se faz muito presente. Entretanto, isto não impede que elas gostem de estudar, o que fica marcante na fala é o desrespeito a identidade étnica que é a garantia do fortalecimento da cultura. Conforme afirma Mubarac (2011):

“A partir de suas vivências com outras crianças da comunidade e com os adultos, elas acabam por constituir suas identidades/imagens pessoais e sociais, vinculadas às tradições e costumes de seu povo, o que é fundamental no fortalecimento de sua condição étnica e para garantir uma produção cultural própria das crianças no contexto da cultura dos Sateré-Mawé”.

Na comunidade eu aprendi varias brincadeiras e a língua saterê, e na escola eu aprendi também muita coisa, eu queria que meus colegas aprendessem saterê como eu aprendi. O mais legal na escola é matemática, aqui na escola da comunidade não tem matemática (Criança 2).

É interessante o desejo da criança ao querer que os colegas aprendam sua língua, ela almeja que os ensinamentos por ela adquiridos, sejam repartidos e de alguma forma possa ser mostrado aos outros que ela é de uma etnia da qual o valor cultural não pode ser deixado de lado.

A gestão escolar atual tem o interesse de fazer a interação entre a comunidade escolar e a comunidade indígena, e pretende realizar a divulgação da cultura indígena na escola. No tocante a esse fato reportamos a fala de Vieira Pinto quando afirma que:

“Ao produzir a cultura o homem ao mesmo tempo se produz a si próprio em forma de constituição de um modo social de convivência. A expansão da cultural é igualmente a expansão da sociedade, a ocupação cada vez mais extensa do espaço habitável, no qual se tornam reais as potencialidades de criação cultural de que o homem é capaz” (2020, p.136).

É interessante citar que após esta pesquisa exploratória, a escola pesquisada que antes demonstrava total desconhecimento das questões indígenas, passou então a se interessar e procurar alternativas de aproximação com a comunidade. A través da pesquisa do tipo etnográfica, conversas informais, depoimentos e entrevistas, percebemos as dificuldades enfrentadas por elas para se acostumarem a dinâmica escolar urbana. Afalta de compreensão da Língua Portuguesa é a maior delas, pois impossibilita a realização das atividades escolares, fazendo com que sejam alvos de comentários equivocados que as classificam como preguiçosas e desinteressadas.

Com a iniciativa de aproximação da cultura sateré-mawé, nota-se que ao conhecer e reconhecer a existência de uma cultura e um modo de vida social diferente, a escola parece ter acordado para a questão de como estão sendo percebidas e praticadas as relações escolares envolvendo a cultura indígena, mais especificamente as crianças indígenas que estudam na escola, e a partir daí buscar um elo de convivência que possibilite um diálogo entre eles.

Considerações Finais

A partir do estudo bibliográfico sobre as questões conceituais inerentes à cultura escolar, e posteriormente uma breve pesquisa exploratória na escola, foi possível articular esses estudos com o foco em compreender como se desenvolvem os processos escolares, tendo em vista a relação escola-aluno indígena sateré-mawé.

A escola deveria representar, para as crianças indígenas, uma grande possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente, e que garantissem continuar sobrevivendo ao contato, 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 esses grupos minoritários e invisibilizá-los (Mubarac, 2011).

A questão principal de se estudar a cultura escolar atualmente por meio das observações nas escolas, é objetivar o propósito de pensar e discutir o que deve ser ensinado levando em consideração as peculiaridades das culturas. As diferenças culturais encontradas no cotidiano escolar mostram a grande necessidade de reformulações epistemológicas e metodológicas no trato com a cultura indígena, pois, a falta de conhecimento implica na formação de preconceito que consequentemente anula a luta por uma afirmação cultural passada de geração a geração.

A autonomia dispensada ao professor é considerada relativa, mas importante na medida em que é este profissional que em sua intencionalidade e vivência pode refletir a sua ação pedagógica enquanto agente de cultura da/na escola. A criança como agente desse contexto educacional, sofre os atos intencionais ou não do descaso cultural, se assim pode-se dizer, os relatos marcantes de discriminação nessa pesquisa levam as crianças muitas das vezes a negar sua etnia. A escola como detentora dos meios pedagógicos poderia desenvolver atividades que aproximasse a realidade vivida pela criança saterê na comunidade com o que ela aprende na escola regular, fazendo uma troca de conhecimentos culturais que resultariam numa afirmação de identidade étnica da criança sateré-mawé.

Referências

- Borges, Júlia & Ribeiro, Marina & Marinho, Simoni & Nunes, Reginaldo. (2023). Crianças indígenas: o brincar ao ar livre e o Trastorno de Déficit da Natureza. *Educere et Educare*. 18. 163-178. 10.48075/educare.v18i45.29832.
- Forquin, J. C. (1993) Escola e Cultura as Bases Sociais e Epistemológicas/ Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frago, V. (2007). Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Portugal: Edições Pedagogos.
- Juliá, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*. N° 1. p. 09- 41.
- Júnior, Henrique & Parkatejê, Kôkôixumti & Oliveira, Ivanilde. (2023). História da política indigenista e da educação escolar indígena no Brasil. *Interritórios*. 9. 10.51359/2525-7668.2023.259073.
- Mubarac Sobrinho, R.S. (2011). Os saberes da "escola do branco" e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des)encontros. In: Adir Casaro do Nascimento, Antonio H. Aguilhera Urquiza, Carlos Naglis Vieira. (Org.). *Crianças indígenas: diversidade cultural, educação e apresentações sociais*. Brasilia: Liber Livro, 2011, v. 1, p. 181-204.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). (1998). Brasília: MEC/SEF.
- Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) (2007). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília-DF: MEC.
- Tassinari, A. (2014). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, (13), 11–25. Recuperado de <https://www.tellus.illus.ucdb.br/tellus/article/view/138>
- Vieira Pinto, A. (2020). *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Contraponto.

