

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRINCADEIRAS E RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA
ESCOLA INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ETNIA
SATERÉ-MAWÉ**

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

Piracicaba, SP

2012

**BRINCADEIRAS E RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA
ESCOLA INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ETNIA
SATERÉ-MAWÉ**

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
da UNIMEP, como exigência
parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação.**

Piracicaba, SP

2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (Orientadora)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (UFG)

Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (UNIMEP)

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (UNINOVE)

Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler (UNIMEP)

DEDICATÓRIA

Ao meu eterno pai Luiz Barros, exemplo de vida e de presença nas minhas primeiras compreensões sobre o sentido da vida em família.

À minha amada mãe, Josefa Garcia da Costa, exemplo de fé, esperança, alegria e amor nessa escola da vida.

Ao meu eterno amor Anna Christina de Souza Barros, por tudo que vivemos e o que temos ainda por viver juntos nesta vida terrena, pessoa amorosa, dedicada, alegre, e por estar comigo em todos os momentos desta caminhada da vida e no trabalho docente.

Aos meus filhos amados Luanna, João Víctor e Daniele Barros pela presença em vida, exemplos de esperança por um mundo mais justo, fraterno e digno de se viver.

Ao amigo pai Edson Dantas pela presença significativa em minha vida e de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Este espaço dedicado aos agradecimentos significa reconhecer a gradidão que devoto a todos que, direta ou indiretamente, participaram de minha trajetória e elaboração desta Tese.

À Comunidade Indígena Sateré-Mawé pela oportunidade de construirmos juntos esta tese, num caminhar que pretendemos continuar por longos anos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPPEAM por financiar meus estudos integralmente no Programa de Pós-Graduação em Educação e pelo incentivo em poder divulgar esta tese.

À minha orientadora, Profa.Dra. Maria Nazaré da Cruz, pela incansável orientação, e por ser compreensiva com as minhas dificuldades no processo de doutoramento, pelas suas palavras firmes nos encontros de orientação que foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional e na concretização desta etapa.

As professoras que constituíram a Banca do Exame de Qualificação e Examinadora, Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler e Profa. Dra. Ida Carneiro Martins, que através dos seus conhecimentos e pela dedicação colaboraram nesta importante etapa de minha formação docente. Suas intervenções foram fundamentais para os resultados alcançados.

As professoras convidadas para compor a Banca Examinadora, Profa. Dra. Altina Abadia da Silva e Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, que se dispuseram a contribuir com este trabalho através de suas orientações e esclarecedoras sugestões.

À minha amiga Lúcia Cláudia, pelo apoio fundamental recebido nos momentos mais decisivos desta caminhada.

A todos os colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela fraterna amizade e prazerosa convivência, sobretudo, por compartilhar sentimentos e esperanças neste sonho coletivo.

Aos amigos professores da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins/AM, do curso de Educação Física, pelas constantes palavras de incentivo e prazerosa convivência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que colaboraram na realização deste trabalho e por incentivarem minha eterna busca pela produção do conhecimento.

Aos meus amigos da Secretaria de Estado da Juventude, Desporto e Lazer e da Secretaria Municipal de Educação que me deram força para continuar meu caminhar na vida acadêmica.

O PRESENTE TRABALHO FOI REALIZADO COM APOIO DA FUNDAÇÃO DE
AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS -
FAPEAM/AMAZONAS/BRASIL

Com a ajuda da escola, com uma educação que realmente responda às nossas necessidades, queremos reconquistar a autonomia socioeconômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Não queremos que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver; que não passe para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados.

Professor Guarani Valentim Pires (1998)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos. Procura responder a questão: De que modo as relações interculturais se articulam no espaço escolar e nas brincadeiras das crianças indígenas Sateré-Mawé? Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos um estudo de caso que teve como objeto de investigação a escola Tupanã-Yporó, da aldeia Sahu-Apé. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a observação participante na aldeia, na escola e nas brincadeiras das crianças e entrevistas semi-estruturadas com professores e lideranças na aldeia e, ainda, entrevistas coletivas com as crianças indígenas. Foram estabelecidos três eixos de análise para estudar o contexto de educação escolar intercultural, tendo o brincar como foco: a escola na aldeia; a participação da comunidade na escola e o sentido da escola para os indígenas; as brincadeiras das crianças na escola e na aldeia. A partir da análise dos dados pudemos concluir que a educação das crianças indígenas possuem características diferenciadas e que a chegada da escola na aldeia deve se constituir enquanto um espaço de trocas, respeito ao modo de vida dos indígenas, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras e, sobretudo enquanto possibilidades da interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar, Crianças Indígenas, Relações Interculturais; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This research aims to analyze the intercultural relations that are established in indigenous education, focusing on the play of indigenous children in school and in specific social contexts. It seeks to answer the question: How intercultural relations are articulated in the school and the games of Satere-Mawe Indians children? To develop this work there were a case study that had as its object a investigation the School Tupana Yporo in the village Sahu-Apé. We used the procedure of data collection interviews, observation participant in the village, at school and at the children play and also semi-structured interviews, teachers and leaders the village, as well as collective interviews with are indigenous children. We established three lines of analysis to study the cultural context of school education, focusing on the play: a school in the village, community participation in school and the importance of school for natives and the games of children in school and in the village. From the data analysis we can conclude that the education of indigenous children have different characteristics, and the arrival of the school in the village would constitute as a space of exchange, respect the indigenous way of life, their values, customs and their play and, above all as possibilities of interculturality.

KEYWORDS: Play; Indigenous Children; Intercultural Relations; Indigenous Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DA INTERCULTURALIDADE.....	21
1.1 – Constituição Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	24
1.2 – Legislação Indígena e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena: Questões Atuais.	35
1.3 – As escolas dos povos indígenas.....	46
CAPÍTULO II - INFÂNCIA, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO : A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.	57
2. 1. O lugar da criança e do brincar da Idade Média ao século XVII.....	60
2.2. O brincar das crianças do século XVIII aos dias atuais.....	70
CAPÍTULO III – O POVO SATERÉ-MAWÉ E A CRIANÇA INDÍGENA.....	84
3.1. Criança indígena sateré-mawé.....	93
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	99
4.1. Sujeitos da Pesquisa.....	99
4.2. Procedimentos para a recolha de informações.....	101
4.3. Procedimentos de construção e análise dos dados.....	104
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS.....	106
5.1. A escola na aldeia.....	106
5.2. A participação da comunidade na escola e o sentido da escola para os indígenas.....	120
5.3. As brincadeiras das crianças na escola e na aldeia.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um longo processo de aprendizagem: foi elaborado, escrito, reescrito e mudado ao longo de todo o caminhar de vida profissional. O tempo vivido na formação inicial e continuada, as experiências na docência da educação infantil ao ensino superior, as posturas e relacionamentos assumidos a partir dos diálogos, dos encontros e ensinamentos contínuos que tive e tenho com as crianças, jovens e adultos, seja em Manaus ou no interior do Estado do Amazonas, me fizeram buscar novos conhecimentos e saberes da minha terra, em especial, das comunidades indígenas que ora estavam tão distantes da cidade, e que hoje, estão próximas da nossa vida cotidiana urbana e rural.

Inicialmente, em 1986, como estudante do curso de graduação em Educação Física participei do Projeto Rondon, visitando vários municípios do interior do Estado, como Urucurituba, Itacoatiara, Manacapuru, Coari e Codajás, desenvolvendo atividades recreativas e esportivas para as crianças naquelas localidades distantes do próprio centro urbano dos municípios. Íamos no barco da prefeitura, visitando cada comunidade distante da própria sede, permanecendo por lá, pelo menos, cinco dias desenvolvendo as atividades programadas. Foi uma realidade que me fez olhar e conhecer um pouco mais as dificuldades que as pessoas que moram nas zonas rurais passam por estarem distantes dos centros urbanos quanto mais da cidade de Manaus, como por exemplo: ausência de assistência médica sistemática nas comunidades, poucas escolas e algumas distantes de suas casas, acarretando às crianças indígenas ou não, terem que pegar uma rabeta (canoa com motor) para se deslocar à escola estadual ou municipal mais próxima de suas casas, sendo algumas sem professores para lecionar as aulas, sem material didático e sem energia etc.

Assim, pensei que investigar realidades tão distantes e diferentes da nossa vida urbana, poderia nos ajudar refletir sobre a própria profissão/professor de educação física em relação as várias modalidades de ensino, em especial, a educação escolar indígena.

A escolha da temática do brincar em minha ação profissional, se inicia em 1987, ainda no processo inicial da trajetória acadêmica no curso de licenciatura em Educação Física, quando começamos a trabalhar na educação básica, em especial, nas séries iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas, sendo uma estadual e a outra municipal.

Mais tarde, a partir 1991, atuamos também em uma escola particular no ensino infantil e, assim, foram surgindo outros campos de atuação, mas sempre trabalhando com crianças. Em 1999, numa IES privada, em Manaus, iniciamos a caminhada no magistério superior como professor convidado do curso de pedagogia para ministrar a disciplina Teoria e Prática do Jogo. Entendemos que a experiência docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino superior, fez com que buscássemos conhecer e entender com mais rigor a área da educação.

Alicerçado em Arroyo (2009, p.199) podemos afirmar que a nossa história é constituída a partir de encontros, debates e reflexões, tendo o sentimento de que todos professores envolvidos na interação “agem, pensam, sentem, vivem, e isso no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais.”

No ano de 2004, ingressamos como docente no curso Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no município de Parintins para ministrar as disciplinas Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, até o ano de 2005. Neste período, desenvolvemos vários

trabalhos de iniciação científica e orientações de TCC nos campos do brincar e na formação de professores, entre eles o do acadêmico Elias de Souza Menezes, de origem da etnia Sateré-Mawé com o trabalho intitulado “Jogos como forma de aprendizagem em uma escola na zona rural do Município de Parintins”, o que despertou em mim curiosidade epistemológica, pois era um tema *a priori* desconhecido pelo meu contexto vivencial, mas ao mesmo tempo desafiador para a produção de um conhecimento.

Em 2006 retornei à Manaus, na Universidade do Estado do Amazonas para implantar na Escola Superior de Ciências da Saúde, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional em Saúde, com o intuito de trabalhar a formação pedagógica juntos aos professores da Universidade. Nesta época, criamos um espaço de orientação didático-pedagógica aos indígenas que estavam adentrando à Universidade pelo sistema de cotas, pois muitos deles se assustavam com o ambiente da academia e a deixavam.

Logo em seguida, em 2008, iniciamos o processo de doutoramento em Educação. No ano de 2010, iniciamos os primeiros contatos com o possível universo da pesquisa, descobrindo mais tarde, nos diálogos informais, que o meu ex-orientando Elias Menezes era sobrinho da professora indígena Juraci. Isso fez com que nos aproximássemos e adquiríssemos muito mais confiança da comunidade indígena urbana Sateré-Mawé, situada em Manaus.

Nessas idas e vindas que antecederam o processo de escolha do lugar da pesquisa, convivemos com a comunidade Y´Apyrehyt em algumas festividades, tais como: o Ritual da Tucandeira, significando a passagem da criança ao mundo adulto. Convivemos com as crianças no seu cotidiano. Conhecemos o Cacique Moisés e o

professor indígena Timóteo, junto aos quais pudemos nos familiarizarmos com as questões indígenas que norteavam a etnia Sateré-Mawé no Estado.

Mais tarde, durante a convivência, a professora Juraci me informou que tinha uma outra comunidade Sateré-Mawé, do outro lado do Rio Negro, no município de Iranduba, cerca de 40 km de Manaus, me indagando se eu não gostaria de conhecê-la. Marcamos o encontro e nos dirigimos pra lá. Quando chegamos na aldeia Sahu-Apé, fomos bem recebidos pela Cacique Abacú e por toda comunidade. Visitamos todos os seus espaços, conversamos com as crianças que ficavam o tempo todo conosco nos acompanhando juntamente com seus pais e a cacique Abacú. Após o término da visita, nos comprometemos a retornar para apresentar o projeto de pesquisa para sua análise e parecer, o que aconteceu após duas semanas. Explanamos detalhadamente sobre o projeto para a cacique, para os pais e para as crianças e com muita alegria obtivemos sua aceitação imediata.

Descrevemos esse breve relato da experiência profissional e da aproximação com a comunidade indígena para pensarmos de fato o diálogo desafiador, que nos move na intenção da construção da tese, entre os saberes adquiridos na docência com a lógica do conhecimento científico que estamos desenvolvendo, considerando nessa teia profissional, um novo conhecimento que deve ser debatido e construído através da pesquisa sobre a educação escolar indígena.

O estudo e a inserção no contexto das relações das políticas públicas com a educação escolar indígena, enfatizando o sentido e o significado do brincar na aldeia e na escola Sateré-Mawé, começaram pela curiosidade de investigar esta realidade que está tão próxima da vida cotidiana da cidade de Manaus. Movidos pelas incertezas do não saber, mas ao mesmo tempo conscientes da necessidade de

ampliar os saberes e conhecimentos na docência, passamos a refletir sobre as análises de Berger e Luckmann (1985, p. 38-39) ao afirmarem que:

[...] tenho consciência que o mundo consiste em múltiplas realidades. Quando passo de uma realidade a outra, experimento a transição como uma espécie de choque. Este choque deve ser entendido como causado pelo deslocamento da atenção acarretado pela transição [...] A realidade da vida cotidiana, porém, não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes.

Além das razões anteriormente apresentadas, queremos frisar que o fato do tema ser bastante efervescente na Universidade do Estado do Amazonas na época, na qual aconteciam seminários, colóquios e semanas acadêmicas de curso voltados especificamente para a questão, nos levou a estudar a temática para formulação de um projeto de pesquisa.

Consideramos também que um dos fatores que constituíram a escolha do tema da tese foi a vivência de infância, na qual tive a liberdade para vivenciar uma diversidade de experiências motoras: nos campos, nas ruas, nas calçadas e na escola. Outro aspecto que contribuiu para a escolha foi minha atuação profissional com as crianças, tanto na educação infantil, quanto nas séries iniciais do ensino fundamental e, ao iniciar a docência em um curso de Pedagogia junto aos futuros professores pude ressignificar as brincadeiras de infância, por percebê-las em diferentes espaços e tempos de minha vida.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos.

Dentre outros argumentos que justificam a tese, é importante mostrar que a partir da Constituição de 1988 a educação escolar indígena vem obtendo avanços

significativos no que diz respeito às legislações que a regulam quanto ao reconhecimento de uma educação específica e diferenciada. No entanto, na prática pedagógica, há enormes tensões, conflitos e contradições no que se refere às suas aplicabilidades entre os entes federados: União, Estados, Municípios e movimentos sociais indígenas.

Tomamos o brincar como foco da pesquisa por ser uma atividade central dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quer sejam indígenas ou não, nos seus contextos sociais e culturais. Há que se ressaltar que, na casa das crianças indígenas tais práticas vão desde sua vida na comunidade até a incorporação de novos elementos decorrentes da chegada da escola na aldeia e da sociedade circundante.

Interessou-nos analisar os modos pelos quais as concepções do brincar e da educação foram historicamente produzidos no contexto branco/ocidental, os quais foram ganhando espaço nas comunidades indígenas, através da organização de tempos e espaços para aprender, para brincar e para trabalhar. Por outro lado, identificamos por intermédio dos exemplos de várias sociedades indígenas que as crianças mostram a permanência das tradicionais brincadeiras em suas práticas cotidianas e que, historicamente, essas práticas fazem parte da cultura infantil de várias crianças de todo o Brasil.

Assim, procuramos contextualizar o problema da pesquisa com a seguinte questão norteadora: De que modo as relações interculturais se articulam no espaço escolar e nas brincadeiras das crianças indígenas Sateré-Mawé?

Para alcançá-lo, estabelecemos um roteiro que se encontra no item denominado procedimentos para recolha de informações, que tem como objetivo encaminhar a discussão com o enfoque no brincar, na escola e nas relações

interculturais que constituem a comunidade pesquisada. Logo, ressaltamos que os objetivos das entrevistas e das observações, juntamente com o referencial teórico nos orientaram nos processos de análise e na construção da tese.

Os capítulos da tese foram organizados a partir dos agrupamentos dos textos que foram produzidos no transcorrer dos encontros de orientação, dos estudos exploratórios e descritivos e dos diálogos com a comunidade indígena pesquisada, com professores e colaboradores e nos encontros técnicos-científicos que participamos.

O primeiro capítulo intitulado **SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DA INTERCULTURALIDADE** aborda a dimensão da interculturalidade como um elemento constitutivo para a educação escolar indígena nos dias atuais, mostrando ao mesmo tempo, várias concepções sobre o modo como a interculturalidade foi concebida, desde o período da colonização, entre a sociedade indígena e não-indígena, num modelo de educação integradora, que tinha como pressuposto a assimilação dos índios à cultura dos brancos, com interesses de dominação, exploração e imposição, remetendo-os a uma posição de dependência e de tutelados, sendo a escola um dos instrumentos dessa integração. Entretanto, embora este modelo tenha sido modificado a partir da Constituição Federal de 1988 com o reconhecimento desses povos a uma educação específica, diferenciada e intercultural, através de processos próprios de aprendizagem, ainda vemos inúmeras escolas indígenas obrigadas a seguir padrões estabelecidos pela sociedade não-indígena, desconsiderando a realidade dos povos indígenas e seus conhecimentos. (PAULA, 1999; MELIÀ, 1999; BORGES, 1999; SILVA & FERREIRA, 2001a; GRUPIONI, 2005; BERGAMASCHI, 2007; SAVIANI, 2008a; BERGAMASCHI & MEDEIROS, 2010) entre outros.

O segundo capítulo denominado **INFÂNCIA, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PROCESSOS EDUCATIVOS** serviu para orientar a construção do objeto, focalizando aspectos históricos e educacionais relevantes ao contexto estudado. Ajudou rigorosamente na discussão com autores que estudaram e estudam as temáticas da infância e brincadeiras relacionadas à educação e à vida em sociedade, servindo para compreender o ser criança em sua totalidade. Destaca a importância do brincar no processo educativo, tendo como pano de fundo a abordagem histórico-cultural que valoriza o outro na interação social, emergindo novos significados que ampliam a compreensão sobre o brincar. (LUZURIAGA, 1973; ALTMAN, 2002; DEL PRIORE, 2002; RAMOS, 2002; ÁRIES, 2011; VYGOTSKY, 2007, 2009) entre outros.

O Terceiro capítulo **O POVO SATERÉ E A CRIANÇA INDÍGENA** apresenta um breve estudo sobre o lugar da criança nas sociedades indígenas no Brasil. Discute o contexto sócio-histórico do povo Sateré-Mawé com foco na criança indígena Sateré-Mawé. (LORENZ, 1992; TEIXEIRA, 2005; BERNAL, 2009; SOUZA, 2009; ALVAREZ, 2009) entre outros.

O Quarto capítulo intitulado **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** Apresenta o universo e os sujeitos da pesquisa, os critérios de escolha, a relevância e os objetivos da pesquisa, os problemas de investigação, a proposta metodológica estudo de caso que serviu de base para a recolha de informações, bem como a construção e análise dos dados. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

O quinto capítulo denominado **ANÁLISE DOS DADOS** descrevemos os dados coletados, interpretando e discutindo teoricamente a partir da literatura estudada, o que foi vivido na interação social com as crianças, professores e cacique na comunidade indígena Sahú-Apé, através dos registros do diário de campo,

transcrição dos trechos de entrevistas e fotografias. Assim, elaboramos três eixos que nos ajudaram na organização da análise dos dados. Primeiro, a escola na aldeia: história; localização, estrutura física, condições materiais, rotina e conhecimentos trabalhados. Segundo, a participação da comunidade na escola e os sentidos da escola para os indígenas. Terceiro, as brincadeiras das crianças na escola e na aldeia.

Concluimos este trabalho, com o objetivo de, a partir das concepções estudadas, discutir as dimensões acerca do brincar no contexto social indígena, e propor a possibilidade de ampliação do seu significado no contexto da educação escolar intercultural, pois identificamos o brincar enquanto uma prática social das mais relevantes na infância e no mundo adulto indígena, o que nos permite apontá-lo enquanto um elemento essencial para o ensino na educação escolar indígena num movimento compartilhado de apropriação e ressignificação de experiências mediados pelas duas culturas: a indígena e não indígena. Desta forma, nosso intuito foi contribuir para o entendimento de várias concepções historicamente produzidas sobre a infância, enfatizando o modo como o processo de interculturalidade se estabeleceu entre as culturas ocidental e indígena, bem como a reflexão sobre o fazer pedagógico que envolva o brincar enquanto uma atividade fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças indígenas.

CAPÍTULO I – SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DA INTERCULTURALIDADE

Focalizamos neste capítulo uma breve revisão de literatura sobre a educação escolar indígena relacionada a realidade de algumas escolas pesquisadas por autores que problematizam o processo de escolarização entre os indígenas.

Ressignificar o aparecimento da escola em suas aldeias ou comunidades segundo suas necessidades, nos parece ser um ponto fundamental muito discutido por vários estudiosos, pelas lideranças e professores indígenas, os quais lutam para que a escola não desestruture sua cultura e o seu jeito de viver. (TEIXEIRA, 2005)

Decorrente dessas reflexões iniciais, a literatura tem nos apontado algumas contribuições de documentos oficiais e de autores que pesquisam o tema no sentido de refletirmos sobre a implementação da escola na comunidade indígena, em particular, os Sateré-Mawé, foco da pesquisa.

Abordaremos sobre o processo identitário da constituição histórica da educação escolar indígena no Brasil, desde a concepção colonialista até os dias atuais. Neste sentido, podemos afirmar que estamos tratando com conhecimentos desenvolvidos por sociedades e situações históricas diferentes, em que as relações entre estas duas sociedades estão, efetivamente, ocorrendo numa situação intercultural marcadas por conflitos e conquistas, tendo a própria apropriação da instituição escolar no contexto indígena como exemplo desse fato.

Assim, iniciamos por uma breve revisão da literatura sobre o tema, pontuando os trabalhos mais recentes, entre aqueles que se ocupam, mais especificamente, das políticas públicas para a educação escolar indígena com a realidade das escolas tomando como foco o brincar.

Escolhemos iniciar o texto, com um dado estatístico muito interessante sobre o número de alunos matriculados na educação escolar indígena nos últimos anos, pontuando um crescimento significativo da demanda de crianças e jovens atendidas nos espaços educacionais, e que podem estar relacionado às inúmeras pesquisas sobre a presença e o significado da escola para o povo indígena.

Atualmente, no Brasil, existem cerca de 230 diferentes povos indígenas distribuídos por quase todos os Estados da federação, totalizando de 400 a 500 mil índios. Num país de mais de 190 milhões de habitantes, a população indígena se constitui em torno de 0,2% da população total do país. (IBGE, 2010)

Numa perspectiva comparativa, para fins de análise dos processos de escolarização das populações indígenas no país, diante de uma população total de 500 mil, os dados do censo escolar de 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena alcançou o número de 174.255 estudantes matriculados na educação básica entre o período de 2003 a 2006, enquanto que, no censo escolar de 2010, entre o período de 2007 a 2010, o número aumentou para 246.793 matrículas, o que corresponde um crescimento de aproximadamente 41%. (BRASIL/CENSO ESCOLAR/2006, 2010)

Dentro desse cenário, podemos observar que uma das explicações para a expansão do número de matrículas na educação escolar indígena no país nos últimos anos, está associada à garantia dos direitos dos povos indígenas conquistados a partir da constituição de 1988, com os desdobramentos legais e institucionais que a ela se seguiram, seguindo a tendência mundial de universalizar o direito à educação.

Entretanto, pensamos e concordamos com Benzadolli (2011) que este aumento do número de matrículas na educação escolar indígena pode estar relacionado aos

interesses administrativos, financeiros e pedagógicos das secretarias municipais de educação, no que diz respeito ao fato de que:

Os gestores municipais descobriram rapidamente que quanto mais alunos declarados no Censo Escolar, mais recursos por meio do Fundeb recebiam. Como o controle social sobre o uso dessas verbas é mínimo, observou-se a partir de então, o ingresso de crianças abaixo da idade no ensino fundamental, inchando os números de matrículas. Além disso, como contratados ou concursados pelas secretarias de educação, os professores podiam ser mais facilmente contidos, tornando o controle social ainda mais difícil. Isso, sem deixar de lado o fato ainda atual de grande parte das *escolas indígenas* não serem reconhecidas, entrando no Censo Escolar como classes de extensão e, como tal, além de não receberem os benefícios específicos à Educação Escolar Indígena, torna impossível qualquer controle sobre os recursos que seriam a elas destinados. (Benzadolli, 2011, p.179)

Vemos que o aumento do número de alunos indígenas matriculados nas escolas indígenas, independentemente dos interesses ambíguos entre o movimento social indígena e o governo, ampliou as perspectivas do direito à educação entre os povos indígenas enquanto uma estratégia que poderá ser essencial na construção dos seus projetos por uma educação escolar específica, deflagrando uma possibilidade de reconhecimento de sua cultura em relação a sociedade circundante, de caráter complementar e não contraditório. (SILVA e FERREIRA, 2001b)

Movidos por esse cenário de expansão do número de alunos nas escolas indígena e pela complexidade que o tema exige, compreendendo as experiências, as questões legais e pedagógicas, modificações ou complementos culturais com a chegada da educação escolar nas aldeias, focalizaremos o processo histórico que levou-nos a este contexto.

1.1 – Constituição Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil

No contexto desta tese apresentamos e refletimos sobre processo de constituição histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, iniciando pelas primeiras interferências dos brancos europeus sobre a educação e cultura dos povos indígenas habitantes no nosso território. Pretendemos mostrar gradativamente a participação do Estado Brasileiro na elaboração e aplicação de políticas educacionais específicas na atenção aos índios.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre este percurso, buscando conhecer, primeiramente, os caminhos que nortearam o processo de colonização no Brasil entre os séculos XVI a XVIII, com a presença dos jesuítas, que foram os primeiros a sinalizarem a tentativa de aculturação e domínio sobre esse povo. Posteriormente, explanaremos sobre os missionários no Brasil Império do século XIX, que mantinham a mesma relação de poder na aplicação do modelo jesuítico. Finalizaremos com as políticas de Estado dos séculos XX e XXI que, respectivamente, prescreveram e continuam a formular a estrutura e o funcionamento das escolas para os índios, considerando seus direitos à educação e a manutenção de seus hábitos, costumes, tradições, crenças e línguas a partir de sua integração à sociedade nacional.

Portanto, esse texto visa dar a ver o dinamismo histórico das relações sociais e culturais, que contribuíram para que os povos indígenas dessem um salto significativo na afirmação de sua identidade, de seus direitos e interesses registrados na própria promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo o texto da Constituição, em seu Título VIII – Da Ordem Social – Capítulo VIII – Dos Índios, Art. 231:

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 2005, p.161)

Como afirma o parecer 14/99 do colegiado da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2008, p.9):

A introdução da escola para os povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão de obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais.

Ao chegarem a terras brasileiras os portugueses encontraram várias comunidades primitivas que viviam numa determinada forma de organização social, na qual a educação se desenvolvia em relação à própria condição de vida, ou seja, os índios tinham uma educação literalmente voltada para sua subsistência e manutenção de seus costumes e crenças.

De acordo com relatos de Fernandes (1989) e Ponce (2001), nos séculos XVI e XVII, as tribos indígenas no Brasil eram consideradas comunidades primitivas por se constituírem de forma coletiva, natural e de subsistência, como pessoas livres e de economia comunitária, sem a presença de classes sociais. Todos tinham o direito sobre a terra.

Nesse período, vale ressaltar, que os próprios índios já eram utilizados como mão de obra para a exploração do pau-brasil numa relação de trabalho em forma de trocas denominada escambo.

Em 1549, com a instituição do primeiro governo geral designado por Dom João III, na colônia brasileira, tivemos a chegada dos jesuítas com a intenção de

catequizar todos os habitantes que aqui viviam. Estes desenvolveram uma educação aos nativos a fim de integrá-los, instruí-los e dominá-los culturalmente como meio de fomentar a assimilação dos índios à civilização cristã. Segundo Saviani (2008b, p. 29) o processo de colonização aconteceu em três momentos historicamente situados: “a posse e exploração da terra, a educação enquanto aculturação e a catequese”.

O autor (2008b, 31), comenta que “há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade, a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua idéia-força”.

Cada momento histórico retrata a participação dos portugueses na estrutura social dos silvícolas, com sua escravização para o trabalho sobre a terra a ser explorada; a imposição aos nativos da cultura européia, com práticas de dominação religiosa e cultural através dos encontros da catequese cristã em contraposição às crenças tradicionais dos índios.

O autor tece uma análise reflexiva desse tempo histórico acerca do povo Tupinambá, ressaltando suas características culturais e de educação em relação às ideias religiosas e educacionais desenvolvidas pelos jesuítas. A nosso ver, tais ideias, refletem as ideias pedagógicas dos dias atuais.

O exemplo dos Tupinambás mostra que, nessas circunstâncias, a educação se desenvolvia em íntima articulação com as condições de vida, guiada pelo princípio do “aprender fazendo”. A educação assumia um sentido comunitário, sendo os conhecimentos disponíveis acessíveis a todos; a divisão do trabalho limitava-se a características de sexo e idade, não se pondo o problema da alienação social do ser humano; não havia diferenciação por especialização, o que tornava igualitária a participação na cultura. A transmissão da cultura dava-se por contatos diretos e pessoais, não sendo requerida a educação sistemática e o recurso a técnicas pedagógicas específicas. Nessas condições, as ideias educacionais encontravam-se organicamente identificadas com a prática educativa. (SAVIANI, 2008b, p.444 - 445)

De modo geral, ordens religiosas como a dos franciscanos, jesuítas e outras, atuaram na evangelização dos povos indígenas por meio das escolas que fundaram em vários lugares do Brasil. Como alguns exemplos, temos: Olinda, Ceará, Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo e o Amazonas.

No Amazonas, em 1653, com a vinda do padre Antônio Vieira, por determinação da Coroa Portuguesa, os jesuítas atuaram na catequese dos índios numa política indigenista. Essa atuação durou até 1759 com suas expulsões pelo Marquês de Pombal.

Vemos, pois, que um dos principais objetivos da educação colonial foi a evangelização e cristianização dos indígenas e, posteriormente a educação geral dos habitantes. Assim, os jesuítas, com apoio literal da Coroa Portuguesa, defenderam a educação dos indígenas com os ensinamentos dos atos de ler e escrever e, sobretudo, da doutrina cristã.

Para exemplificar o plano inicial de instrução dos jesuítas, na época, elaborado por Manuel da Nóbrega, recorreremos ao que Saviani (2008b, p.43) denomina de Pedagogia Brasília, ocorrido no período de 1549 a 1599:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina.

Contudo, esse plano encontrou resistência dentro da Ordem Jesuítica por não atender às questões específicas da colônia. Um ponto interessante a salientar sobre esse plano é o que Saviani (2008b) comenta sobre a participação dos indígenas a respeito de uma solicitação para incluir as mulheres indígenas da Bahia no processo

educativo. O pedido foi negado por determinação da metrópole que controlava todos os interesses sociais e culturais da colônia.

Com a institucionalização da pedagogia jesuítica ou *Ratio Studiorum* através da aplicação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, tudo mudou. O plano de Manuel da Nóbrega foi superado e, assim, a partir de 1552, começava uma nova forma de condução dos estudos no Brasil, o que aconteceria até 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Nessa vigência, do novo plano instituído, os povos indígenas foram totalmente excluídos da formação por parte dos jesuítas.

Saviani (2008, p.56) explana sobre o sentido do ideário pedagógico do *Ratio Studiorum*:

O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.

Portanto, mesmo as reformas pombalinas de 1759 a 1834 com as ideias laicas advindas do iluminismo e se contrapondo aos pensamentos religiosos, o aparecimento das aulas régias¹ e estudos nos seminários e colégios, as tribos indígenas do Brasil continuaram alheias a uma prática educativa alinhada, organizada e sistematizada que permitissem reconhecer sua organização social, crenças, tradições e línguas na interação com os brancos.

Silva e Ferreira (2001a, p.72) nos ensinam que:

¹ Ver Saviani (2008, p.108) o qual comenta que as aulas régias eram sinônimos de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aula de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam freqüentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si.

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para os índios no Brasil é do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

Vê-se, portanto, que nesse período, os índios ainda eram mantidos distantes de sua condição enquanto seres historicamente situados. Na sociedade nacional eles participavam tão somente nas atividades extrativistas e como de mão de obra doméstica.

Em 1845, o governo imperial regulamentou as missões de catequese e de civilização, permitindo várias ações missionárias, à semelhança do modelo jesuíta. A intenção era dar continuidade a difusão da doutrina católica e, conseqüentemente, preparar as crianças indígenas e vários grupos de índios, oriundos de suas aldeias, a frequentarem os internatos e escolas dos salesianos, com o propósito de que, instruídos de alguns ofícios e do aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa, pudessem servir nas construções das cidades e praticar um modo de vida alheio à sua cultura.

Silva e Ferreira (2001a, p.73) comentam que:

Nesses internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha. [...] Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo.

Podemos perceber que as relações de dominação e exploração econômica por intermédio da integração dos povos indígenas à cultura européia, nos quatro primeiros séculos, XVI a XIX, uniu doutrinação cristã e instrução e, conseqüentemente, se deu a supremacia cultural dos brancos europeus e a desqualificação cultural dos habitantes nativos.

Do ponto de vista dessa reflexão, podemos afirmar que a luta dos índios por direitos humanos e sociais, de forma ainda tímida, e o interesse do Estado Brasileiro em torná-los integrados à sociedade nacional enquanto produtores agrícolas visando o comércio e as necessidades do mercado em geral, juntamente com o discurso pela defesa da diversidade lingüística e cultural, fizeram surgir, no começo do século XX, em 1910, o Serviço de Proteção dos Índios – SPI numa concepção política indigenista e integracionista.

Neste período, a princípio poder-se-ia pensar que teríamos uma mudança quanto o respeito aos direitos indígenas na implantação da política integracionista. Entretanto, os discursos e as situações práticas conceberam outro reverso. Como está citado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 26-27):

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade. O Estado brasileiro pensava uma “escola para os índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

Uma das maiores dificuldades continuava sendo a falta de densidade política que levassem a mobilização dos povos indígenas junto à sociedade civil para fazer frente às ações integracionistas do Estado.

Além disso, a política integracionista visava à formação técnica dos índios para o comércio através do aprendizado de técnicas primárias para a agricultura e

atividades domésticas, contribuindo assim, para diminuição de sua presença nas escolas instituídas também para a alfabetização bilíngue.

As mobilizações sociais e políticas dos povos indígenas em meados da década de 70 deram origem mais tarde, na década de 80, a criação da primeira organização representativa dos índios do Brasil denominada União das Nações Indígenas – UNI, que por sinal, ocorreu em terras Sateré-Mawé. A partir da UNI formaram-se inúmeras organizações indígenas regionais que contribuíram com o debate acerca da afirmação dos direitos indígenas à sociedade nacional.

Silva e Ferreira (2001b, p.93-94) apontam que a partir de 1981 outros fatores importantes aconteceram na história da educação escolar para os índios, tais como a criação dos núcleos de estudo e pesquisa nas Universidades, o que proporcionou a elaboração de propostas educacionais e a organização de eventos técnico-científicos. Segundo as autoras:

Destacam-se o Núcleo de Estudos Indigenistas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; o Núcleo de Educação Indígena de Roraima; o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso; o Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; o Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o MARI – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo.

O exemplo concretizado dessa luta está prescrito na Constituição Brasileira de 1988 – Capítulo VII – Dos Índios, no Art. 231, citada no início do texto, com o reconhecimento dos direitos indígenas nos campos sociais, culturais e educacionais.

As novas perspectivas oriundas a partir da Constituição de 1988 sobre a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe começam a instigar a produção de vários documentos legais organizados pelos órgãos do governo para sua legitimação. Como por exemplo, resumidamente, podemos citar o

documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad (2005, p.45) do Ministério de Educação intitulado “As Leis e a Educação Escolar Indígena que diz o seguinte:

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91 que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos estados e municípios. A Portaria Ministerial No. 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei No.6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito a sua manutenção.

A Constituição Brasileira de 1988 abriu caminhos, na direção de assegurar o direito à educação indígena diferenciada e o respeito a sua condição de índio na sociedade nacional. No Título VIII – Da Ordem Social – Capítulo III – Seção Educação em seu art. 210 encontramos: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e, ainda no referido artigo, o 2º parágrafo garante que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

As transformações prescritivas realizadas a partir da constituição de 1988 fizeram com que houvesse diversas mobilizações junto às organizações indígenas e sociedade civil gerando encontros, fóruns e assembleias, os quais foram decisivos na formulação de documentos que constavam reivindicações quanto à afirmação dos seus direitos.

Acreditamos também que esses encontros abriram inúmeras possibilidades para se pensar princípios fundamentais que passariam a nortear a educação escolar indígena.

Em outubro de 1994, após as representações indígenas terem sido estruturadas em suas regiões, aconteceu um grande encontro na cidade de Manaus, a fim de discutir e elaborar 15 princípios que norteariam as ideias educacionais e pedagógicas dos povos indígenas, que deveria ser gestada por uma escola indígena ou uma escola diferenciada para os índios.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no final de 1996 garante o reconhecimento dos direitos dos índios de forma constitucional a fim de manter sua identidade cultural, o que fortaleceu os povos indígenas em suas organizações ao afirmarem princípios que norteariam tacitamente o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

De fato, a LDB (1996) no Título V, capítulo II – Da Educação Básica – Seção III, no seu artigo 32 § 3º retrata fielmente o que já foi preconizado na Constituição Brasileira de 1988 no seu artigo 210 § 2º, ou seja “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Cada momento histórico vivido na constituição da educação escolar indígena quanto a legalização e legitimação de suas práticas educativas levaram vários estudiosos do Ministério da Educação - MEC, professores indígenas convidados, Secretarias Estaduais e Municipais, Organizações Não-Governamentais a se reunirem, refletirem e sistematizarem um documento que fundamentasse a organização e o desenvolvimento do currículo das escolas indígenas. Este

documento denominado “Referencial curricular nacional para as escolas indígenas” – RCNEI do Ministério da Educação foi publicado em 1998.

A partir do referencial, abriu-se um diálogo denso e consubstanciado das experiências pedagógicas nas escolas indígenas de todo o Brasil. O que possibilitou reflexões sobre a prática, contextualizadas com outros saberes plurais e heterogêneos de lugares distintos. Conhecimentos esses que necessitavam estar ao alcance de todos os envolvidos, tanto dos anseios e interesses das comunidades indígenas no campo da formação de educadores reflexivos quanto no desenvolvimento do currículo. Como consta no RCNEI (1998, p.13) “O referencial tem função formativa e não normativa”.

Enfim, o processo de constituição da educação escolar indígena no Brasil, no seu tempo histórico, aponta para as diversas particularidades dos discursos que ajudaram a refletir que os povos indígenas são constituídos de conhecimentos, saberes e valores, tantas vezes, desprezados pelo poder hegemônico, de cada época, a favor de interesses políticos e econômicos para manutenção do poder dominante. (SILVA & FERREIRA, 2001)

Contudo, hoje, existem movimentos organizados na sociedade indígena que lutam pela consolidação de políticas públicas para e com os povos indígenas no campo educacional e pedagógico. Dessa forma, crescem os direitos coletivos dos povos indígenas por uma educação escolar alinhada às realidades e necessidades de cada comunidade. Mas, para isso acontecer é preciso regulamentar e legitimar nos espaços públicos federal, estadual e municipal programas e projetos que possibilitem o diálogo e a reflexão constante dos processos educativos indígenas.

1.2– Legislação Indígena e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena: Questões Atuais.

Pretendemos aproximar os debates e reflexões atuais sobre a legislação da educação escolar indígena, localizando os desdobramentos das questões de ordem legal e institucional com as políticas públicas.

Iniciamos o estudo, apoiando-nos na Constituição Federal de 1988, a qual se tornou o marco referencial para os povos indígenas, devido ao fato de que sua prescrição reconhece os direitos à manutenção de suas línguas, culturas e tradições, considerando-os enquanto índios em seus modos próprios de ensinar e educar seus filhos. (BRASIL, 1988)

Bendazolli (2011, p.147) considera a Constituição de 1988 um acontecimento extraordinariamente importante para os povos indígenas “na medida em que ela delimitou o fim da tutela e o início do direito à manutenção de suas línguas e cultura, de se manterem índios, com suas formas próprias de organização social”.

O fim da tutela ao qual a autora se refere anteriormente, relaciona-se ao modo como era concebido e conduzido o oferecimento da educação escolar às comunidades indígenas, desde o século XVI, até a promulgação da constituição de 1988. Naquele período a educação era tão somente pautada na catequização, civilização e integração dos índios à sociedade nacional através dos missionários jesuítas, dos especialistas do Serviço de Proteção aos Índios e Funai.

Grupioni (2005, p. 41) nos ajuda a resumir como era concebido o sentido de escola para os povos indígenas, desde o processo de colonização no país até a promulgação da constituição de 1988:

Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para

incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A idéia de integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornar-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade.

É a partir da Constituição de 1988 que a educação escolar indígena conquistou novas estruturas legais e conceituais com desdobramentos que levaram a elaboração de leis, diretrizes, resoluções e pareceres voltados aos direitos das sociedades indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural, como podemos identificar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei No. 9.394/96). Em suas Disposições Gerais, nos seus artigos 78 e 79, a lei reconhece literalmente o que foi assegurado às comunidades indígenas na Constituição de 1988, a saber: o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (GRUPIONI, 2002)

Há que se ressaltar, a LDB explicitou, apenas em 1996, pela primeira vez, a existência da Educação Escolar Indígena no seu texto, incluindo-a em suas disposições gerais e não em um nível específico de ensino. O texto evidenciava possibilidades de desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa. (BENDAZOLLI, 2011)

Do ponto de vista dos direitos conquistados pelos índios a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 podemos destacar respectivamente o artigo 231, do Título VIII – Da ordem social – capítulo VIII, que diz “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Além da Constituição de 1988 que reconhece os direitos dos índios à manutenção de sua identidade cultural, abriu-se também a possibilidade para que a escola indígena fosse instituída, e que de fato, tal escola pudesse ser um espaço de desenvolvimento étnico e cultural, considerando a própria cultura indígena quanto o acesso aos conhecimentos dos valores culturais da sociedade envolvente.

Desta forma, em decorrência desse aparato constitucional inicial favorável aos índios, a educação escolar indígena adquiriu novas redefinições de marcos jurídicos e institucionais. Com a publicação do Decreto No. 26/1991, ainda no governo Fernando Collor de Mello oficializou-se a transferência da coordenação da educação escolar indígena da Funai para o Ministério de Educação – MEC, levando com isso, sua execução para os estados e municípios, nos mesmos formatos como acontecia com a educação dos não-índios. (BENDAZZOLI, 2011; GRUPIONI, 2005)

Tais mudanças ocorreram com o intuito de ampliar a discussão sobre a situação da Educação Escolar Indígena, pois as escolas mantidas pela Funai tinham a ideia da educação dirigida somente para o trabalho. Os projetos elaborados e executados pela Funai nas escolas tinham os objetivos integracionistas de inserir e formar os índios para a produção de mercadorias, geração de renda e inclusão na sociedade nacional. (CUNHA, 1990)

Outro aspecto a ser ressaltado, subsequente ao decreto anterior, está contido na Portaria Ministerial No. 559/91, que trouxe modificações na concepção da educação escolar para as comunidades indígenas, quando afirmou que ela deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73).

Essa postura integracionista pelo Estado está relacionada aos modos como os índios eram incorporados à comunidade nacional antes da aprovação da Constituição de 1988, os quais eram considerados como uma categoria étnica e

social, historicamente conduzida à extinção, sem o direito à diferença cultural e de permanecerem enquanto índios. (GRUPIONI, 2005)

Essa Portaria Ministerial se fundamentou no respeito à diversidade sociocultural através da manutenção dos costumes, línguas e organização social das comunidades indígenas na criação de sua escola, orientando-as na criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena, vinculados diretamente às secretarias estaduais e municipais de Educação. Essas escolas deveriam assegurar a participação de representantes das entidades indígenas que atuam na área educacional, estabelecendo ainda, às condições para a regulamentação das escolas indígenas quanto ao seu calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos. (GRUPIONI, 2005)

Assim, constatamos que essa portaria reconheceu a Educação Escolar Indígena enquanto um instrumento para assegurar a autonomia dos povos indígenas, no que diz respeito à organização das escolas e o desenvolvimento do ensino relacionado à diversidade sociocultural.

Levando-se em conta este contexto e de outros pesquisados, podemos afirmar que atualmente existe um movimento reivindicatório muito forte por parte dos povos indígenas no Brasil por uma educação escolar indígena específica e diferenciada, para que, de fato, sua aceitação no sistema público de ensino, se legitime. (SILVA, 2001; TASSINARI, 2001; GRUPIONI, 2005; BENDAZOLLI, 2011)

Nessa linha de pensamento, apoiamo-nos em Bendazolli (2011) ao afirmar que os avanços das discussões dos movimentos indígenas junto ao sistema de ensino dos Estados e municípios, por uma escola que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas estão se ampliando, mas que sua implantação, ainda se apresenta de forma crítica no Estado do Amazonas. Segundo a autora a política federal de

descentralização da educação promovida a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso estimulou as Secretarias Estaduais de Educação a delegarem aos municípios a responsabilidade pela educação escolar indígena.

Este tipo de medida acarretou, de certa forma, a municipalização da categoria escola indígena no sistema oficial de ensino no Estado do Amazonas, deixando para os municípios a responsabilidade de implantar e gerenciar tal categoria. A medida foi tomada mesmo sabendo da existência de uma estrutura deficitária para o ensino dos não-índios quanto mais para a educação escolar indígena. (BENDAZOLLI, 2011)

Atualmente encontra-se em tramitação nas reuniões ordinárias do Conselho Nacional de Educação o projeto de resolução que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. No texto das Diretrizes encontramos os princípios norteadores que a amparam legalmente e podem subsidiar as posições e orientações na criação dos territórios etnoeducacionais. Ao mesmo tempo, espera-se que sua efetivação seja assumida por todos os envolvidos na gestão das políticas educacionais indígenas e que estejam alicerçados tanto no protagonismo indígena, quanto na interculturalidade; no diálogo entre os povos indígenas com o sistema de ensino e demais instituições. Espera-se o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os entes federados. (BRASIL, 2012)

Assim, no desenrolar desse arcabouço legal que norteia o processo histórico de estruturação e funcionamento da educação escolar indígena, podemos destacar dois documentos fundamentais relacionados à necessidade de reconhecimento dos direitos das comunidades indígenas a uma educação escolar específica e intercultural, integrada ao seu cotidiano, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais

específicas para essa modalidade de ensino. Ambos aprovados através do Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.

O RCNEI foi elaborado por especialistas do MEC com a participação dos indígenas, e tem como objetivo oferecer subsídios aos indígenas para a elaboração de propostas curriculares compostas por disciplinas da base comum do sistema nacional de ensino, línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física através do conhecimento de seus direitos fundamentais, seguido de várias experiências pedagógicas existentes no interior das escolas indígenas de diversas regiões do país. (BRASIL, 1998)

Visto deste modo, para Mindlin (2002, p. 37) o RCNEI representa um importante passo para o diálogo e reflexão acerca dos preceitos legais conjugados com as questões pedagógicas e curriculares nas escolas das aldeias, para que haja, de fato, uma interação entre a realidade dos alunos e professores indígenas com os conhecimentos de diversas culturas humanas:

O RCNEI, ao pensar na educação como um processo para formar uma sociedade pautada por valores escolhidos com muita reflexão, é um achado, simples e complexo ao mesmo tempo, resultado de consultas a muitos setores, especialistas, índios e professores. O esforço é aproximar da realidade e do currículo de cada escola indígena os princípios e direitos assegurados pela CF e pelas leis – como vimos avançados. Trata-se de construir modelos e conteúdos pedagógicos, elaborando a diferença, em vez de impor idéias predeterminadas.

Ressaltamos aqui que este referencial contempla somente o ensino fundamental, delimitando o atendimento às demais séries da educação básica. Porém, podemos observar que atualmente há uma mobilização de índios e não-índios para que se amplie e aprofunde essa abordagem para auxiliar os professores

na organização e no desenvolvimento das escolas indígenas em todos os níveis do ensino básico.

Com relação às práticas sociais através do brincar nas comunidades indígenas o RCNEI traz uma preocupação bastante interessante, justificando como motivo para implantação de uma proposta de Educação Física na escola indígena a questão do abandono a própria cultura indígena determinado por outros modos de jogar adquiridos entre os indígenas, devido aos contatos com a sociedade nacional. É justamente a realidade que as crianças e os jovens vivem com as novas experiências sociais que poderá levá-las a modificar os tipos de jogos que são praticados na educação indígena. (BRASIL, 1998)

Parece-nos que a justificativa apresentada pelo RCNEI no que se refere à presença da Educação Física na escola indígena está no fato de que o brincar é um processo social vivido cotidianamente na comunidade indígena e, considerando sua forma e conteúdo, poderá se constituir como um dos elementos fundamentais para que o professor conheça e compreenda o modo de brincar de cada povo indígena. Entende-se, portanto, que a brincadeira não pode estar ausente dos espaços educacionais e, em especial, da Educação Escolar Indígena, por ser uma das possibilidades para que a escola possa ajudar a enfrentar as possíveis situações de abandono da própria cultura. (BRASIL, 1998)

Do ponto de vista dessa reflexão, Kishimoto (2010, p. 65) explicita que:

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo dependem do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e espaço. Daí emerge a imagem que se faz da criança, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras.

Dada a dimensão do RCNEI frente aos gestores, professores e técnicos das secretarias de educação que desenvolvem as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, acreditamos que este documento pode ser caracterizado como um ponto de partida para discussões e reflexões. Temas densos foram apresentados de forma superficial, sem aprofundamento, se limitando a dar ênfase aos aspectos gerais que podem estar relacionados aos modos de vida dos indígenas, e vice-versa.

Como resultado desses aspectos gerais, podem surgir contextos de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, que venham a influenciar algumas ideias errôneas sobre essa relação entre a cultura branca e indígena. Muitos ainda pensam que quando os povos indígenas modificam alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se aculturados, e não são mais autênticos. Acreditam que não podem mais reivindicar os direitos fundamentais a sua condição de índio, amparados legalmente por leis, decretos, pareceres e resoluções. (BRASIL, 1998)

Entre os documentos que amparam legalmente a educação escolar dos povos indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do CNE, e normatizadas pela Resolução 03/99, estabelecem a fundamentação da educação escolar indígena, considerando a estruturação e organização da escola, bem como o seu funcionamento. Institui as diretrizes curriculares do ensino intercultural e a afirmação da cultura e diversidade étnica dos povos indígenas.

Esse texto legal considera de suma importância a participação das comunidades indígenas na elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos e materiais didático-pedagógicos específicos. Garantem aos

professores indígenas a prioridade da docência nas escolas das aldeias. (GRUPIONI, 2005; BENDAZOLLI, 2011)

Esses ordenamentos jurídicos explicitam objetivamente as atribuições da União, Estados e Municípios, cabendo à instância federal legislar, elaborar diretrizes, dar suporte técnico e aporte financeiro aos sistemas de ensino dos Estados no desenvolvimento da educação escolar indígena, na formação de professores e preparação de material didático específico.

O problema na implementação de uma educação escolar indígena que atenda aos princípios e normas estabelecidas pelas legislações específicas não está associado à falta de recursos por parte do governo federal, aos estados e municípios, mas a má vontade política. Há que se considerar que existem programas do MEC e FNDE destinados às escolas indígenas, os quais possibilitam o atendimento através dos programas de Merenda Escolar, repasse do Fundeb, programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional do Livro Didático. Há, também, e mais o PAR Indígena voltado à formação de professores indígenas, construção de escolas, desenvolvimento do ensino e elaboração de material didático específico aos povos indígenas, os quais são pouco ou quase nada destinados às escolas das aldeias. (BENDAZOLLI, 2011)

Como consequência dessa realidade, Bendazolli (2011, p.179) nos aponta inúmeras reclamações por parte dos indígenas na condução de sua educação escolar, o que nos parece serem os mesmos da escola municipal indígena Tupanã-Yporó, na aldeia Sahú-Apé:

As queixas dos indígenas quanto a falta de atendimento através desses programas sempre foi uma constante: falta de merenda ou sua entrega esporádica, atrasada e com produtos de má qualidade que já chegavam vencidos; contrato de professores que previa apenas o pagamento dos meses de aula, sem férias ou recesso; escolas que funcionavam em

moradias, casas de farinha e outros locais improvisados; imposição de projetos pedagógicos e calendários válidos para as escolas das cidades; entrega de poucos livros e quase sempre inadequados aos alunos indígenas.

Parece-nos, portanto, que os entraves apresentados na constituição das escolas indígenas, em grande parte do país são similares, a falta de vontade política é evidente na consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino, pois as reclamações por parte dos professores que trabalham com a escola nas aldeias são frequentes, sem que haja mudanças concretas para reverter tal realidade.

Atualmente, existe uma pressão muito forte por parte dos movimentos indígenas no Estado do Amazonas para que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM) se transforme em órgão normativo, desvinculando-se do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM). Essa separação seria uma postura mais firme junto ao governo do Estado, tendo em vista a necessidade de cumprir com mais rigor os princípios e normas estabelecidas nas legislações para Educação Escolar Indígena. Ainda que o aparato legal garanta o respeito à especificidade da educação escolar indígena, os estados e municípios continuam a infringir as leis, justificando-se pelo princípio de autonomia dos entes federados. (BENDAZOLLI, 2011)

O que observamos no debate atual sobre a educação escolar indígena no Brasil, é o embate que ocorre entre o movimento indígena pela concretização da legislação específica apresentada pelo MEC, com as limitações das ações que os Sistemas Estaduais de Ensino desenvolvem pela educação escolar indígena. O movimento indígena considera que deve haver um tratamento diferenciado de escolarização, já os sistemas Estados e Municípios necessitam, ainda, se estruturar

para cumprir essas prescrições estabelecidas por leis, decretos, resoluções e pareceres. Precisam organizar-se com um corpo técnico qualificado que desenvolva as ações necessárias que, de fato, possam fortalecer a autonomia dos povos indígenas.

Cabe lembrar que o projeto de resolução sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, já foram aprovadas e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB No. 13/2012.

As diretrizes propõem uma mudança significativa quanto à universalização da escolarização para os povos indígenas, deixando de se limitar tão somente ao ensino fundamental, como preconizava o Plano Nacional de Educação (2001-2010 – Lei No. 10.172/01). O documento entende a necessidade de estender a escolarização indígena por toda educação básica: da educação infantil ao ensino médio, e nas modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional e tecnológica.

Percebe-se, portanto, no plano teórico, através dos movimentos indígenas, sociedade civil e governo federal o quanto à educação escolar indígena está sendo amparada legalmente, o que abre prerrogativas suficientes para a construção de instrumentos adequados para que os Estados e Municípios possam transformar em políticas públicas todo esse aparato legal.

Contraditoriamente, percebe-se, na prática, o distanciamento de sua real concretização por parte dos Estados e municípios, sua implementação segue os mesmos caminhos normatizados e burocratizados da administração da educação escolar no país, ou seja, uma “máquina” mal preparada para o trato da “diferença”. (SILVA,1998; BENDAZOLLI, 2011)

1.3– As escolas dos povos indígenas

O início do ano de 2001 representou um marco significativo na área da educação escolar indígena. Várias obras desenvolvidas e organizadas pelo grupo de Educação Indígena, do Departamento de Antropologia da USP, constituído de uma equipe multidisciplinar de pedagogos, antropólogos e historiadores, publicam três obras que se tornaram referências em vários trabalhos de dissertações e teses no Brasil: “Práticas Pedagógicas na Escola Indígena”, organizada por Silva e Ferreira (2001), “Antropologia, História e Educação”, organizada por Silva e Ferreira (2001) e “Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico”, organizada por Silva, Macedo, Nunes (2002).

São coletâneas de textos decorrentes de pesquisas bibliográficas e de campo, que abordam a construção de uma educação escolar indígena respaldada pelos direitos conquistados, considerando as especificidades de cada povo indígena de várias regiões do país.

Em linhas gerais, as autoras baseiam-se num grande número de experiências escolares concretas, envolvendo não só a definição de currículos e práticas pedagógicas locais, mas também toda uma ampla soma de projetos e cursos de formação de professores indígenas. (SILVA e FERREIRA, 2001; SILVA, MACEDO e NUNES, 2002)

Assim, selecionamos um cenário deste livro que nos interessa discutir aqui. Relacionados à tese de Silva (2002, p. 38) encontramos uma importante experiência com dois povos indígenas, autodenominados A`Uwe - Xavante e Xerente de Mato Grosso, no que se refere ao modo de vida das crianças, pequenos “xamãs”, com a educação escolar indígena nas aldeias.

Nesta pequena escola rural perdida no meio do Brasil, construída nos moldes tradicionais que permitem ao mestre “vigiar e punir”, tempo e espaço pré-definidos não são suficientes para impedir a brincadeira inusitada para a hora do recreio: o calor convida, o banho no córrego é inevitável. Crianças molhadas voltam aos lápis e cadernos no espaço regrado das carteiras escolares.

Essa experiência relatada pela pesquisadora nos mostra que as crianças A`uwe na educação escolar modificaram seu modo de estar na escola quando tiveram a condição do tempo do recreio, da liberdade de se movimentar nos espaços da aldeia, o que lhes é peculiar, e que essas crianças nos ajudaram a refletir sobre este importante momento de independência e de exercício de seu modo próprio de aprender vivendo, experimentando, e que seus movimentos podem se constituir instrumentos de aprendizado no processo de escolarização. (SILVA, 2002)

Assumimos a experiência desse lugar refletindo com Silva (2002, p.57): “é possível superar a contradição que existe entre a escola, instituição homogeneizadora por excelência, e as especificidades das populações indígenas, extremamente diversificadas em todos os sentidos?”.

Decorrente dessa reflexão, entendemos que talvez a questão da dimensão da interculturalidade no cotidiano da escola indígena possa estar ligada à questão do conhecimento, o que pode ser entendida como uma das condições necessárias para que haja um espaço que reflita a vida dos povos indígenas na prática pedagógica, o que acontece na sala de aula retrata fatos vivenciados pelas crianças, uma vez que não se distanciam do que está acontecendo na vida da comunidade, isto é, essas experiências com as crianças devem ser pensadas nos processos educativos de cada povo.

Assim, identificamos em várias literaturas que o movimento por uma educação escolar no seio de suas comunidades indígenas no Brasil pode ser traduzido como

sendo uma das possibilidades que a escola encontre para que possa ser um lugar onde se desenvolva densamente o sentido de interculturalidade entre duas sociedades: indígena e não indígena. Essa perspectiva abriria espaço para um diálogo intercultural, com troca de conhecimentos, configurando-se como um espaço de encontro e de interação entre duas concepções de mundo. (SILVA & FERREIRA, 2001; TASSINARI, 2001a; BERGAMASCHI & MEDEIROS, 2010)

Bergamaschi & Medeiros (2010, p. 61) identificam três possibilidades interpretativas, no que se refere ao lugar da interculturalidade na escola:

Veem-na como uma necessidade para o diálogo intercultural, na medida em que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar. Mas, também, veem-na como um risco ao modo de vida tradicional, uma invasão dentro de sua própria terra, já que, a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas [...]. E por fim, veem-na como um modo de transformar a escola num processo de apropriação, ressignificação e de recriação, evidenciando assim a possibilidade de incorporar aspectos da cultura do outro sem perder os elementos constitutivos da cultura indígena.

Observamos nos estudos de Melià (1999) que o termo alteridade está fortemente inserido nos seus trabalhos a partir das experiências com o povo Arawák que habita a região oeste do Estado de Mato Grosso. O autor destaca que um dos principais métodos indígenas é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade que assegura a alteridade desse povo.

Ele afirma que esses índios nunca se mostraram dissociados de sua cultura, mesmo perante a escola, continuam mantendo estratégias próprias na condução do seu modo de vida, não só mantendo a diferença entre as culturas, mas também mostrando que a alteridade indígena, enquanto ação pedagógica, poderá servir de

exemplo à sociedade nacional através de um mundo mais humano e de pessoas livres na sua alteridade e em suas diferenças. Porém, destaca que tal questão pode estar ameaçada com a presença da escola em diversas aldeias no país, pois essa aproximação com os novos conhecimentos advindos da escola seria entendida, para alguns, como um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade. (MELIÀ, 1999)

Dessa maneira, assumimos e concordamos com o autor, que a chegada da escola nas comunidades indígenas poderá, em muitos casos, ser compreendida como uma ação pedagógica que não descaracterize o modo como se transmite a educação tradicional de cada um dos povos indígenas; e que essa alteridade, de fato, não desapareça mediante a aproximação com o sistema de ensino nacional. Acreditamos na escola como um lugar onde professores e os movimentos indígenas consigam debater e defender seus direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito, pois torna-se necessário que os professores e alunos possam se posicionar de maneira diferente diante do Estado e da sociedade circundante, devido aos conhecimentos advindos da escola. (MELIÀ, 1999)

Por outro lado, a conquista por escolas indígenas nas aldeias poderá levar ao esvaziamento da ação pedagógica tradicional para a alteridade devido ao fato de que, em geral, se encontram nos livros e cartilhas de língua materna um currículo adaptado à realidade indígena. Também há que se considerar a contratação de professores indígenas por parte dos Estados e municípios, caso contrário acontecerá uma fragmentação na relação entre a escola e a cultura indígena. (MELIÀ, 1999)

Segundo o autor:

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas. (Melià ,1999, p. 14)

Esta constatação fica clara no bojo de outras literaturas consultadas, tais como: o texto de Silva & Monteiro (2010) intitulado: Escolarização da Educação Indígena entre os Sateré-Mawé: O wará e a Epistemologia Escolar e o livro coordenado por Teixeira (2005) denominado: Sateré-Mawé retrato de um povo indígena, principalmente no que se refere ao processo de escolarização da educação indígena entre os Sateré-Mawé, localizados à esquerda do rio Waikurapa, no baixo Amazonas, próximo da cidade de Parintins. Em especial destacam-se as comunidades de São Francisco de Assis, Nova Alegria e Vila Batista, por considerar suas formas tradicionais de conhecer, de registrar e de produzir a vida vêm sofrendo impactos preocupantes quanto à chegada da educação escolar nos seus territórios e redondezas.

Constatamos nos estudos que um dos fatores impactantes no processo de negação da própria identidade Sateré-Mawé está associado ao processo migratório que vem ocorrendo nas aldeias, pois, na grande maioria das escolas indígenas, não há o ensino fundamental e médio completos, fazendo com que os alunos indígenas, busquem outros lugares distantes de suas origens, tais como a cidade de Parintins, Barreirinha, Maués, e até mesmo Manaus, para a continuação dos estudos. (TEIXEIRA, 2005; SILVA & MONTEIRO, 2010)

Identificamos que a expansão do processo de escolarização entre os povos indígenas no Brasil têm provocado profundas mudanças na vida das comunidades, nas dimensões social, política e cultural. (GOMES, 2006)

A prescrição relativa ao direito à criação e aos parâmetros de funcionamento e organização das atividades didáticas referentes às escolas indígenas no Brasil está amparada legalmente pelos textos da Constituição Federal de 1988, no título VIII, capítulo VIII, art. 231; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no título V, capítulo II, artigo 32 § 3º, ainda no capítulo V – Da Educação Especial, através do título III, artigo 78; do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998; do documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, de 2005, do Ministério da Educação intitulado “As Leis e a Educação Indígena”.

Neste último documento, o sentido legal procura garantir as exigências e as características de cada povo indígena em torno da inserção do espaço escolar no contexto da área indígena, sem que provoque profundas mudanças na vida das comunidades, sobretudo, na educação tradicional indígena, especialmente na utilização da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem.

Refletindo sobre essa questão, podemos apontar dois sentidos em relação à entrada da escola no contexto indígena: uma por parte do Estado nacional brasileiro, juntamente, com os pensamentos das lideranças e professores indígenas. Essa frente considera que a educação escolar poderá ajudar a melhorar a condição de vida das pessoas, essencialmente quando se trata da construção da cidadania em um Estado democrático, há interesse de que os direitos constitucionais possam ser refletidos, discutidos e assegurados de forma coletiva para as comunidades indígenas.

O outro sentido está mais atrelado às ações pedagógicas de professores, caciques e outras lideranças num movimento de apropriação e transformação da escola em prol de suas práticas sociais resultantes da dinâmica das relações sociais

historicamente tão disseminadas com o mundo não-indígena que, ainda, são e fazem parte desse processo civilizatório entre as duas culturas.

É fato que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 permitiu a construção de novas propostas pedagógicas de ensino para as sociedades indígenas, reconhecendo suas especificidades.

Grupioni destaca (2005, p. 23 e 24):

Artigo 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 78 I – proporcionar aos índios, [...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir [...], o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos [...]. Art. 79 – da educação intercultural [...] fortalecer as práticas sócio-culturais [...], manter programas de formação pessoal [...], desenvolver currículos e programas específicos [...], elaborar e publicar material didático específico e diferenciado.

Segundo Brostolin (2003), o cenário que se apresenta nas escolas indígenas, mesmo com as condições prescritas nas legislações constituídas sobre os direitos sociais e educacionais dos povos indígenas, aparece num modelo de educação homogeneizadora, dificultando o diálogo intercultural no interior da escola.

Assim, concordamos com o autor, quando afirma:

A realidade, como se apresenta hoje na maioria das aldeias, é de uma escola que nada tem de diferenciada, e sim de modeladora e uniformizadora. As escolas situadas nas aldeias indígenas seguem programas estabelecidos para a educação básica geral. Se tais programas já são deficitários para as crianças da própria sociedade nacional envolvente, quanto mais para uma etnia diferenciada em que seus problemas ficam à margem. O modelo de educação escolar oferecido, ainda se centra na aculturação. (BROSTOLIN, 2003,p.98)

Visto desta maneira, para Silva e Monteiro (2010) a escola apresentada aos indígenas, em suas comunidades, parece ser uma experiência acompanhada por um estranhamento, oposição, abstração, sem vínculos com o universo dos afazeres indígenas. A escola aparece de modo explícito como uma máquina ou aparelho no seio da comunidade.

Neste sentido, há a necessidade de olharmos a criança na escola indígena não tão somente em sua condição de “aluno”, mas considerá-la em sua vida social, pois elas possuem liberdade e autonomia nas sociedades indígenas. Essa característica é recorrente nos estudos realizados sobre a infância indígena. (COHN, 2005; NUNES, 2002; TASSINARI, 2009).

Isto posto, pensamos e concordamos com Tassinari (2009, p. 9) quando argumenta que “a idéia é refletir sobre as formas como essa liberdade e autonomia se concretizam em situações específicas de interação e aprendizagem”.

Quando a discussão sobre o processo de escolarização das crianças Sateré-Mawé se apresenta no seio das comunidades indígenas, acreditamos que há necessidade de reconhecer que sua participação na escola deve ocorrer num contexto amplo de comunicação de conhecimentos e saberes plurais, oriundos, tanto de sua própria cultura quanto da cultura ocidental. Tal articulação, ao nosso ver, não desconsideraria os espaços e os tempos vividos na escola e fora dela. O fato da criança aprender por meio da escola não significa que os seus modos de viver e de brincar sejam desconsiderados na educação escolar indígena. (TASSINARI, 2009)

Concordamos com Tassinari (2009) quando comenta que tanto a educação indígena quanto a educação escolar não podem se contrapor uma a outra. Ambas devem estar abertas numa relação dialógica, no sentido de reconhecer e entremear

os conhecimentos escolares e os conhecimentos da cultura indígena no processo de formação e desenvolvimento das crianças, principalmente por considerar que elas ocupam um espaço de mediação do conhecimento nas comunidades, e que podem garantir importantes apropriações e significações neste processo intercultural.

O que nos parece é que as crianças observam e participam das tarefas nas comunidades em situações de aprendizagem, no sentido de ajudar nas atividades que estão sendo desenvolvidas, sem que seja exigido algum resultado disso.

Desta forma, concordamos com Gomes (2006, p. 324) quando diz:

O que pode parecer um simples e banal exercício de imitação dos irmãos funciona, na verdade, como um contexto de aprendizagem que favorece a participação da criança em seu ritmo e suas modalidades próprias, alternando longos momentos de curiosa e atenta observação com momentos de tentativas de execução de tarefas e de apropriação dos instrumentos, simbólicos e práticos, de participação no contexto escolar.

Ainda, nesse aspecto, Gomes (2006, p. 324) ajuda-nos afirmando que isto:

É descrito como um contexto de aprendizagem no qual não existe uma separação entre “o fazer e o aprender”, ou seja, no qual as situações de aprendizagem são as atividades desenvolvidas na vida cotidiana, não existindo uma configuração específica para o momento do ensinar-aprender. É a própria criança que se envolve nas atividades rotineiras e busca as formas de interagir e participar que lhe parecem mais atender ao seu interesse, sendo que essa participação é acolhida pelos adultos, sem que estes, por sua vez, interrompam a atividade que estão desenvolvendo.

Em síntese, o que importa é que os modos de aprender da criança na educação escolar indígena, deva se caracterizar não somente pelo modelo hegemônico instituído pela modernidade, o qual propõe a padronização de um modelo de escola numa lógica que divida as aulas por grupos de idade, por conhecimento, por tempos e espaços determinados e por abstrações, mas que a

dimensão escolar se aproxime, efetivamente, das práticas sociais e culturais cotidianas do contexto indígena. (SILVA & MONTEIRO, 2010)

A entrada da escola nas comunidades é um esforço das lideranças indígenas frente ao poder público federal, estadual e municipal para a preservação e fortalecimento dos elementos tradicionais de sua cultura. Parece-nos que sua introdução no contexto indígena não deve estar acompanhada de características que choquem e que provoquem contradições e oposições em relação à “educação” indígena.

Nestes termos, e continuamente, insistimos que o processo de escolarização entre os Sateré-Mawé se configure enquanto um direito de elaborarem seus próprios processos de aprendizagem, sem que a apropriação de outros modos de agir na sociedade ocidental provoquem rupturas em suas práticas educativas indígenas tradicionais. (SILVA & MONTEIRO, 2010)

Nesse sentido, Teixeira (2005, p.103-104) afirma que:

A busca dos Sateré-Mawé por escola, explicitada na forma de documentos reivindicatórios enviados ao poder público, solicitando recursos para suas escolas, demonstra serem os conhecimentos escolares e a certificação que a escolaridade concede importantes instrumentos de luta, no processo histórico de construção de sua identidade cultural e de desenvolvimento de seus projetos sociais.

Tal situação, pode definir outros sentidos de “educação” para os Sateré-Mawé, como continuar lutando para legitimar sua própria identidade na sociedade contemporânea através de suas interpretações advindas da experiência escolar.

Deste modo, entrelaçar a educação escolar e educação indígena torna-se fundamental para o entendimento dos processos de mediação recíproca que

possam ocorrer na vida cotidiana das crianças Sateré-Mawé, visto que nas tribos “as crianças participam tanto ensinando quanto aprendendo”. (TASSINARI, 2009, p.19)

Do mesmo modo pensamos e concordamos com Tassinari (2009, p. 20) quando se refere a respeito das crianças nas sociedades indígenas pesquisadas densamente em outras fontes de investigação etnográficas:

Acredito que o reconhecimento da posição privilegiada que as crianças ocupam como mediadoras, permite repensar características da educação nesses contextos sociais. (...) A possibilidade “abelhuda” de ver tudo e observar se os adultos estão seguindo as regras que lhes ensinam, garante poder às crianças. (...) Ser responsável pelos irmãos mais novos e ensinar-lhes coisas importantes para a vida cotidiana, garante poder às crianças. Ocupar posições privilegiadas nos rituais e nas cosmologias conferidos à alteridade, garante poder às crianças. Nesses contextos, ir à escola também garante poder às crianças. É assim que aprendemos com as crianças indígenas que classificar a infância como um período não-produtivo, sem responsabilidades, fantasioso e de pura diversão – retira poder das crianças. Nesses termos, ir à escola também retira poder das crianças.

Observa-se que a natureza complexa desse movimento de implantação das escolas no contexto indígena foi intensificada de maneira muito acelerada nos últimos anos e que continua sendo uma prática bastante recorrente dos Sateré-Mawé, com afirma Teixeira (2005, p.103):

O quadro situacional dos Sateré-Mawé no que concerne à escolarização e à escolaridade, apresenta elementos que devem ser entendidos não só como resultado da aplicação de políticas educacionais, mas também como explicitação de estratégias políticas usadas pelos índios na negociação de visibilidade e reconhecimento no espaço público brasileiro.

CAPÍTULO II - INFÂNCIA, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO : A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.

“O ser criança não pode ser entendido apenas com um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes, tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável.”
Perrotti (1982, p.14)

Pretendemos que este texto sirva para entender que a aproximação entre as duas culturas, ocidental e indígena, a partir da chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil, no século XVI, trouxe várias concepções de infância, brincadeira e de educação. Os conceitos de infância, brincadeira e educação são produções históricas na medida em que os fatos registrados nos mostram a prevalência de uma visão adultocêntrica sobre a criança ocidental, com forte influência na infância indígena.

O registro sobre uma conduta adultocêntrica no que se refere aos povos indígenas, encontra-se em vários anais históricos do século XVI. As primeiras e principais ações de evangelização dos padres da Companhia de Jesus no período de colonização do Brasil se pautam no ensino das crianças indígenas, nas aldeias, com o intuito de aproximação e de estabelecimento de uma aliança mais proveitosa e produtiva entre os grupos indígenas e os padres. O propósito era converter toda a tribo na fé cristã. Neste caso, as crianças indígenas se tornaram o elo fundamental do processo de dominação, exploração e imposição da cultura europeia sobre a cultura indígena. (DEL PRIORE, 2002)

As aproximações entre as culturas se deram de maneiras diversas, uma delas descrita por Rizzini (2006) trata da visão dominadora da cultura europeia sobre os povos indígenas na Amazônia, explicando que a estratégia utilizada pelas autoridades da época, no processo de colonização da região Amazônica, foi agir

sobre as crianças, para que estas pudessem convencer toda a tribo das ideias do civilizador.

A despeito dos debates e das tentativas dos governos das províncias amazônicas de civilizar os índios através das crianças, percebe-se uma constante tensão entre civilizar e explorar, pois nos discursos defendia-se a integração do índio à sociedade civilizada, preservando sua liberdade, mas na prática, ocorria a exploração em massa e até a escravização de índios, inclusive das crianças. [...] A escravização das crianças indígenas na região parece ter sido prática corrente, pelas referências que aparecem nos escritos de algumas autoridades. (RIZZINI, 2006, p.159).

O desrespeito e exploração de “miúdos”, também é tratado por Ramos (2002). Segundo o autor, no século XVI crianças de 9 anos em diante e até, não raras vezes, com menor idade, eram violadas sexualmente por marujos e por pedófilos, escravizadas para servir os tripulantes adultos em todas suas necessidades; corriam o risco de um naufrágio, coisa comum neste período, e sendo crianças, eram as primeiras vítimas.

Poderíamos dizer que esse tipo de sentimento de desvalorização da vida infantil era tão presente em muitos povos da Europa, no decorrer de toda a Idade Média e em períodos posteriores, em virtude de sua fragilidade física e do total domínio de suas ações pelo adulto. Não seria incomum pensar que os primeiros colonizadores, ao chegarem em terras brasileiras no ano de 1500, não teriam este mesmo tipo de comportamento com as crianças indígenas brasileiras. (DEL PRIORE, 2002)

Portanto, o que nos parece é que não podemos dissociar os fatos históricos vividos na humanidade como algo exclusivo da criança ocidental, mas compreendermos que as crianças indígenas enquanto seres historicamente situados, ao entrarem em contato com a cultura dos brancos a partir do período de

colonização do Brasil, também sofreram influências dessa cultura nos seus modos de vida.

Como resultado desse encontro entre culturas tão distintas e pela força dominante e homogeneizadora da cultura européia no período de colonização e nos tempos subjacentes, poderíamos apontar a perda drástica e profunda, de algumas referências dos povos que aqui viviam, tais como a própria história, tradições e costumes.

Neste contexto, uma enorme gama de atividades, em especial o brincar, que se originaram da tradição indígena foi aculturado pelos brancos e até os dias atuais fazem parte da cultura infantil de várias crianças brasileiras. Também há que se ressaltar que atividades criadas e desenvolvidas pela cultura ocidental estão presentes na cultura indígena num processo de aculturação, e não de alienação, das formas de sua própria conduta tradicional.

Vemos que o processo de aculturação, de fato, pode ser entendido *a priori* não no sentido de dominação de uma cultura sobre a outra, mas que seja compreendido enquanto culturas que dialogam, se interpenetram e se relacionam mutuamente, sem que haja, necessariamente, a sobreposição de uma sobre a outra. (GRUPIONI, 2005)

Em síntese, pretendemos que este breve percurso bibliográfico, sirva de reflexão para que consigamos entender o que foi estabelecido socialmente entre as crianças e os adultos nesse processo relacional entre as sociedades ocidental e indígena a partir do processo de colonização no Brasil, considerando às questões norteadoras da infância, das brincadeiras e da educação em suas dimensões sociais, culturais e educacionais.

Agregado a essa questão, pretendemos aproximar alguns aportes teóricos da área da educação que nos parecem situar na tradição histórica, nos valores que podem subsidiar os debates, elaborações e continuidades das práticas pedagógicas no campo da educação escolar indígena.

2. 1. O lugar da criança e do brincar da Idade Média ao século XVII

Na educação medieval, Ariès (2011) em seus estudos argumentou que as crianças ocidentais sofreram influências da sociedade como um todo. A educação das crianças ficou atrelada aos cuidados com sua saúde, uma vez vencido o risco de mortalidade infantil, se misturavam aos adultos.

Segundo Del Priore (2002, p.20):

A alta taxa de mortalidade infantil verificada no decorrer de toda a Idade Média e mesmo em períodos posteriores, interferia na relação dos adultos com as crianças. A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como um pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas.

Na idade média, a descoberta e as diferenças sobre a infância foram retratadas em grande parte pela arte, traduzidas através das pinturas e esculturas. As imagens produzidas pelos artistas, desconsideravam o ser criança enquanto possuidora de identidade própria. Conforme Áries (2011, p.18) “No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Tais características apontadas por Àries também foram percebidas pelos trajes, com os quais, elas eram vestidas: roupas de adultos. Como anunciou Àries (2011, p. 41),

partindo do século XIV, se vestia como os adultos. [...] as crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos. [...] Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras.

Essa concepção da criança ocidental pode ser comparada, em alguns aspectos, em relação a criança indígena, principalmente quanto ao seu modo de vida na aldeia. Nos registros dos séculos XVI e XVII, sabe-se que as crianças, misturadas ao adultos, cultivavam atividades e trabalhavam para sua subsistência, brincavam sem se separarem dos adultos. Daí que as brincadeiras, em muitas situações, não passavam de formas de conduta de toda tribo, não sendo consideradas como exclusivas de um, nem do outro, mas fazendo parte do cotidiano do mundo indígena, como por exemplo, caçar pequenos animais, abater aves e pescar com arcos e flechas. (DEL PRIORE, 2002; KISHIMOTO, 2010)

Ao longo do século XVI, as crianças ocidentais participavam das relações educativas com os adultos de maneira bastante intensa, sem distinção de faixa etária, eram consideradas os brinquedos encantadores da família, pois eram mimadas e consideradas um campo de divertimento. (ARIÈS, 2011).

Em relação a esse tipo de tratamento para com as crianças pequenas da época, Del Priore (2002, p. 96) afirma que,

Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação. Mas isto não era privilégio no Brasil. Nas grandes famílias extensas da Europa ocidental, onde a presença de criança de todas as idades e colaterais era permanente, criava-se uma multiplicidade de convivências que não deixavam jamais os pequeninos sós. E esses eram tratados pelos mais velhos como verdadeiros brinquedos.

Desta mesma maneira, encontramos em Del Priore (2002, p. 93) que os indígenas no século XVI “tinham também acalantos de extrema doçura, como um, de origem tupi, no qual se pede emprestado ao Acutipuru, o sono ausente ao curumim, no idioma nhengatu. O acalanto é descrito como cantiga do macuru, sendo o macuru, o berço indígena”.

Por outro lado, contradizendo aos cuidados e atenção para com as crianças ocidentais e indígenas, ainda no século XVI, vemos uma discrepância no que se refere a uma boa educação no entendimento dos jesuítas. Uma boa educação implicaria que as crianças sofressem castigos físicos e as tradicionais palmadas na formação. O que era comum no cotidiano colonial, para as crianças ocidentais, tornou-se um horror para os indígenas que desconheciam esse tipo de ato de bater em crianças. (DEL PRIORE, 2002)

Por volta do século XVI, as crianças e os adultos ocidentais brincavam mutuamente: de boliche, bonecas, bola, de pegar o outro, esconde-esconde, cabra-cega, o pião e o jogo de peteca.

Conforme aponta Áries (2011, p. 49)

A especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.

No que se refere ao tempo de brincar das crianças indígenas nesse período, podemos apontar que nas escolas jesuíticas, a diversão se misturava entre brincadeira tradicional de tomar banho no rio e ver correr as argolinhas da tradição européia, brincadeira que consistia em ter uma argolinha no poste ou numa árvore enfeitada. Esta deveria ser retirada por um cavaleiro em disparada. (DEL PRIORE, 2002).

De acordo com Del Priore (2002, p. 98)

as crianças indígenas também brincavam de miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para a pesca, piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram os brinquedos preferidos. A musicaria atraía loucamente: crianças indígenas adoravam instrumentos europeus como a gaita ou o tamboril que acompanhavam ao som de maracas e paus de chuva. A participação em festas com música atraía crianças de todos os grupos sociais.

Neste sentido, identificamos também em algumas leituras, descrições etnográficas da vida das crianças nos grupos indígenas que sugerem que os modos de brincar das crianças acontecem do mesmo modo como visto na educação grega e medieval, isto é, crianças e adultos misturados, sem separação de sexo e idade, participam de diversas brincadeiras na aldeia, dançam, brincam, cantam e escutam histórias um do outro. (FERNANDES, 1989; SILVA & FERREIRA, 2001; COHN, 2005; KISHIMOTO, 2010)

Por outro lado, no século XVI, podemos averiguar que as crianças indígenas sofreram certas imposições dos padres jesuítas, que ao ensinarem a cantar as músicas cristãs procuraram transformar seus costumes e modificar suas danças tradicionais para a dança portuguesa, com tambores e violas, como se fossem crianças portuguesas. (DEL PRIORE, 2002)

Além disso, um outro fato que marca a aproximação da sociedade ocidental com a sociedade indígena se aplica, ainda, aos procedimentos que os jesuítas tinham no século XVI, a partir de 1554 com relação às crianças, nas palavras de Altman (2002, p. 241):

Anchieta, em Piratininga, também fazendo uso da música, cria pequenas peças de teatro e, utilizando cânticos e danças, escreve diálogos em versos que são representados pelos meninos nos pátios ou nas aldeias de catequese, transmitindo a índios, brancos e mestiços, numa mesma comunidade, a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes. Embora habituados a uma vida nômade, os índios vão assimilando os novos costumes, ganhando novos conhecimentos, mas perdendo muito de sua cultura primitiva.

Ao longo do século XVII, sob a influência dos jesuítas, os jogos e as brincadeiras foram incorporadas aos programas de ensino dos colégios por eles implantados, tendo o mesmo valor formativo que os estudos. De fato, os jesuítas conseguiram afastar um conceito negativo das atividades recreativas na época, como afirma Áries (2011, p.65):

Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos.

No processo educativo das crianças ocidentais, encontramos Comenius (1996, p.156) e sua *Didática Magna*. Para este educador as crianças deveriam sentir o mesmo prazer tanto nos estudos quanto no brincar. Enfatiza: “que as crianças

experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas”.

Quanto a participação da criança no processo de escolarização. Comenius considera o prazer das crianças ao brincar como algo referencial na educação. Concordamos que a escola não pode furtar das crianças o que tem como atividade mais prazerosa de comunicação e de construção do conhecimento: o brincar.

No século XVII, a preocupação moral com as crianças foi intensa em virtude da relação tão próxima com o mundo social dos adultos, os quais acabaram por influenciar o seu comportamento e costumes, levando-os mais tarde como jovens, a cometerem ações de desordens nas ruas, furtos e outros vícios reproduzidos socialmente. Portanto, era necessário cuidar logo dessas alterações comportamentais que traziam perturbações a sociedade. Nesse sentido, a aproximação dos religiosos junto à família foi fundamental na criação das escolas que teriam o papel de instruir e acompanhar de perto a educação e a civilidade das crianças. (GAUTHIER & TARDIF, 2010)

Segundo Áries (2011) já no século XVII, ocorre a evolução do sentimento de infância, que vem de fora do berço da família, ou seja, os homens da igreja assumem todas as formas de correção e instrução, via escola, decorrentes das negligências da infância, tendo o cuidado de preservar sua alegria por serem criaturas frágeis de Deus, mas sem mimá-las, e sim educá-las socialmente.

Nasce uma concepção de educação e não uma educação no plano social para todos, independentes das classes sociais, aspecto que não ocorre até hoje.

Portanto, o que podemos notar entre os séculos XVI e XVII foi a percepção dos religiosos quanto à criança como um ser diferente do adulto. Nesse período, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em maiores cuidados de ordem

psicológica e pedagógica para com as crianças de diferentes classes sociais. (DEL PRIORE, 105)

Esses fatores elevam a questão da infância como um campo de estudos e observações, elevando em grande medida sua visibilidade social e suas atividades peculiares, reconhecendo parcialmente sua práxis na sua construção identitária. Neste contexto, o importante é que a criança ganha um estatuto próprio na busca do entendimento e compreensão de suas vicissitudes. Aqui, reafirmada no pensamento de Rodrigues (1992, p.122):

A criança perde o anonimato. Transforma-se em indivíduo, essa peça tão relevante para a edificação do nosso modo de vida. Passa a ser sujeito de direitos e desejos, dotado de importância social até então desconhecida. Em torno dessa importância organiza-se-á doravante a família, agora dotada de responsabilidades educacionais e afetivas. Família e escola se aliam em função deste pequeno ser, que não pode mais ser substituído sem imensa dor; para o disciplinar e fazer dele uma criança bem educada, se quisermos utilizar uma expressão hoje corrente, mas que não aparece antes do século XVII.

Podemos dizer, portanto, que o século XVII marca um outro sentido para a infância, ou seja, a criança se torna um ser primordialmente diferente do adulto. Mas essa diferença ainda está alicerçada na negação de sua autonomia, voz e presença significativa no mundo. O mais importante será conduzi-la aos bons costumes e discipliná-la através das prescrições, ritos e costumes construídos e socializados pelos adultos. E isso, na época, exigiu certamente várias construções de espaços escolares e programas de ensino específicos para atender a grande demanda de crianças que necessitavam eliminar de suas vidas: o ócio e a desordem. (GAUTHIER & TARDIF, 2010)

Segundo Del Priore (2002, p. 84) “O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança”.

Nesse sentido, os discursos e os tratados de pedagogia foram elaborados com o intuito de instruir as crianças de forma sistematizada, em que todos os atos educativos representavam a reprodução da idealização do mundo adulto.

Resumindo, nas palavras de Gauthier & Tardif (2010, p.150):

Ora, o que salta aos olhos quando se examinam os discursos educativos da Antiguidade até o século XVII é a onipresença do ponto de vista do adulto e a ausência de reflexão profunda e séria sobre a criança [...]. Na verdade, a criança é definida não em sua especificidade, mas apenas como adulto em perspectiva. O que significa dizer que o projeto educativo se estrutura não em função daquilo que é bom para a criança, mas, antes, em função de um modelo idealizado de adultos.

Portanto, há necessidade de pensarmos que um dos papéis fundamentais da educação na escola indígena seria considerar as crianças enquanto seres livres, que participam ativamente da vida social na aldeia, com liberdade, aprendendo pela própria experiência, ao mesmo tempo, pela aproximação com a cultura ocidental, pode também apropriar-se desse movimento para tornar algo próprio, adequado às suas necessidades, num processo de interculturalidade². (TASSINARI, 2001a; SILVA & FERREIRA, 2001b; BERGAMASCHI, 2007; NASCIMENTO, 2008).

Um trecho do texto de Altman (2002, p.231) está intimamente relacionado ao modo de vida de muitas crianças indígenas que vivem em suas aldeias pelo Brasil, o que também constatamos nas visitas realizadas na aldeia Sahú-Apé:

² Para Néstor Garcia Canclini, no seu livro intitulado: Diferentes, desiguais e desconectados. Traduzido por Luiz Sérgio Henrique. Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 2007, p.17: “a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando grupos entram em relações e trocas [...]. Implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”.

A folha verde que balança ao vento, a borboleta que bate asas, o barulho da chuva, o farfalhar dos passos sobre as folhas secas espalhadas pelo chão, as vozes dos animais, o brilho do sol, a claridade da lua fazem parte, com certeza, das descobertas do indiozinho que há muito mais de quinhentos anos nascia no Brasil.

Assim, podemos pensar que a educação escolar indígena deve ter seu ponto de partida também nas experiências, tradições e costumes das crianças nas aldeias e não limitar, por vezes, somente aos aspectos teóricos da cultura ocidental, sem provir do processo vivido e pensado por eles cotidianamente. Sendo assim, dar apropriação ao indígena da cultura ocidental, significa garantir-lhe a autonomia de escolha e não escravizando-lhe a uma dominação cultural.

Poderíamos dizer que a própria maneira da criança e dos pais indígenas construir os brinquedos na aldeia a partir do que a natureza oferece, constitui um elemento essencial para que eles possam aproximar natureza e educação escolar, desenvolvendo o que mais reivindicam nos movimentos sociais indígenas, o respeito aos processos próprios de aprendizagem na escola da aldeia. (SILVA & FERREIRA, 2001a; TASSINARI, 2001, 2009)

Deste modo, encontramos em Altman (2002, p.232) nos seus estudos sobre as crianças indígenas em várias tribos brasileiras, que os brinquedos construídos pelas crianças e seus pais, com o que a natureza dispõe enquanto matéria-prima, pode se constituir enquanto possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem na escola da aldeia, os quais se apresentam de diversos tipos:

Chocalhos formado por cascas de frutas secas, sementes de frutas, pedras, seixos de madeira, ossinhos de animais, conchas e terras são seus brinquedos. Folhas e cascas de árvores servem de fôrma para o barro. Penas e asas de aves se transformam em objetos para a rica imaginação infantil. Algumas mães fazem brinquedos toscos de barro, imitando animais. O barro é colhido pelas mães na beira do rio e a ele

são acrescentadas flores e raízes, depois triturado, modelado, seco ou cozido. As bonecas são adornadas com colares de sementes, casas de caracol e uma faixa de entre casca de árvore. Outras figuras de madeira e barro, imitando animais como macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, sapos, são testemunhos do gosto das crianças pela representação de seus animais preferidos.

Podemos dizer que este exemplo do século XVII, até hoje, pode ser observado em diversas aldeias, e principalmente, no que constatamos na aldeia Sahú-Apé, universo da pesquisa. O predomínio de brincadeiras junto à natureza, torna-se, de modo geral, uma característica do modo de brincar da criança indígena. (KISHIMOTO, 2010)

São brincadeiras, os jogos, afazeres domésticos, caminhadas e cumprimento de rotinas, como correr atrás dos pais, imitando suas atitudes e gestos, tomar banho no rio na hora do recreio, acompanhar as mães na venda de artesanato, a fabricação dos próprios carrinhos, bolinhas de argila, caroços de tucumã para jogarem peteca, cuidar das plantações, fazer farinha, balançar a rede, pescar e caçar junto com os pais. (SILVA, 2002; NUNES, 2002; PEREIRA, 2002; COHN, 2005; NASCIMENTO, 2006; BERGAMASCHI, 2007 e 2011; MUBARAC SOBRINHO, 2009; GOMES, SILVA e DINIZ, 2011)

Inúmeras constatações de experiências registradas por diversos autores sobre a aprendizagem indígena nos mostra uma diversidade de ações desenvolvidas cotidianamente na aldeia pela criança que poderiam estar presentes no currículo da escola indígena, sobretudo considerando a falta de integração dos saberes indígenas nos processos pedagógicos de muitas escolas indígenas no Brasil. (NUNES, 2002; SILVA e FERREIRA, 2001a; SILVA, MACEDO e NUNES, 2002)

Por isso, podemos apontar como uma das possibilidades que possam caracterizar a educação escolar indígena seria através da mediação do

conhecimento baseado na experiência, na liberdade e autonomia necessárias para a experimentação e expressão da vida social em sua singularidade, o que nos remete a pensar que os indígenas almejam uma educação baseada em sua cultura que permita a apropriação de uma nova cultura para se defenderem da dominação da cultura da raça branca e da luta pela terra, aspectos estes tão presentes em diversas aldeias pelo país.

2.2. O brincar das crianças do século XVIII aos dias atuais

Caminhando mais a frente, no século XVIII, chamado de Século das Luzes, a criança adquire o status de objeto de estudo da ciência, sendo um período importantíssimo para sua natureza humana. Segundo Souza & Pereira (1999, p. 4) a inserção da criança neste sentido está relacionada:

A um importante momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção através da ciência. O entendimento moderno do conceito de ciência admite a verdade como certeza, assumindo a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o “real” e o “ser” na sua totalidade. É nesse contexto que a ciência transforma o sentimento dos modernos em relação à infância de modo radical, fazendo dela um objeto de investigação. Até então a infância encontrava-se imersa no bojo do desconhecido e do misterioso, cabia à ciência o papel de desencantá-la. [...] O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o “não-saber” e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação.

A criança era entendida como um ser incompleto, que necessitava urgentemente passar da menoridade de sua infância para uma outra característica da vida adulta: a maioridade impregnada da razão num mundo influenciado por numerosas descobertas científicas no processo inicial da era da industrialização.

Seguindo esta lógica, a criança se tornava submissa, sendo tratada numa relação de poder e saber inspirada no modelo econômico vigente. Neste caso, recorreremos a Foucault (1987, p. 27) para alicerçar um olhar reflexivo sobre as crianças na apropriação do conhecimento em suas relações de poder e saber no campo das relações sociais:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Partindo destas ideias de Foucault, podemos dizer que o ser criança enquanto ser social é produto de seu ambiente, e agente ativo nos processos de mudança desse meio. O binômio poder-saber envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades que experiencia.

O direito à infância é fundamental para que elas se apropriem de diferentes habilidades sociais e, através das brincadeiras, possam aprender a usar determinadas estratégias para memorizar, expressar-se e imaginar em sua cultura, utilizando instrumentos culturais para dominar seu ambiente.

Ainda, em meados do século XVIII e no prolongamento do XIX até os nossos dias, aconteceu uma transformação profunda na relação entre os brinquedos e o brincar. Mudam as formas de construção do brinquedo, numa sociedade que se

mostra sob novas ideias. A ideia do progresso e da ciência, do domínio e controle sobre o mundo pela descobertas de equipamentos e meios de transporte, como por exemplo: a máquina de tecer e as ferrovias, respectivamente, legitimando um novo modo de produção nas cidades.

Este cenário produz uma nova concepção de brinquedo, se anteriormente era construído artesanalmente pelas próprias crianças, no momento atual perde espaço para o brinquedo produzido nas fábricas. Segundo Benjamin (1984, p. 14) é “um processo que se inicia no século XIX e que consiste na substituição paulatina dos brinquedos artesanais por brinquedos fabricados industrialmente”. Essa mudança se estabeleceu para atender a demanda de um mercado que iniciava numa perspectiva consumista, fazendo com que os trabalhadores do campo se deslocassem para as cidades.

Nas palavra de Del Priore (2002, p. 149) “Os brinquedos feitos fora de casa se tornam objeto dos desejos infantis [...] bonecas de pano ou porcelana fizeram a alegria das meninas do Primeiro e Segundo Reinado no Brasil [...] O carrinho de boneca, é feito de vime e armação de ferro”.

Portanto, as brincadeiras das crianças passam a ser o foco da indústria e da economia de mercado, tornando-as controláveis pelo adulto neste processo de regulação dos brinquedos, contribuindo para que a liberdade das crianças na criação de novas formas de brincar sejam reduzidas e correspondam aos interesses do mercado.

Historicamente, podemos explicitar tais aspectos nas palavras de Altman (2002, p.252-253):

Com as viagens à Europa, as famílias mais abastadas trazem brinquedos que, a princípio, eram confeccionados em indústrias

manufatureiras e controladas por corporações. Em Nuremberg, no século XVIII, fabricam-se miniaturas reproduzindo objetos utilizados pelos adultos e a eles dirigido, mas as crianças também usufruem deles. No século XIX estas miniaturas vão sendo substituídas por peças maiores, a industrialização avança e aqueles que podem viajar trazem bonecas de porcelana, soldadinhos de chumbo. No fim do século XIX, pequenas indústrias começam a se estabelecer no Brasil e o objeto-brinquedo-mercadoria passa a fazer parte do universo infantil. Surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir.

A partir deste raciocínio, podemos dizer que a concepção vigente de criança em nossa sociedade, a vê de forma consumidora e alienada frente as suas necessidades e aspirações. Perrotti (1982, p.16) corrobora afirmando:

Enquanto faixa etária “incompleta”, a criança deve ser a consumidora passiva de produtos culturais elaborados para ela pelo grupo social, a fim de que possa tornar-se um ser humano evoluído, “completo”, vale dizer, adulto. Sua inclusão social (isto é, inclusão nas classes dominantes) está garantida pelo consumo (ao menos simbolicamente).

O que nos mostra, ainda, Benjamin (1987, p.14):

De uma maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história”. É o que as aproxima dos “inúteis”, dos “inadaptados” e dos marginalizados.

Entendemos que a criança pode se tornar cada vez mais livre, no sentido de dar um passo à frente do que é oferecido a ela para brincar, garantindo o ser criança como sujeito singular, que é ao mesmo tempo social, histórico e cultural.

Portanto, refletimos e concordamos com Vasconcelos (2008, p.73) “A criança não é vista como produto das circunstâncias, mas como alguém que transforma as circunstâncias transformando-se, e, nessa interdependência, há a formação do novo”.

Por sua vez, uma outra característica apresentada pela criança ao brincar, que não podemos deixar de destacar, é sua capacidade criadora. Ela, de fato, representa o novo, mesmo manipulando aquele brinquedo industrializado, ela cria novas formas de brincar, repetindo inúmeras ações que lhe dá prazer. Num primeiro momento, ela olha curiosamente o brinquedo e depois se lança na sua imaginação através dos resultados de sua experiência consigo e com os outros. Diz Vigotsky (2009, p. 9):

Toda atividade humana que não se limite a reproduzir trechos e impressões vividas sem que se criem novas impressões, novas ações, pois o cérebro humano não se limita a ser um órgão capaz de conservar as nossas reproduções de experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar, com elementos de experiências passadas, novas formas e definições.

Nesta perspectiva, podemos observar nos estudos, que a produção do brinquedo na cultura indígena se apresenta de forma ambígua, ora através da experiência acumulada pelas crianças na interação com a sociedade circundante, fazendo com que elas ampliem suas experiências ao brincar com novas atividades apreendidas de uma outra cultura; ora procuram manter suas tradições e costumes num processo de reprodução de sua cultura enquanto necessidade e uma condição para que as crianças e os adultos possam garantir a permanência de seus elementos culturais.

Em consequência disto, podemos depreender que é necessário reconhecer a historicidade do ser humano, independente da raça, considerando sua experiência histórico-social e o conhecimento socialmente existente.

Aqui vemos um momento propício para recordar e concordar com as palavras de Altman (2002, p. 254) sobre a memória de quem foi criança e viveu de brincar, e que muito mudou nos dias atuais, principalmente nas cidades, com reflexos no meio rural, onde localizam-se muitas aldeias pelo Brasil, que independente do espaço e do tempo, a literatura tem apontado e vem apontando a permanência e incorporação de novas maneiras de brincar, no que insistimos que qualquer forma de brincar, possa servir para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social de muitas crianças ocidentais ou indígenas:

Por meios dos jogos, a criança manifesta suas emoções. Estabelece ligações sociais, descobre sua capacidade de escolher, decidir e participar. Faz bola de meia, os tacos para jogar “casinha”, escolhe os botões para o futebol, coleciona figurinhas para o “abafa”. Constrói o carrinho de rolimã, o cavalo de pau, a boneca de pano. Na roça ou na cidade, sozinha ou em bandos, com os irmãos, os vizinhos, os colegas de escola, ela anda descalça na enxurrada, trepa em árvore, nada nos rios, descobre o mar, faz alçapão, cai do cavalo. E as crianças brincam de passa-anel, de gato e rato, de esconde-esconde, de estátua, de chicotinho-queimado, de acusado, de amarelinha, de piques, de boca do forno, de barra-manteiga, de queimada, de corre cotia, pula corda, fazem aviõezinhos (...). Enfim, a rua é das crianças, as brincadeiras se espalham de bairro a bairro, nas cidades grandes e nas menores aldeias. Nas ruas e nos campos a criança solta pipa e balão...

A partir deste pressuposto, podemos depreender que o brincar de hoje de muitas crianças ocidentais ou indígenas não contempla muitas das atividades citadas anteriormente, em decorrência da redução do tempo de brincar e do espaço territorial, bem como pela apropriação de outros modos de se divertir, tais como os jogos eletrônicos.

As atividades que historicamente se constituíram como brincadeiras de gerações precedentes, estão sendo paulatinamente deixadas de lado pelas novas gerações, dificultando o movimento de apropriação das significações históricas dessas brincadeiras tradicionais, sua transmissão cultural às novas gerações está sendo comprometida.

Portanto, a influência das brincadeiras tradicionais e de novos modos de brincar na aldeia devem constantemente ser ressignificadas e apropriadas pelas crianças e adultos, considerando a história social e cultural de cada povo indígena, bem como suas relações sociais com a sociedade circundante possam produzir novos sentidos para os sujeitos envolvidos no processo de interculturalidade.

No século XX, surge uma nova pedagogia escolar, situando a criança no centro das atenções em oposição a pedagogia tradicional, centrada exclusivamente no professor e nos conteúdos. O intuito é formar um novo ser humano na realidade social.

A concepção de sujeito que se desejava formar está delineada numa proposta educativa que se preocupa com a vida real da criança, sua existência, necessidades e interesses. Sendo assim, o esforço dos educadores se basearia nos valores cotidianos da vida infantil. E, neste sentido, as atividades escolares deveriam refletir os valores da criança na vida social.

Destacamos Dewey³ (1936, p.183) no seu livro intitulado *Democracia e Educação* quando critica a pedagogia tradicional no que diz respeito à incompreensão, por parte dos professores, sobre a importância das práticas corporais ou atividade corporal. Na sala de aula, para o autor estas atividades visam o crescimento e o desenvolvimento do aluno na escola. Em uma concepção

³ John Dewey (1859-1952).

tradicional “a atividade corporal torna-se em parte uma intrusa. Como se acredita que ela nada tem que ver com a atividade mental, torna-se uma distração, um mal que se deve combater”.

Dewey defende imediatamente que o aluno,

“tem um corpo e leva-o a escola juntamente com seu espírito. E o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa. Como, entretanto, essa atividade não está sendo utilizada em coisa significativa, ela deve ser contrariada e impedida”.

Concordamos com Dewey que o movimento corporal representado no brincar não pode ser ignorado na escola, pois a criança tem um repertório de experiências motrizes que ajudarão no seu processo de formação e desenvolvimento. Ainda, compondo esse pensamento reflexivo sobre a educação das crianças, Dewey (1936, p. 183) nos alerta que a principal fonte do problema de disciplina nas escolas está associada ao professor que tem:

quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição. Prometem-se prêmios para os que ficarem fisicamente mais quietos, para os que guardarem mais silêncio e mais uniformidade de postura e movimentos. [...] o problema dos professores é obter dos alunos tal procedimento e punir os desvios que inevitavelmente ocorrem.

Rompendo com a pedagogia tradicional na qual o brincar era considerado improdutivo, um mero passatempo e com pouco valor educativo, o movimento das escolas novas objetivou mudar esta concepção educacional, trazendo as crianças para o centro do processo educativo. Com isso, o brincar ganhou relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças.

O movimento Escolanovista esboça uma visão educativa centrada na existência, na vida real, no interesse e necessidades da criança, indo contra o seu adestramento e submissão frente aos valores e dogmas impostos pelo modelo de educação tradicional.(SILVA, 1986)

Segundo Snyders (1988) essa proposta educativa consiste em priorizar atividades que tenham para a criança um significado e sentido próprios de satisfação cultural e de alegria, resultando na afirmação da criança como sujeito do processo educativo e não mais objeto da ação educativa. Afirma, ainda que a noção de iniciativa preconizada pelos escolanovistas sobre a criança, significa liberdade e autonomia em suas atividades cotidianas.

Esta proposta educacional escolanovista se fundamenta nos valores, interesses e necessidades da vida cotidiana infantil. Portanto, as instituições educativas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, considerando na educação da criança o brincar enquanto uma atividade essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, constatamos, usualmente, que nas escolas a inserção do brincar não aparece como um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância. Pelo contrário, a partir do processo de escolarização, a escola retira do currículo o que a criança mais gosta de fazer: brincar.

Essa postura frente ao brincar coloca-o como algo desnecessário no processo educativo, nesse sentido, Jorge e De Veasconcellos (2000) afirmam que existe uma ambivalência nas escolas. De um lado, tem-se o lugar da brincadeira, do mero passatempo, da não seriedade; de outro, o lugar do estudo, do trabalho, da produção, da seriedade. Desta forma, ou se estuda ou se brinca, havendo quase nada de interação entre as atividades.

Queremos refletir sobre essa ambiguidade, mostrando que não é preciso adaptar o brincar à escola, mas repensar ao mesmo tempo o brincar e a escola. O que buscamos, em síntese, é que o brincar se constitua como um espaço de apropriação e construção de conhecimentos pela criança ocidental ou indígena no próprio processo educativo.

Moyles (2002), apresenta uma concepção de brincar que está intimamente relacionada a nossa experiência, ideias e reflexões sobre o significado dessa atividade enquanto uma possibilidade de que a criança confie em si mesma e em suas capacidades para interagir socialmente com outras crianças e com os adultos.

É como se o jogo fosse vivido apenas de forma utilitarista e não como constitutivo. É possível enxergar, neste contexto, uma ênfase na educação progressista, em que a valorização do jogo é entendida como meio de preparação para a vida social, do trabalho e da coletividade. Em suma, é uma educação integrada ao processo sócio-político-econômico global, fundada em valores sociais, coletivos e historicamente significativos. (SNYDERS, 1974; SILVA, 1986)

Neste particular da educação progressista, Ortega e Rosseti (2000) nos ajudam a refletir sobre a nossa prática educativa, enfatizando que o brincar pode ser ensinado e pode ser aprendido para a vida, numa articulação que exige uma postura ativa do educando num único movimento, isto é, que a criança pode ser educada pelo brincar dentro e fora da escola.

A presença do brincar livre e espontâneo na escola deve levar a um processo de transformação política e social, em que as crianças ao serem consideradas como cidadãs, isto é, cada uma como sujeito histórico e sócio-político, que participa e transforma a realidade em que vive, podem ampliar o significado de suas ações,

desenvolvendo outros modos de brincar e de ser criança. (CARVALHO & ALVES & GOMES, 2005)

Pelo exposto, podemos depreender que o brincar sendo uma atividade dominante no modo de vida das crianças na aldeia, seria preciso ampliar o seu significado na escola indígena, a partir da reflexão e da interação dos professores indígenas ou não, tornando possível o desenvolvimento de ações que levam à significação e a re-significação do fazer pedagógico a partir do brincar.

Por essas razões, concordamos com Fontana e Cruz (1997, p.142) quando afirmam:

A atenção ou destaque que a professora vai dando a determinados aspectos da brincadeira constituem a via pela qual ela interfere na atividade da criança, não para ajustá-la à sua própria maneira de considerar o jogo, mas para, explorando com ela outras possibilidades, enriquecê-lo em organicidade e duração. Pelo fato de a brincadeira não ser uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, e por consistir sempre e apenas de materiais colhidos na realidade, o adulto tem nela um importante papel. A vantagem de dispor de uma experiência mais vasta, de um repertório mais amplo de formas para imitar lhe permite ir mais longe com a imaginação. Ao compartilhar sua experiência inventiva com a criança, a professora “ensina-a” a brincar. [...] Além de ensinar, nessa relação a professora também aprende.

Por conta disso, podemos dizer que as atividades do brincar no processo de ensino-aprendizagem têm que considerar as pessoas com mais experiência, pois a criança ao se apropriar dos conteúdos culturais nas atividades sociais, progride na elaboração das capacidades humanas superiores ou culturais (imaginação, vontade, atenção, percepção etc.) no diálogo com o mundo e com os outros.

Acreditamos que esses pressupostos, permitem-nos afirmar que o papel do professor indígena na intervenção dos processos educativos, considerando o brincar enquanto uma aprendizagem de natureza cultural e social, poderá conduzir o desenvolvimento de um repertório amplo de atividades recreativas no interior da

escola indígena, provocando avanços que, talvez espontaneamente, não ocorressem por si mesmos.

Para tal, contribuições teóricas como apresentadas anteriormente pressupõem a integração do brincar na realidade concreta da criança, o que na pedagogia histórico-crítica pode ser compreendida como um processo pelo qual o ser humano produz a sua existência no tempo, transformando a sociedade. Agindo sobre a natureza, o ser humano vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano. (SAVIANI, 2008)

Acreditamos que a participação do outro no processo de ensino-aprendizagem ajuda no desenvolvimento do educando, levando-o aos níveis mais complexos do pensamento, do individual ao social, da natureza à cultura. O ser humano deve ser um agente ativo no seu ambiente. É cultural, por se envolver nas atividades que experimenta no meio social, mas é ao mesmo tempo histórico na condição em que utiliza instrumentos culturais para dominar seu ambiente. (PINO, 2005)

Nesse sentido, para Pino (2000, p.51):

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. [...] As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de transformação fica evidente quando pudermos promover o brincar enquanto uma potencialidade do desenvolvimento das crianças indígenas à medida que novas culturas, novos conceitos, novas práticas, enfim, novas formas de brincar possam ser aprendidas.

Para Vygotsky (2007, p.108) a importância da compreensão das necessidades que as crianças têm ao brincar, na interação com o mundo e com seus semelhantes no e durante o convívio social devem ser entendidos como resultado de acontecimentos evolutivos.

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Nesta perspectiva, o brincar é uma necessidade para que as crianças se desenvolvam pela internalização de diferentes modos culturais de conduta vividos na interação social, num processo interpessoal que se transforma em intrapessoal, isto é, o domínio de si na relação com o meio em que vive.

Portanto, consideramos que o brincar na prática pedagógica da criança indígena, pode ser um conteúdo importante para promover o seu desenvolvimento, levando em conta que este processo de desenvolvimento é mediado por situações imaginárias, instrumentos simbólicos de diferentes significados e ações, os quais permeiam a experiência acumulada da criança a partir de sua inserção e aprendizado na interação social dentro e fora da aldeia.

É importante ressaltar que os pressupostos do enfoque histórico-cultural de Vygotsky consideram o sujeito em processos interativos, portanto o professor, indígena ou não, pode facilitar um ambiente social, na escola, o desenvolvimento do brincar, na medida em que vai possibilitando aprendizagem compartilhada entre os envolvidos nas atividades educativas, potencializando a reconstrução das experiências e dos significados do brincar em situações reais de interação social.

Consideramos, enfim, o brincar dentro de uma visão histórico-cultural, como uma atividade essencial a ser desenvolvida na escola indígena, em que a manutenção e incorporação de novos elementos culturais estão ocorrendo o tempo todo na aldeia, assim, as novas possibilidades de se investir em condições para a formação de processos psíquicos superiores (pensamento, linguagem, percepção, memória, atenção, vontade e imaginação) é fundamental nesse processo de interculturalidade, visando o desenvolvimento da comunidade indígena como um todo.

CAPÍTULO III – O POVO SATERÉ-MAWÉ E A CRIANÇA INDÍGENA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o resultado de uma breve pesquisa bibliográfica realizada sobre estudos antropológicos do povo Sateré-Mawé em suas comunidades originárias, nos processos históricos, políticos e educacionais, e principalmente, das crianças indígenas pertencentes a esta etnia, no seu contexto social e cultural.

É fato que, após um estudo exploratório denso, percebemos poucas publicações etnográficas sobre a etnia indígena Sateré-Mawé, mesmo sabendo de sua importância no contexto das comunidades étnicas amazônicas, tanto nas áreas rurais quanto nas cidades. Entretanto, apontamos alguns autores pesquisados que nos apresentam diversos sentidos que identificam a cultura Sateré-Mawé de forma geral. (UGGÉ, 1991; UGGÉ, s.d; PEREIRA, 2003; LORENZ, 1992; TEIXEIRA, 2005; BERNAL, 2009; SOUZA, 2009).

Historicamente, a etnia indígena Sateré-Mawé faz parte de uma ampla área geográfica localizada entre os rios Tapajós e Madeira, situada na região do médio rio Amazonas, nas mediações dos Estados do Amazonas e Pará. A área está distribuída em cinco municípios distintos: Barreirinha, Parintins, Maués pelo Estado do Amazonas, e Itaituba e Aveiro pelo Estado do Pará. Atualmente, eles habitam densamente sua terra tradicional com aproximadamente 8.500 índios entre os rios Andirá e Marau, sem considerar a população Sateré-Mawé residente em Manaus e outros municípios. (TEIXEIRA, 2005; BERNAL, 2009).

Foi na metade do século XVII que se registraram os primeiros contatos desse povo com as missões dos jesuítas, efetivamente em 1669, na ilha de Tupinambaranas, hoje município de Parintins. Entretanto, há registros que, em 1661,

os padres João Maria e o Padre Antônio da Fonseca já relatavam que este povo já fazia uso do guaraná para sua sobrevivência. (UGGÉ, s.d; PEREIRA, 2003; LORENZ, 1992; TEIXEIRA, 2005).

Bernal (2009, p.75) afirma que:

É graças à relação contínua entre o povo Sateré-Mawé e o guaraná, produto agrícola regional mais conhecido, que é possível estabelecer de maneira segura a presença deles na época da colônia: as fontes primárias falam deles como habitantes e viajantes que praticavam o comércio desse produto.

Desde os primeiros contatos com os colonizadores, Pereira (2003, p.26) nos informa que os Sateré-Mawé receberam diferentes designações, tais como: “Maooz, Mabué, Mangués, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahués, Magués, Mauris, Mawés, Maraguá, Maué, Magueses”.

Atualmente, os índios se definem como Sateré-Mawé. Sateré significa “lagarta de fogo” é o nome do clã dos antigos chefes da tribo, é um animal que aparece como uma centopéia peluda. O termo Mawé, significa “papagaio falante e curioso” é considerado o nome mais completo da tribo. (UGGÉ, 1991).

Em 1757, no período de colonização e exploração da Amazônia, a administração do Marquês de Pombal expulsou as missões jesuítas do rio Andirá, onde vive, atualmente, grande parte da população indígena Sateré-Mawé, por considerar que tais missões trouxeram muito lucro para a igreja, em detrimento do Estado e dos colonos. Mesmo assim, a presença missionária sempre esteve presente entre os povos indígenas como os carmelitas que participaram do controle da exploração da mão-de-obra dos indígenas pelos colonos.

Nesse tempo, os índios eram considerados pelos portugueses como trabalhadores, e estavam atrelados a uma legislação *real* que regulamentava suas

relações de trabalho entre o governo e os colonos, conforme aponta Souza (2009, p.137-138):

Um grupo devia ficar nas povoações, para praticar a agricultura de sustentação e garantir alimentos para os aldeados, e o excedente para ser vendido sob orientação dos missionários. Um outro grupo de índios ficava inteiramente à disposição dos missionários, ajudando na “conversão” de outros índios e trazendo-os para o povoado. O terceiro grupo ficava a serviço do governo, que o distribuía aos colonos.

Assim, podemos perceber que os índios foram dominados, hostilizados e escravizados pelos comerciantes, donos de terra e governo, levando-os, com isso, em meados do século XIX, no período de 1835 até 1837 da cidade de Belém até o Rio Negro, no Amazonas, a se rebelarem contra esse tipo de opressão.

Nessa frente de resistência, o povo Sateré-Mawé participou ativamente desse movimento denominado Cabanagem, juntamente com os negros, mestiços e caboclos, os quais lutaram para conseguir a liberdade e superar a exploração imposta pela sociedade envolvente.

Conforme aponta Uggé (s.d, p.8):

Entre os Maué, é lembrado o índio Crispim Leão que, no Andirá, foi destruindo e queimando as casas dos brancos e morreu no conflito da Cabanagem. Frente aos soldados do governo central vários cabanos fugiram na área indígena dos Maué. Na cidade de Maués, Pe. Joaquim de Santa Luzia luta ao lado de numerosos cabanos numa última tentativa de resistência à repressão do governo central.

Ainda, dentre os antropólogos, encontramos Lorenz (1992) que em seu livro intitulado Sateré-Mawé: os filhos do guaraná, explicita que desde o século XVIII e mais o movimento cabano em meados do século XIX, o território dos Sateré-Mawé foi reduzido drasticamente, pois as lutas e as perseguições aos povos indígenas

provocaram enormes áreas devastadas na Amazônia, contribuindo desta forma com o deslocamento dos indígenas de seus territórios originários para outros lugares.

A atividade do extrativismo também possibilitou a invasão do território Sateré-Mawé, expulsando-os de suas terras tradicionais, limitando-os a habitarem a terra indígena Andirá-Marau e uma pequena área da terra indígena Koatá-Laranjal junto com o povo Munduruku. Portanto, em decorrência da escravização e da invasão de suas terras, este povo teve sua população diminuída, em virtude de vários fatores, como conflitos, perseguições e epidemias. (TEIXEIRA, 2005).

Nesse sentido, Pereira (2003, p. 22) afirma que:

À proporção que se foi ampliando a conquista da Amazônia, a tribo dos Maués ficou cada vez mais confinada nos limites atuais do seu território, retirando-se das margens do Tapajós para as florestas das cabeceiras dos rios Mariacauã, Andirá, Araticum, Maué-Açu, Maué-Mirim, Abacaxis, Canumã e os pararás do Ramos e do Urariá.

Na mesma época, numa política colonialista, o governo autorizou a locação de diversas áreas para a abertura de fazendas, extração de pau-rosa e exploração de garimpos, dominando o território e a economia indígena através dos regatões e comerciantes. (LORENZ, 1992).

Compondo o mesmo movimento, Teixeira (2005, p. 22) corrobora dizendo que:

Essa redução se deu a partir das tropas de resgate que penetravam grandes áreas da Amazônia; da implantação de missões jesuítas e carmelitas ao longo dos principais rios amazônicos; da busca desenfreada das drogas do sertão; com a exploração da borracha durante o século XIX e início do XX. (...) As cidades de Maués, Parintins e Itaituba, inclusive, foram fundadas sobre restos de malocas dos Sateré-Mawé.

Nos aponta Bernal (2009, p.77) que:

na primeira metade do século XX, a violência do ciclo da borracha acrescentou-se a dos exploradores de madeira de lei (pau-rosa) no sudoeste do Estado do Amazonas. Os Sateré-Mawé foram obrigados a emigrar subindo o curso dos rios Tapajós e Madeira até se instalarem lá onde estão hoje.

Durante todo esse período de conquista e exploração da Amazônia, desde sua colonização até a república, o povo Sateré-Mawé viveu uma intensa luta contra várias formas de invasão de suas terras.

Conforme afirma Teixeira (2005, p.23):

Dentre essas invasões podemos citar o projeto de construção da estrada Maués/Itaituba, que tinha por objetivo ligar Maués ao sul do país e que cortaria a Terra Indígena ao meio, impossibilitando, assim, a demarcação de acordo com o traçado exigido pelos índios. Outra foi a empresa francesa de petróleo Elf-Aquitaine, durante os anos de 1981 e 1982. Interessada na exploração desse material, realizou estudos sismológicos que causaram grandes prejuízos à flora e fauna da área. Além disso, provocaram a morte de alguns Sateré-Mawé com a detonação de cargas de dinamite enterradas naquela área. Além dessas invasões, ocorreram também penetrações de garimpeiros provenientes da região do Tapajós e de posseiros moradores nas proximidades dos limites fronteiriços da Terra Indígena.

Caminhando no tempo, somente em 1986 após um processo de luta do povo Sateré-Mawé, iniciado em 1978 junto a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a demarcação de suas terras pelo Governo Federal foram homologadas e os Sateré-Mawé conseguiram manter uma pequena extensão do seu território tradicional que hoje corresponde uma área de 788.528 ha e perímetro de 477,7 km.

No território habitado, a etnia indígena Sateré-Mawé, com mais de trezentos e quarenta anos de contato com os brancos, ainda continua lutando para manter sua organização e estrutura social própria, mesmo considerando algumas transformações sócio-culturais decorrentes do contato com a cultura ocidental.

(TEIXEIRA, 2005)

Visto assim, mesmo em decorrência destas interações com outros povos da sociedade envolvente, o povo Sateré-Mawé continua produzindo seus produtos agrícolas tradicionais tanto para o consumo próprio quanto para o mercado, tais como: guaraná, farinha de mandioca, cacau e frutas, e também produtos artesanais produzidos a partir de sementes das plantas da floresta, como: pulseiras, brincos, colares e outros adereços.

Destacamos ainda, enquanto marcadores da identidade Sateré-Mawé, o rito de iniciação masculina da festa da Tucandeira. Esse papel simbólico, na verdade, representa uma das fundamentais ações empreendidas pelos índios em Iranduba e em outros municípios distantes das terras tradicionais.

Waymat, o ritual da tucandeira é conhecido como rito de passagem que marca a mudança de status de criança para a categoria de jovem, nas palavras de Alvarez (2009, p.34) “implica tanto a transformação em caçador e tradicionalmente em guerreiro como a entrada na categoria de homens que podem se casar e formar uma nova família”.

A preparação deste ritual acontece da seguinte maneira, de acordo com a descrição de Alvarez (2009, p.23):

A preparação do espaço e os símbolos. Essa parte se inicia com a captura das formigas, a preparação das luvas e a preparação do barracão com a colocação da cerca, que funciona como altar onde serão colocadas as luvas. A captura das formigas é realizada na manhã do dia em que será realizado o ritual. A tucandeira tem seu ninho na base de uma árvore que recebe a denominação nativa de *kiusu kiusuhyp* ou *pau da tucandeira*, em cuja base se encontra o formigueiro. Depois de coletadas as formigas, o cantador canta para as tucandeiras. Depois são levadas num recipiente de bambu para o local de realização do ritual. As formigas são colocadas num recipiente com água e caules e folhas trituradas de cajueiro. Essa mistura de água com as folhas do caju adormece as formigas durante aproximadamente trinta minutos, tempo em que serão colocadas na luva feitas de vegetais encontrados nas matas de terra firme, margens dos rios e igarapés. Os vegetais são raspados com a ajuda de uma faca para se extrair as fibras: cano de

flecha, tala de caranã, tala de bacabinha, tala de buriti ou cipó-titica e outros vegetais.

Desta tradição e de outros costumes dos índios Sateré-Mawé, podemos dizer que algumas práticas tradicionais desse povo indígena na zona rural, talvez não mais ocorram do modo originário, pois observamos em nossas visitas na comunidade indígena rural Sahú-Apé que eles adquiriram conhecimentos e experiências da sociedade envolvente, internalizando-os e ressignificando-os ao seu modo de viver, tais como as festas comemorativas do calendário do mundo ocidental, semana da pátria entre outras.

Contudo, percebemos que a tentativa de preservar os elementos significativos que compõem a identidade Sateré-Mawé é amplamente significado entre os mais velhos e caciques das comunidades, os quais procuram com muito esforço transmitir às crianças os ensinamentos tradicionais de seu povo.

Atualmente, podemos observar que vários povos indígenas, vivem em condições precárias de vida, tanto nas periferias como nas áreas rurais de diversas cidades, sofrendo preconceitos e diferenciação de tratamento por parte do poder público em relação aos homens brancos. (SILVA & FERREIRA, 2001b)

Um ponto interessante foi também realizar um levantamento demográfico da população indígena brasileira, em especial, dos Sateré-Mawé enquanto migrantes indígenas no Estado do Amazonas.

No caso específico da comunidade indígena Sateré-Mawé, o Instituto Socioambiental⁴ apresentou um documento denominado “Povos indígenas do Brasil” apontando que 1999, o total da população que ainda habitava suas origens estava estimada em torno de 6.950 pessoas, distribuídas no Leste do Amazonas, chamado Baixo Amazonas. As terras indígenas estão localizadas nas divisas dos Estados do

⁴ Buscar o Site: <http://Socioambiental.org>

Amazonas e Pará, denominada Andirá-Marau. No Rio Andirá, são 42 aldeias com 3.872 habitantes, no Rio Marau, são 31 aldeias com 3.078 pessoas.

Quanto aos índios residentes no município de Iranduba, local da realização da pesquisa, os resultados *preliminares* do universo do censo demográfico do IBGE (2010) consultados em julho de 2011, mostram que o município de Iranduba, possui a população total de 40.735, residindo na área urbana 28.928 e na rural 11.807. No que se refere, a população indígena, temos um total de 111 pessoas residentes, distribuídas assim, 78 na área urbana, e 33 pessoas na zona rural. Enfim, ressaltamos que a Amazônia como um todo, existem mais de 90% da população indígena do Brasil.

Assim, permitir-nos-ia acrescentar uma reflexão de Bernal (2009, p.18)

Os índios não somente vieram para viver e ficar na cidade, mas têm o direito de permanecer ali, se o desejarem. Estritamente temos que dizer que não são os índios que chegaram em Manaus; foi “a cidade e seus habitantes” que vieram se instalar nas terras dos índios. Os homens e as mulheres nascidos no Ocidente já estavam ali quando os homens nascidos e vindos do leste apropriaram-se dos seus territórios.

Hoje, grande parte dos índios faz parte da vida cotidiana da cidade, sejam moradores nas áreas urbanas ou rurais. Muitos estão na cidade de Manaus desde de 1970, quando se intensificou o fluxo migratório para a capital do Amazonas como para os outros municípios adjacentes.

Alguns fatores que contribuíram para a migração dos povos indígenas no Brasil em direção às cidades, foram: a absorção do indígena nos mercados regionais, dos conflitos por terra e da insuficiente infraestrutura e disponibilidade de serviços essenciais, como os de saúde e educação.

Nesse fluxo migratório, o povo Sateré-Mawé participou de forma ativa, como nos relata Teixeira & Mainbourg & Brasil (2009, p. 534):

Em Manaus, capital do estado do Amazonas, vive uma expressiva quantidade de Sateré-Mawé, composta por imigrantes, seus filhos e netos. A chegada dos primeiros migrantes à cidade deu-se, provavelmente, como consequência da implantação da Zona Franca de Manaus, em 1967.

Desde os primeiros imigrantes até os dias atuais, já se estabeleceram provavelmente, algumas gerações que nasceram na cidade, e provavelmente, não conheceram suas origens e viverão possivelmente à vida inteira, sem retornarem mais a sua terra de origem.

Nesse campo de relação com a cultura ocidental, estabelecendo significados para a apropriação dos modos de agir da sociedade envolvente em prol de seus interesses, perspectivas e possibilidades, o povo Sateré-Mawé não pode estar dissociado dessas relações sociais, culturais, econômicas e interculturais com outros povos. Estas relações dialógicas, de alguma forma, modificam seu modo de viver, pensar e de educar a si próprios. Mas, ao mesmo tempo, possibilitam a partir do diálogo reconhecer sua própria cultura nas suas relações interétnicas. (BERNAL, 2009; SILVA & MONTEIRO, 2010)

Geertz (2011) diz que o ser humano é um animal vinculado a teia de significados que ele mesmo teceu. Desta forma, essas teias representam a cultura que está sendo tecida, transformando e sendo modificada pelos membros do grupo:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é o poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Do mesmo modo pensamos e, portanto, concordamos com Santos (2005, p.80)

quando afirma:

A cultura humaniza as pessoas. A cultura é um contexto, não é um poder em si, mas pode criar e recriar relações sociais opondo-se a elas, quando necessário. Desta forma, os símbolos da cultura Sateré-Mawé podem ser compreendidos no movimento com o seu próprio grupo e com outros grupos, ou seja, resultante das relações interculturais, políticas e sociais. Portanto, a cultura Sateré-Mawé vai sendo transformada ao longo do contato e das relações de trocas com outras sociedades indígenas e não-indígenas. Essas transformações são resultantes de contradições, conflitos e resistência gerados nas relações com a sociedade não-indígena.

Acreditamos que essas considerações feitas até aqui sobre o povo Sateré-Mawé é essencial para refletirmos sobre as ações internas e externas ocorridas na etnia num processo de desenvolvimento histórico-cultural concretizadas pelas relações sociais tanto no interior da aldeia quanto pela aproximação da sociedade ocidental numa perspectiva intercultural.

3.1. Criança indígena sateré-mawé

Vemos que os primeiros estudos sobre as crianças nas sociedades indígenas brasileiras, se deram com os índios Tupinambá, dos séculos XVI e XVII, os quais apresentaram as seguintes características relacionadas a condução do seu modo de vida: era considerada uma sociedade tradicional, profundamente primitiva e comunitária. Desenvolvia ações repetitivas em sua rotina, de forma coletiva, natural e de subsistência. O aprendizado das crianças acontecia num ambiente livre, articulado com as condições de vida, sem um espaço específico para o aprendizado de técnicas de sobrevivência, tudo se dando de maneira espontânea, mas sendo

acompanhado de perto pelos mais velhos, sendo que a sua participação social se dava por intermédio da imitação aos mais velhos. O que importava era educar as crianças de maneira contínua e participativa com o intuito de assegurar o mesmo direito aos variados modos de vida na tribo. (FERNANDES, 1989; COHN, 2005)

O que nos chama atenção, é o fato que as crianças Tupinambás aprendiam experimentando tudo que a natureza lhes oferecia, e que o processo educativo se fundamentava pelo *aprender fazendo* junto com os mais velhos. Que a transmissão da cultura acontecia de forma direta, não sendo necessária uma educação formal, uma escola para que ocorressem os aprendizados necessários para manutenção dos seus modos de vida.

O que poderíamos trazer para reflexão, como sendo um dos problemas que os índios tiveram que enfrentar naquela época, foi a chegada da educação jesuítica em suas terras, no interesse de converter cada tribo à religião e aos modos de vida dos colonizadores, o que de fato aconteceu, mas não foi suficiente para que houvesse a perda de sua identidade étnica, pois até nos dias atuais vemos nos estudos em muitas aldeias, crianças indígenas em seu cotidiano, seguindo o modelo de vida tradicional da pedagogia indígena.

No caso das crianças indígenas Guarani e Kaiowá localizadas nos Estados de Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, pesquisadas por Brand (1997), Tassinari (2001a), Pereira (2002), Nascimento (2006); os A'uwe-Xavante localizados no Estado de Mato Grosso investigados por Nunes (2002); os Kayapó – Xikrin situados no Estado do Pará, pesquisados por Vidal (2001) e Cohn (2002), essas pesquisas mostram que as crianças estão presentes em todas as atividades e espaços do cotidiano das aldeias. Afirmam que as crianças, ao brincarem, experimentam as dimensões culturais da vida social, acompanham a vida dos mais velhos, imitam de

tudo e a todos com enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço. Assim, o que nos parece como uma característica fundamental de muitas aldeias pelo Brasil, é o fato de cultivar esse modo de vida para as crianças, enquanto possibilidades de aprendizagens que serão essenciais para a vida adulta, se constituindo enquanto um modo próprio de aprender, no diálogo com a educação tradicional e a cosmologia de cada povo.

Nos estudos de Cohn (2005) a criança indígena enquanto brinca se torna um ser social pleno. Ela afirma que as brincadeiras das crianças Xikrin do sudoeste do Pará estão intimamente relacionadas ao modo de vida na aldeia. O rio é um lugar privilegiado para as brincadeiras das crianças, pulam das pedras mais altas, nadam com e contra a correnteza, e pescam os peixes. Quando brincam imitam os pais nos afazeres cotidianos e os animais.

Assim, podemos observar que o brincar nas aldeias oferece à educação e ao desenvolvimento das crianças indígenas: 1. torna-se uma atividade educativa de preparo para a vida adulta; 2. não é uma conduta típica de criança, mas também os adultos dançam, cantam e brincam de correr, pular, nadar, pescar, remar e arremessar; 3. a tradição indígena deixou-nos o gosto pelos jogos e brinquedos imitando os animais; 4. as crianças se dedicam as brincadeiras de forma livre, sem a necessidade de intervenção dos adultos; 5. as crianças participam das brincadeiras tanto ensinando quanto aprendendo; 6. o brincar das crianças indígenas serve para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social. (SILVA & NUNES & MACEDO, 2002; NASCIMENTO, 2006; TASSINARI, 2009)

Na realidade da criança indígena Sateré-Mawé, encontramos algumas características, como a que o Padre Henrique Uggé (s.d, p.18) nos traz em suas pesquisas: “a tradição, as normas e o parentesco são bem definidos. O indivíduo

pertence ao clã da própria família. Cada grupo recebe um nome relacionado a animais ou vegetais como: gavião, cutia, cobra ou guaraná, açai”. Assim, ao nascer, a criança pertence ao clã do pai. Neste caso, ela só poderá casar-se com a pessoa de diferente clã.

Cabe ao tuxaua (cacique) garantir a estrutura tribal através das narrações, ritos e mitos, e conseqüentemente, o cumprimento das normas e padrões ordenadas pelas suas tradições, ou seja, o comportamento e o sistema de vida doméstica e tribal são regulamentados pela tradição de seu povo. (UGGÉ, s.d).

Quanto às formas de trabalho entre os Sateré-Mawé em suas aldeias de origem entre os rios Andirá e Marau, Uggé (s.d,p. 20) enfatiza que “eles mantêm nesse campo matrizes culturais bem antigas e genuínas”. E ainda complementa argumentando que:

De modo geral, são as tribos indígenas, a maioria de seus componentes – crianças, adultos e velhos – procuram o sustento físico e ambiental do grupo nos elementos da natureza encontrados na mata e nos rios. Colhem o que a natureza produz. Enquanto alguns produtos se acham ao natural, outros exigem lavoura e transformação. De qualquer forma, o conhecimento individual que cada índio tem sobre o uso dos vegetais e animais do habitat para alimentação, utilização doméstica e artesanal é bem profundo e exaurível.

Podemos dizer que este autor citado anteriormente foi de fundamental importância para compreendermos as formas de interação das crianças indígenas Sateré-Mawé em seu modo de vida tradicional em suas aldeias. Portanto, apoiando-se em Uggé (s.d, p. 21), afirmamos:

Desde pequena a criança aprende a conhecer o uso comestível de tudo que existe a seu redor seguindo os pais e irmãos mais velhos. Numa forma de descoberta gradual, fascinante, quase lúdica, aprende a arte de andar de canoa e orientar-se pelos caminhos do mato. Observa a fabricação artesanal de objetos para pescaria, caça, utilidade doméstica

e ornamental, tais como: arcos, flechas, cordas, armadilhas, cestos, tipitis, peneiras, chapéus, iamaxi, colares, anéis e pulseiras.

Deste modo, podemos dizer que a criança indígena participa ativamente da vida social e cultural de seu povo, e parece-nos que este tipo de atividade é própria das crianças.

Em continuidade, o padre Uggé (s.d, p.21) em seus estudos nos traz, ainda que:

A criança tem também participação na escolha do material para construção de casas, canoas, utensílios de barros, assim como enfeites e instrumentos musicais usados em rituais e outras ocasiões. A memória e a visualização são meios importantes na comunicação e aprendizagem do índio. A criança está presente na colheita de milho, guaraná, batata, mandioca e no preparo da farinha. Ela sabe distinguir as frutas e palmeiras naturais das cultivadas. A caça, a pesca e a preparação da comida são partes da vida prática da criança.

Valendo-nos da reflexão de Nunes (2002, p.71) podemos afirmar que as crianças indígenas Sateré-Mawé são marcadas “pela liberdade de acesso a diferentes lugares e a diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, em quase tudo que acontece na sua vida”.

Ainda, apoiando-nos em Silva; Macedo; Nunes (2002, p.10) assinalamos:

A liberdade experimentada pelas crianças no período da infância permite às mesmas uma melhor compreensão e partilha social. As crianças indígenas vivem numa permissividade quase sem limites, são onipresentes, ou seja, estão presentes em todos os espaços da aldeia e áreas circundantes. As punições não acontecem. Os adultos assistem as vivências das crianças com a complacência e a tolerância que lhes tornam quase cúmplices.

Nos chama atenção que, ao realizar uma comparação com o modo de vida das crianças urbanas, percebemos de alguma maneira, numa maior frequência, um certo distanciamento entre as crianças e os adultos durante a realização de atividades

cotidianas, as quais são definidas e adequadas pelos adultos para cada diferente idade, em diferente tempo e espaço, previamente programado, com combinação de regras, dificultando as possibilidades de ampliação de suas experiências na interação.

Decorrente dessa reflexão, entendemos que a escola, nesse sentido, é tomada como um exemplo do que acontece com as crianças urbanas, isto é, possibilita seguir instruções com muita disciplina, controle e domínio por parte dos adultos. Permite desenvolver uma temporalidade dirigida pelos adultos, restringindo o modo como as crianças podem passar o tempo.

Podemos concluir que a educação das crianças indígenas possui características diferenciadas, e a chegada da escola na aldeia possa se constituir enquanto um espaço de trocas, respeito ao modo de vida das pessoas, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras e, sobretudo, enquanto possibilidades da interculturalidade.

A questão fundamental que se coloca, em função disso, é a de como possibilitar a construção de tais características nas práticas pedagógicas da escola indígena Sateré-Mawé. Deste modo, se faz necessário que o professor realize, concretize ações educativas que possibilitem às crianças indígenas irem além do que é ensinado pelas disciplinas da base comum do currículo nacional, sobretudo, rompendo as barreiras rígidas dessas disciplinas e superando o modelo da racionalidade técnica, que impede a interculturalidade entre os conhecimentos e saberes desenvolvidos pelas duas culturas: a ocidental e a indígena. Sendo assim, o professor indígena pode facilitar e interferir para que a aprendizagem através do brincar conduza os processos de desenvolvimento cultural na interação social, seja de quem aprende ou de quem ensina.

CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Procuramos destacar a importância do brincar, pois ele efetivamente permite que compreendamos a cultura Sateré-Mawé e na ação pedagógica permita ampliar este universo cultural pela compreensão dos modos de agir e se relacionar deste grupo, o que pode lhe reforçar, manter a sua identidade Sateré-Mawé se o processo de mediação for adequado nas relações interculturais.

Desta forma, decidimos por uma concepção sobre o brincar que o identifica enquanto uma aprendizagem de natureza cultural e social, valoriza a importância do outro nos processos de ensino e aprendizagem, acreditando que na interação social possam emergir novos significados que ampliem a compreensão sobre o brincar, tornando possível o desenvolvimento de ações na comunidade pesquisada que levem ao diálogo com o mundo e com o outro. (VYGOTSKY, 1995, 1998, 2007 e 2009)

Assim, expressamos a retomada de nosso objetivo geral: analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos.

Diante disso, procuramos contextualizar o problema da pesquisa com a seguinte questão: De que modo as relações interculturais se articulam no espaço escolar e nas brincadeiras das crianças indígenas Sateré-Mawé?

Nesta pesquisa, realizamos um estudo de caso por compreendermos que o foco de análise situava-se de forma contextualizada com as ações, as percepções e as interações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

4.1. Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola Tupanã-Yporó, da aldeia Sahu-Apé, no município de Iranduba/Am. A escolha desta escola e desta comunidade deu-se através de diálogos que estabelecemos com professores indígenas da área urbana de Manaus. Na comunidade Sateré-Mawé localizada na área urbana de Manaus, as crianças indígenas frequentavam uma escola pública estadual no próprio bairro e participavam tão somente de esporádicos encontros de reforço escolar e manutenção da língua materna, organizados pelos professores indígenas Juraci e Timóteo, ambos cursando licenciatura indígena na Universidade do Estado do Amazonas. Foram eles que, sabendo de nossas intenções de pesquisa, nos indicaram a comunidade Sahu-Apé.

De fato, me encantei com a nova comunidade, pois situava-se na zona rural e tinha uma característica bastante peculiar, por se encontrar mais distante do meio urbano e por ter uma estrutura organizacional bem mais próxima daquilo que gostaríamos de pesquisar.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, escolhemos, além das crianças que frequentam a escola, pessoas politicamente responsáveis pela implantação da escola na comunidade e atuantes na própria escola. São eles: a professora não indígena Daiane Almeida, de 25 anos, formada no curso Normal Superior – Proformar - pela Universidade do Estado do Amazonas em 2008, contratada para trabalhar com o ensino fundamental na escola da aldeia; a senhora Zelinda – cacique Abacú de 58 anos, que ministra aula na língua materna, e frequenta o projeto Pirayawara do Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas da Secretaria Estadual de Educação – Seduc; seu filho, João Freitas, de 38 anos, um dos líderes da aldeia, preside a associação Tupana Yporó. É

professor da EJA na aldeia pela noite, e cursa licenciatura indígena na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

As crianças indígenas, Nhõo, de 8 anos; Wenguiá, de 10 anos; Rinbá, de 8 anos; Tuirí, de 11 anos; Aneru, de 11 anos; Mimerit, de 4 anos; Kutera, de 9 anos; Yaté, de 7 anos; Dailson, de 7 anos; Pysanan, de 6 anos; Wuaitá, de 11 anos; Wato, de 11 anos; Mirin, de 4 anos; Purí, de 7 anos; e Apico, de 4 anos.

4.2. Procedimentos para a recolha de informações

Ao longo de oito meses, no período de setembro/2010 a abril/2011, foram realizadas onze visitas à comunidade indígena, sendo que em 8 destas estivemos na escola. Todas as visitas foram previamente agendadas e programadas e tiveram duração de aproximadamente cinco horas, cada uma delas.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, o primeiro contato com os representantes da comunidade indígena Sahu-Apé teve como objetivo buscar uma aproximação e familiarização com o universo da pesquisa. Apresentamos o projeto de pesquisa e, logo após a conversa, fomos autorizados pela liderança a realizá-la. Ressaltamos que esta decisão não necessitou de autorização de nenhum órgão que representasse os indígenas, pois segundo a Fundação Estadual de Política Indígena – FEPI e a União dos Povos Indígenas de Manaus – UPIM, as comunidades indígenas urbanas e rurais não precisam de autorização para a realização da pesquisa, pois os índios têm autonomia para decidir. Providenciamos, por questões éticas, o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização da pesquisa, no que fomos atendidos pela cacique.

As primeiras visitas nos possibilitaram informar as pessoas politicamente responsáveis pela comunidade acerca da intenção da pesquisa, e ao mesmo tempo,

já com a autorização concedida pela cacique, nos aproximamos do professor indígena João, da professora não indígena Daiane e das crianças indígenas, dizendo a eles, que estaríamos realizando várias visitas na aldeia, procurando conhecer a estrutura e o funcionamento da escola, o modo de vida na comunidade e as brincadeiras das crianças dentro e fora da escola.

A geração e a recolha dos dados se deu nos espaços coletivos da própria aldeia Sahú-Apé, com exceção da entrevista individual, concedida pelo professor João, no município de Iranduba, onde estava cursando a licenciatura indígena pela Universidade do Estado do Amazonas.

Utilizamos como procedimento de coleta dos dados a observação participante das crianças durante as brincadeiras e em outras atividades que desenvolviam na aldeia e na escola. Estas observações foram prioritariamente registradas em diário de campo, mas também fotografamos os espaços da aldeia e algumas atividades rotineiras, tais como: aula de língua materna e atividades recreativas das quais as crianças participavam.

Quanto às observações da aldeia, registramos no diário de campo a constituição dos espaços e o modo de vida na comunidade. Registramos com fotos as construções, paisagens, brincadeiras das crianças, as pessoas envolvidas na pesquisa e o Ritual da Tucandeira.

No que se refere às observações na escola, procuramos registrar no diário de campo a organização e o desenvolvimento da rotina no espaço escolar e dos conhecimentos trabalhados pela professora não indígena e pela cacique Abacú, bem como a participação da comunidade nesse processo educativo.

As observações das brincadeiras ocorreram no espaço da escola e da aldeia, nos momentos da aula, no recreio e na saída quando as crianças iam para rio.

Assim, procuramos identificar, quando brincavam, os tipos de brincadeiras que realizavam na escola e na aldeia e como brincavam. Estas atividades também foram registradas no diário de campo e em fotos.

Com relação às entrevistas semi-estruturadas, construímos um roteiro que norteou o processo de entrevistas sobre as práticas e relações sociais na aldeia, sobre a escola e as brincadeiras. Foram entrevistados: a cacique Abacú, o professor indígena João, a professora não indígena Daiane e as crianças.

Com a cacique Abacú, as entrevistas foram realizadas em seis encontros na aldeia, desde das primeiras aproximações, sendo que destes, três aconteceram na escola e três aconteceram em outros espaços da aldeia.

As entrevistas com a cacique foram orientadas por um roteiro com os seguintes objetivos: 1. conhecer a história da aldeia e da escola; 2. saber como a cacique pensa seu papel de professora de língua materna e o sentido de escola; 3. conhecer o significado do ritual da tucandeira; 4. analisar como as brincadeiras das crianças acontecem na comunidade e de que forma se articulam com a escola indígena.

Com o professor João, realizamos as entrevistas na aldeia e no município de Iranduba, como citado anteriormente. Coletamos seus depoimentos através de três entrevistas individuais. Esta etapa foi desenvolvida mantendo as mesmas características da entrevista anterior, isto é, com objetivos organizados previamente, porém, mantendo o roteiro semi-estruturado. Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, seguindo os mesmos procedimentos com relação às transcrições das gravações.

Assim, elencamos um roteiro com seguintes objetivos: 1. conhecer como ocorrem as relações interculturais na escola e na comunidade; 2. saber como ele

pensa o sentido de escola na vida de sua comunidade; 3. saber como situa o brincar na aldeia.

Com relação a professora não indígena Daiane, realizamos cinco encontros no período matutino, sendo quatro no interior da escola e um no campo de futebol. Coletamos seu depoimento através de três entrevistas individuais audiogravadas para posterior transcrições e os demais dados foram registrados no diário de campo.

O roteiro semiestruturado tinha como objetivos: 1. Identificar como eram organizados os tempos e espaços na escola indígena; 2. saber como acontece sua participação e da comunidade na escola; saber de que forma as brincadeiras acontecem em suas aulas; 3. conhecer como desenvolve sua prática pedagógica.

Com as crianças, foram feitas coletivamente três entrevistas, ora no interior da escola, ora nos espaços da aldeia, mas sempre em grupo, tendo como enfoque o brincar. Escolhíamos um lugar para brincar e depois conversávamos sobre a atividade desenvolvida. Às vezes, participávamos de suas brincadeiras, procurando compartilhar experiências em situações reais de interação social, bem como o aprendizado de novas formas de brincar. O registro foi feito através do diário de campo.

Assim, estas entrevistas coletivas visavam: 1. conhecer os tipos de brincadeiras que eles realizam na comunidade; 2. saber do que e como brincam na comunidade e na escola.

4.3. Procedimentos de construção e análise dos dados

Sistematizamos os dados no capítulo específico da análise, por intermédio da construção de três eixos de análise, buscando compreendê-los, descrevendo-os e

analisando-os, permitindo o estabelecimento de relações entre si: 1. A escola na aldeia – história, implantação, localização, estrutura física, condições materiais, rotina, conhecimentos trabalhados e suas relações interculturais; 2. A participação da comunidade na escola e o sentido da escola para os indígenas; 3. As brincadeiras das crianças na escola e na aldeia. Em cada eixo, buscamos destacar as falas dos sujeitos e as anotações do diário de campo, procurando respeitar o contexto pesquisado.

É importante ressaltar que na perspectiva histórico-cultural, o papel do pesquisador nas interações sociais com os sujeitos pesquisados, não acontece de forma passiva, é interativa, pois as experiências vividas no campo profissional nos possibilita analisar os dados coletados a partir de nossas experiências.

Portanto, concordamos com Freitas (2002, p.26):

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos.

Visto deste modo, os aspectos que compõem os eixos temáticos serão aprofundados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

5.1. A escola na aldeia

Os Sateré-Mawé da comunidade Sahú-Apé situam-se no município de Iranduba, cerca de 40 km de distância de Manaus. A tribo começou a constituir seu espaço na cidade a partir de 1970, no período de implantação do Pólo Industrial da Zona Franca de Manaus. Suas terras originárias eram distribuídas no leste do Amazonas, nas áreas indígenas dos rios Andirá e Marau, entre os municípios de Barreirinha, Maués e Parintins. Ao chegarem na cidade, encontraram muitas barreiras relacionadas com a discriminação pelo fato de serem indígenas e, em consequência, se depararam com a falta de oportunidades no mercado de trabalho e a ausência de atendimento básico de saúde e educação.

Os Sateré-Mawé, do município de Iranduba, vivem basicamente das atividades artesanais e do ecoturismo, divulgando sua cultura e seu modo de vida através das exposições para os turistas, pesquisadores e grupos interessados na questão indígena.

A aldeia Sahú-Apé foi formada depois de uma longa história da cacique Abacú por Manaus. Sua decisão em deixar a cidade de Manaus foi na tentativa de se reaproximar do modo de vida de sua aldeia de origem. Ela veio do Rio Andirá, baixo Amazonas, tendo sido trazida por seus familiares em busca de melhores condições de vida. Como ela mesma disse: *“Eu não vim, fui trazida. Eu fui trazida pra cá. Eu chorava muito quando eu saí da minha aldeia”*. Assim, sua comunidade foi constituída há 15 anos e até hoje luta pela posse definitiva da terra. Como ela relatou:

Nós viemos de Manaus em 1996. Nós passamos um ano aqui no Paraná do Ariaú, lá em baixo. Fizemos uma maloca vinte por vinte e não deu certo, né? Aí, viemos para cá. (...) Só não quero voltar para Manaus, porque é muito ruim. Não tem peixe. Tem, mas só se a gente comprar, ninguém pesca. (...) conseguimos quatro terrenos na vila Ariaú. Fizemos logo o barracão grande de palha e comecei a fazer artesanato. O nosso ramo é artesanato. Os caraços pego no mato, pelo igapó. A minha vida é aqui, eu dou aula, eu faço artesanato, vou fazer remédio. Nós, já temos nossa escola, todo mundo já conhece. Foi uma história, né? Agora, daqui de novo querem me arrancar pra onde? Só se derem tudo. Olha, o governo, quem quiser tirar nós daqui, tem que dizer assim: Tá aqui, essa é tua comunidade, tá aqui teu poço, teu barracão, tá aqui teu colégio. Mas, quando eu cheguei aqui, não tinha esse pessoal aí. Não tinha nada. Hoje, pra me tirarem assim, não sei não, eu confio muito naquele de cima, tupã.

De modo geral, podemos observar que a luta dos Sateré-Mawé na comunidade Sahú-Apé foi marcada fortemente pela busca da regularização de sua terra. O que, de fato, ainda não aconteceu. Atualmente, está *sob juízo* o processo de demarcação da área no ministério público federal, devido ao fato de que a própria prefeitura de Iranduba dificultou sua regularização por questões políticas, o que mobilizou a comunidade a procurar seus direitos na instância judicial. Nas palavras da Cacique Abacú: *“estamos lutando para que a nossa terra seja reconhecida pelos brancos. Aqui, não vamos sair. Através da associação buscamos nossos direitos que está na constituição, e assim continuarmos a manter nossa cultura”*.

Vemos nos estudos que muitas das comunidades indígenas que se deslocaram de suas terras de origem encontram-se espalhadas pelo Brasil e passam atualmente por momentos de tensão e conflitos no processo de demarcação de seus novos territórios, assim, por vezes, têm sentido dificuldade no reconhecimento, pelo poder

público, de suas escolas nas aldeias enquanto espaços propriamente indígenas. (SILVA & FERREIRA, 2001b; SILVA, MACEDO & NUNES, 2002)

A escola municipal indígena Tupanã-Yporó funciona na aldeia desde 2009, foi autorizada e é gerida pela Secretaria Municipal de Educação de Iranduba. Ela é multisseriada. A Comunidade existe há dezessete anos, mas a escola somente há três anos.

Essa característica de ser multisseriada se apresenta em várias escolas indígenas pelo Brasil, como nas aldeias Guarani, no Rio Grande do Sul, onde pessoas de diferentes idades e níveis de conhecimento, entre crianças e adultos, estão juntas no interior da escola. (BERGAMASCHI, 2007)

O processo de construção da escola é marcado pela história da cacique Abacú com seus netos, como podemos constatar em um trecho aqui transcrito:

A escola começou quando eu fui matricular meus dois netos lá pela frente na escola dos brancos. E aí, não tinha vaga pra eles. Aí, fiquei pensando, eles já estão ficando grandinhos né, como eles vão aprender? Eu mesma vou ensinar. (...) Formemos um chapéu de palha, foi mudado duas vezes já e tá furado de novo. Mas, eu dava de baixo da árvore a aula pros meus netos. Nunca parei de dar aulas pra eles. Aí, depois eu dava na minha rede, deitada e eles sentados. Agora foi contratada uma do Caraivá do branco e ela dá aula. Foi por isso que construímos nossa aula, nossa escola.

A estrutura interna da aldeia possui dez casas, onde residem as famílias. Oito delas são construídas com paredes e tetos de palha, duas com meia parede de ripa, uma de alvenaria com telhado de zinco e outra de madeira com telhado de palha. Há, também, três palhoças circulares cobertas de palha, sem paredes, com piso de terra batida. Neles situam-se respectivamente a escola, a casa de festa onde

realizam as Danças da tucandeira, do Mãe-Mãe, do gambá, dos espíritos mortos e outras festividades e a casa de fabricação dos remédios.

Há um barracão retangular, no qual as famílias se reúnem para fabricar os artesanatos, almoçarem e jantarem juntas após uma caça bem sucedida, quando eles capturam algum animal silvestre, como cutia e jacaré, entre outros.

Pela frente da aldeia, temos a vila Ariaú, onde moram os brancos. No seu entorno temos a floresta, e no fundo, o rio Ariaú. Após a entrada na aldeia há uma área aberta, e ao seu redor localizam-se as casinhas cobertas de palha para venda de artesanatos. Há um campinho de futebol e algumas trilhas na mata (Moáb - Naápé) que levam a locais mencionados anteriormente.

A estrutura interna da escola é constituída de uma lousa, carteiras, chão de barro, mesa e cadeira da professora e um painel para exposição dos trabalhos das crianças. Não há portas, nem paredes, somente colunas de madeira para apoiar a cobertura de palha, é uma espécie de palhoça com formato circular, eles a chamam de cumeeira.



Fonte: Foto registrada pelo pesquisador durante a pesquisa de campo na comunidade Sateré-Mawé.

Quanto a rotina, na escola municipal Tupanã Yporó, observamos tanto a prática docente da cacique Abacú, que trabalha com a língua materna, como de seu filho, o professor indígena João, que ministra aula no EJA.

Percebemos que ambos tem a necessidade de adaptar, por muitas vezes, o material didático-pedagógico recebido da Secretaria Municipal de Educação de Iranduba, visto que o conteúdo dos textos que compõem o material não enfatiza seus costumes, línguas e organização social, como exige a legislação. Assim, relata o professor indígena João:

Temos que buscar o material para as nossas aulas sateré na aldeia do rio Andirá. É muito longe, mas lá temos alguns livros pequenos que foram feitos pela organização dos professores indígenas Sateré-Mawé dos municípios de Barreirinha e Maués junto com a secretaria de educação do Estado do Amazonas em 1997, 1998 e 2008 e que ajuda muito nós na manutenção de nossa cultura. Por aqui, ainda não temos isso, mesmo tendo condições para fazer, produzir.

Somado a essa ilegalidade no campo pedagógico por uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, a escola municipal Tupanã-Yporó, por estar situada numa área rural em processo de demarcação, se apresenta com muitas dificuldades para que seja regularizada, dificultando ainda mais o reconhecimento de suas especificidades na educação escolar dentro da aldeia.

Tal realidade é apontada por Grupioni (2005, p.46) quando afirma:

Embora seja recente a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, é grande a variedade das situações de enquadramento dessas escolas. De modo geral, a Escola Indígena, ao ser estadualizada ou municipalizada, não adquire o estatuto de escola diferenciada, sendo usualmente enquadrada como “escola rural” ou como extensão de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. É comum considerar

as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas às demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

De modo geral, verificamos que, em grande medida, a organização didático-pedagógica e a criação dos núcleos específicos necessários para planejar e gerenciar a escola municipal Tupanã-Yporó não acontece, de fato, em parceria com os representantes das comunidades indígenas.

Aqui, só temos nossa associação Sahu-Apé que ajuda nós a reivindicar nossos direitos. Não existe núcleo indígena dentro da secretaria municipal de educação. Por enquanto, não temos esse espaço lá. Não temos representantes com voz, lá dentro. A gente fala que estamos respaldado pela lei, e eles fazem vista grossa. Queremos que eles reconheçam nossos conhecimentos Sateré-mawé na escola. O que nós temos é um projeto engavetado por eles pra assegurar a nossa participação na secretaria em defesa de nossa escola indígena.
(Professor indígena João, filho da cacique Abacú)

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação de Iranduba se apresenta com muita dificuldade na condução de suas políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena em virtude de não utilizarem as orientações previstas na portaria ministerial No. 559/91/MEC, e por continuarem utilizando as medidas previstas para as escolas não indígenas na definição das condições de funcionamento e desenvolvimento do ensino na escola indígena.

Mais uma vez, identificamos na fala de uma liderança Sateré-Mawé, filho da cacique Abacú, professor indígena João, o seu sentimento de indignação com a Secretaria de Educação do Município de Iranduba que diante de suas

reivindicações, não tem conseguido implantar políticas públicas que dêem respostas satisfatórias às suas crescentes demandas:

Reivindicamos junto a Secretaria Municipal de Educação de Iranduba que nos reconheça como escola indígena. Mostramos todas as leis que nos ampara. Implantamos nossa escola indígena por iniciativa da própria comunidade, mas não conseguimos transformar de escola rural em escola indígena. Estamos fortalecendo nossa luta para conseguir a autonomia através da criação de um núcleo indígena dentro da Secretaria, mas eles fazem vista grossa. A gente depende da gestão pública para tudo. Agora, estamos no movimento de luta tentando atrelar nosso trabalho pedagógico ao território etnoeducacional para fortalecer a autonomia da escola.

Constatamos nos estudos, que na região metropolitana de Manaus, constituída por treze municípios, em particular o município de Iranduba, nosso universo da pesquisa, ainda não temos uma escola indígena instituída junto às instituições governamentais, para que os professores, de fato, possam exercer sua autonomia, considerando os princípios da educação escolar indígena, ou seja, ser intercultural, diferenciada, comunitária e específica com estruturas administrativas e pedagógicas próprias que atendam as especificidades que lhe cabem por direito.

Percebemos, ainda, no seu depoimento, uma referência ao território etnoeducacional, instituído pelo Decreto No. 6.861/2009/MEC, o qual propõe a definição da organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais a serem criados a partir das comissões formadas nos seus respectivos territórios. A criação deveria contemplar o regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e movimentos indígenas, o que aprimoraria a Educação Escolar Indígena nos seus processos de gestão e de financiamento, bem como para

que as ações didático-pedagógicas fossem adequadas às realidades sociais, históricas e culturais das comunidades. Tudo isso pautado pelas ideias do protagonismo indígena, a interculturalidade na promoção do diálogo entre os povos indígenas e o sistema de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração. (BRASIL, 2009).

Os povos indígenas acreditam que a criação dos territórios etnoeducacionais, trará mais possibilidades de fortalecimento dos seus direitos a uma educação escolar diferenciada, intercultural e específica frente ao regime de colaboração entre os entes federados, conforme explicitado pelo professor indígena João:

Espero que agora tenhamos mais autonomia nas decisões sobre nós. Teremos reuniões onde vamos ter voz e voto, estamos amparados legalmente para isto. Só falta a aprovação das nossas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica que está no Conselho Nacional de Educação para ser aprovada, nela temos a questão do território etnoeducacional. É muito bom tudo isso.

Por outro lado, é possível enxergar que todo esse processo de aculturação, pode ser entendido de modo benéfico para a comunidade indígena Sateré-Mawé. De acordo com o relato da cacique Abacú, a chegada da escola na aldeia fez com que essa relação conflituosa entre a cultura indígena e a cultura branca fosse amenizada:

Estamos no meio da comunidade, na vila Ariaú. Quando saímos na rua as pessoas xingavam, por estar pintados, e sermos índios. A gente fizemos um movimento para ter a escola. A escola nos ajudou a ser menos discriminados pelas pessoas e ajuda a gente fortalecer nossa cultura e nossa associação com os conhecimentos que estamos aprendendo. Todos nós estamos se desenvolvendo

culturalmente sem perder nossa identidade. Precisamos do conhecimento do branco para nos fortalecer por aqui, e defender nossa terra, e o que queremos para nossas crianças que não pode perder suas origens, sua tradições. Mas, podem ajudar a manter nossa cultura futuramente, sendo até um professor nosso no futuro.

Destacamos outros aspectos polêmicos, identificados durante a pesquisa junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas – Seduc/Am, no setor da gerência de Educação Indígena, bem como na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba que infringem os princípios e normas da educação escolar indígena, em relação ao que prevê a Resolução CEB/CNE/03/99 e o Parecer CNE 14/99 que reconhecem a “escola indígena” enquanto categoria específica com “normas e procedimentos jurídicos próprios”.

A Secretaria de Estado de Educação, através do seu sistema de ensino, não oferta e nem executa essa modalidade de educação em regime de colaboração com os municípios no que se refere a dar suporte técnico e financeiro na implantação e no desenvolvimento do ensino nas escolas indígenas. Ao contrário, deixa a cargo dos próprios municípios decidirem a oferta, o desenvolvimento e aprovação de seus projetos junto aos conselhos municipais de educação, caracterizando a educação escolar indígena no Estado do Amazonas com o status de ser fortemente municipalizada.

Constatamos na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, o oferecimento de cursos de formação de professores indígenas, o que embora não seja considerada uma instituição formadora, ela realiza estes cursos com a participação de alguns especialistas e técnicos contratados para tal.

Como exemplo, temos o projeto Pirayawara, frequentado pela cacique Abacú, que a partir desta formação que está recebendo conquistou o direito de ser

contratada como professora indígena na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba e não como prestadora de serviços gerais, como era anteriormente contratada.

Neste sentido, podemos perceber o descumprimento da legislação, é que, por vezes, alguns municípios do Estado do Amazonas, em particular, o município de Iranduba assumem esse compromisso de criação e manutenção de escolas indígenas dentro das aldeias considerando-as enquanto escola rural, por ser já um sistema de educação instituído e aceitar o pedido da comunidade. As razões são estritamente políticas, sem que haja um corpo técnico especializado que respeite a legislação, e que permita, efetivamente, a participação dos indígenas no planejamento, execução e avaliação do desenvolvimento de seus projetos específicos. Essa é uma das ilegalidades questionada pelo povo indígena Sateré-Mawé, da Aldeia sahú-Apé.

Em decorrência desse contexto, ainda encontramos na comunidade inúmeras dificuldades na condução de sua educação escolar, com problemas relacionados a merenda, que não chega no tempo hábil; a condição estrutural da escola que em virtude das chuvas na região encontra-se precária em suas instalações e necessita urgentemente de uma reforma; as carteiras estão deterioradas; não possui material didático específico para as aulas; às vezes a professora não indígena tem que providenciar cópias de outros livros didáticos para trabalhar com seus alunos os conteúdos da cultura dos brancos, pois a distribuição dos livros é ineficiente e inconstante.

Por muitas vezes, vimos o material escolar de vários alunos, como os cadernos, lápis e pincéis bastante usados, precisando ser renovados, o que nos parece caracterizar a educação escolar indígena no município de Iranduba é que os

problemas existem, mas a ação no sentido de revertê-los ainda é incipiente e muito lenta.

Constatamos nos estudos que esses problemas apresentados já foram identificados há muito tempo por uma equipe do MEC, e publicado no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵ com o título “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola” (MEC/Secad, 2007, p.32):

i) a falta de regulamentação sobre o regime de colaboração que rege as relações entre as três esferas do governo, ii) a descontinuidade da ação dos sistemas de ensino, a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas, iii) problemas de gestão que mantêm as escolas indígenas sem receber insumos básicos para seu funcionamento como merenda e material didático, iv) falta de transparência na aplicação dos recursos públicos.

O que nos remete refletir que o MEC tem clareza dos aspectos dificultadores que norteiam a educação escolar indígena no país, mas que o descumprimento da base legal defendida pela instância federal se evidencia, efetivamente, pela incapacidade dos Estados e Municípios em consolidá-la enquanto uma política de Estado.

Em sua regularidade, o funcionamento da escola municipal Tupanã-Yporó, situada na aldeia, está organizado da seguinte maneira: pela manhã, as aulas ocorrem em dois horários, sendo o primeiro das 7h30min às 9h para as crianças da educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental; o segundo período das 9h30 às 11h30 do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, observamos que esta divisão de horário é pouco efetivada na prática. Normalmente, todos ficam no mesmo espaço com

⁵ Atualmente, a SECAD se juntou a Secretaria de Educação Especial (SEESP) gerando a SECADI. O MEC no seu plano anual orçamentário de 2012, não designou mais verbas específicas para a Educação Escolar Indígena, mas sim para as “Diversidades”.

atividades diferenciadas. Todas as crianças frequentam a escola na aldeia, não tendo a necessidade de se deslocarem para a escola dos brancos, como eles dizem.

A organização dos tempos de estudo na escola, geralmente, acontece da seguinte maneira: pela manhã, de segunda a quinta-feira, as crianças têm aulas por módulos, isto é, quarenta e cinco minutos para cada disciplina: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte. As sextas-feiras ficam reservadas para a Educação Física. Às vezes, constatamos que a professora não indígena concentra mais tempo, em dois componentes curriculares, tais como Português e Matemática, e por vezes inclui as demais disciplinas de forma alternada no horário, sem se preocupar em demasia com o controle da disposição dos tempos e horários escolares.

Atualmente, o cardápio da merenda escolar é constituído por frutas, como banana, mamão e melância, e muitas verduras, todos plantados na própria comunidade, pois a Secretaria Municipal de Educação de Iranduba não está cumprindo com o repasse da merenda para as crianças da escola indígena.

No período da tarde, no horário das 13h às 15h, de segunda a quinta-feira, as crianças têm aulas na língua materna Sateré-Mawé, ministradas pela cacique Abacú. São aproximadamente quinze crianças na faixa etária entre quatro e onze anos de idade. À noite, o professor João, ministra aula na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O calendário escolar é organizado pela Secretaria de Educação do município tomando como base a estrutura curricular do Ensino Fundamental abrangendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, sendo que, por vezes, alguns conteúdos das disciplinas são adaptados para a língua materna, por iniciativa e esforço dos próprios professores João e da cacique Abacú, em respeito à cosmologia Sateré-Mawé.

Segundo o professor João,

Às vezes, nós vamos lá, quando dá, no rio marau no município de Barreirinha, onde é nossa origem, é muito longe, e nós trazemos alguns livros indígenas na nossa língua produzidos pelo governo do Amazonas – SEDUC junto com a Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé para utilizar na nossa aula. Temos o Sateré-Mawé –Mowe' eg hap que fala da natureza, dos animais, do alfabeto, matemática. O livro Sateré-Mawé – Wemahara hap KO'J que descreve várias brincadeiras do nosso povo.

Neste sentido, ao perguntarmos ao professor João sobre a importância dos livros na língua materna, ele prontamente respondeu:

Os livros vem para reforçar nossa identidade. Queremos aprender as coisas do mundo do branco para nos preparar para a sociedade ao redor da gente, mas não queremos perder nossa história, nossa tradição e costumes junto à natureza. A interculturalidade é importante na escola dos índios.

A partir do depoimento acima, acreditamos ser possível levar ao grupo de professores da educação escolar indígena, reflexões críticas sobre o significado da interculturalidade nas práticas pedagógicas, pois a partir da interação podem emergir novos sentidos sobre o tema, ampliando a compreensão e a troca de experiências sobre a questão da interculturalidade.

Não é por acaso que Melià (1999, p.15) nos aponta a importância da escola na manutenção da cultura e do modo de ser indígena a partir dos próprios professores e alunos no processo educativo.

São os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola.

A organização do calendário escolar contempla as festividades e rituais da cosmologia Sateré-Mawé, tais como o Ritual da Tucandeira, a colheita das sementes para produção do artesanato e a semana comemorativa ao indígena. Essas datas são respeitadas na escola e se transformam em uma grande oportunidade de convivência entre os mais velhos e as crianças.

Podemos observar que a professora não indígena durante as aulas não realiza a frequência escolar de maneira assídua e de forma obrigatória, cabendo às famílias a decisão de controlar e conduzir seus filhos à escola. A organização do espaço escolar se apresenta com as carteiras em fileiras, às vezes em círculos, e grupamentos variados, conforme a escolha da professora.

A professora não indígena se guia pelos livros didáticos que são entregues pela Secretaria Municipal de Educação à escola. Identificamos somente três livros para cada componente curricular a saber: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte, ressaltando que a Educação Física não possui livro didático.

As aulas na língua materna são organizadas por iniciativa própria da cacique, através de algumas literaturas produzidas pela organização dos professores indígenas Sateré-Mawé – OPISM que foram adquiridas pela comunidade quando de suas viagens às suas origens no rio marau, em Maués. (BATISTA, 1998; SOUZA, 1998; OLIVEIRA, 1997; MICHILES, 1998; SATERÉ, 1998).

5.2. A participação da comunidade na escola e o sentido da escola para os indígenas.

Descrevemos uma cena registrada no diário de campo, retratando uma das inúmeras atividades escolares que acompanhamos na escola municipal Tupanã-Yporó, na aldeia Sahú-Apé, mostrando de que forma a rotina escolar está sendo constituída pelos Sateré-Mawé.

São sete horas da manhã. A professora não indígena Daiane chega à aldeia. Seu marido acaba de sair da comunidade, pois pela parte da noite ele é vigia na escola. As crianças saem de suas casas de palha, madeira e até de alvenaria para a escola, como é a casa do João Freitas, filho da cacique Abacú, situada na entrada da aldeia. Meninos e meninas correm juntos, outros vão caminhando em direção ao barracão da escola. Neste momento, as crianças, a professora e alguns pais e parentes arrumam as carteiras e limpam o espaço da escola (...). A sala está com 15 crianças aproximadamente, com idades que variam de 4 a 11 anos. As crianças pequenas estão circulando pelo espaço da escola, e ficam ao redor das carteiras das crianças maiores para observar o que eles estão fazendo, depois eles sentam em suas próprias carteiras. Mas, não demora muito tempo, eles vão embora, depois retornam e ficam desenhando, escrevendo e prestando atenção naquilo que a professora está ministrando para os mais velhos, bem como ficam aguardando suas atividades escolares.

Para Melià (1999) cada povo indígena se constitui pela própria liberdade de ser ele próprio, isto é, as ações pedagógicas vividas na aldeia, seja na educação indígena ou na educação escolar devem conduzir para a alteridade. Com isso, a comunidade não se ausenta do cotidiano escolar.

Em relação às crianças pequenas, lembramos das palavras da professora não indígena Daiane:

Então, eu procuro trabalhar a maneira como eles vivem mesmo, eles estão na casa deles. Deixo, eles a vontade, se eles querem sair, eles podem sair (...). Por ser uma aldeia ali, trabalhamos no chão mesmo, no barro né?. Então, a gente procura vivenciar as coisas que estão ao redor deles, trabalhar com barro, argila, eles têm essa facilidade. Eles, são colocados pra estudar muito cedo pelo fato de ser indígena, eles já querem que vá logo aprendendo. Já começou a falar, já começou a andar já vai pra sala de aula.

Os aspectos relativos ao modo de conduzir suas aulas com as crianças pequenas mostram que sua mediação permite que as atividades realizadas sejam organizadas os espaços e tempos definidos.

Os meninos e as meninas conversam muito entre si, às vezes brigam pelo material do outro, necessitando a intervenção da professora, pedindo para eles se concentrarem na atividade e cuidarem de seu material. A professora pede para eles desenharem aquilo que eles fizeram ontem na aldeia ou que mais gostam de fazer. A maioria dos meninos desenhou o campo de futebol, a brincadeira no rio com canoas, peixes sendo flechados e alguns elementos da natureza: árvores, sol, lua e peixes. As meninas desenharam suas casinhas, seus artesanatos e suas brincadeiras de dança da amizade em sateré-mawé e o ritual da tucandeira, bem como, árvores e o sol.

A prática relatada mostra algumas características específicas, acerca da condução do fazer no interior da escola, desde os modos de viver dos indígenas, o que se entremeia com a organização de tempos e espaços para aprender, até a outros modos de conceber o sentido de escola dentro da aldeia, nos quais as

crianças pequenas passam a freqüentar a sala de aula junto com as crianças maiores, irmãos, parentes e vice-versa, sem que haja qualquer comprometimento das atividades que estão sendo desenvolvidas.

Sustentando esta observação, a professora não indígena Daiane Almeida comenta:

Estou dando minha aula e os pais estão ao redor, estão ouvindo o que tá se passando, tão participando. Então, é como se tivesse a família dentro da escola, totalmente. Se eu chamar o aluno atenção, o pai já tá vendo ali. Tudo é levado muito a sério.

O que nos chamou atenção diz respeito ao desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula, que ocorrem com a presença das próprias pessoas da comunidade indígena no acompanhamento das crianças no cotidiano da escola.

Segundo Melià (1999, p. 15) “entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida”.

Situações semelhantes foram identificadas por outros autores em seus trabalhos de pesquisa realizados nas comunidades indígenas pelo Brasil. São situações nas quais as crianças pequenas participam das atividades no interior da escola, observando e interagindo com as atividades das crianças maiores, num contexto em que as situações de aprendizagem, na escola, são similares as atividades desenvolvidas na vida cotidiana da comunidade, não havendo a separação entre o ensinar e o aprender, isto é, as crianças participam e imitam os mais velhos, de acordo com seus interesses e escolhas. (SILVA, 2001; COHN, 2002; PEREIRA, 2003; GOMES, 2006)

De fato, ao acompanharmos as aulas na escola Tupaná-Yporó observamos que as crianças menores freqüentam as aulas dos irmãos e de outras crianças maiores, em situações similares àquelas vividas no seu cotidiano, participando ativamente de diferentes atividades desenvolvidos na comunidade.

Assim, de modo geral, identificamos nos estudos exploratórios que alguns autores já apontam em suas pesquisas para esse tipo de relação existente nas aldeias e comunidades indígenas quanto à presença da escola indígena no seu meio. (COHN, 2002; SILVA; MACEDO; NUNES, 2002; PEREIRA, 2003).

O depoimento da cacique Abacú nos mostra o sentido de escola que eles têm:

Ela é muito importante. Nós vamos precisar do ensino dos brancos para defender nosso território e a nossa cultura. A escola tem que ter um pouco de Sateré-Mawé para nunca perder nossa cultura. Se não tivesse escola a gente sofre mais preconceito e a escola vai fazer não esquecer a nossa cultura.

Os sentidos que os índios atribuem à escola na aldeia, e que com ela aprenderam a conviver, pode se constituir em outras possibilidades de terem sua forma tradicional de educação integrada ao modo de ensinar e aprender dentro do aparelho educativo, e que essa característica de escola diferenciada deve ser entendida enquanto um espaço de criação mediado pelas duas culturas: a indígena e não indígena. (BERGAMASCHI, 2007; BERGAMASCHI & MEDEIROS, 2010)

Para Silva (2001, p. 106) o sentido de escola para os índios pode ser assumido com a seguinte conotação:

Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a “vigiar e punir” – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura

universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para essa instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas.

Nesse contexto, apresentamos o depoimento do filho da cacique Abacú, o professor João Freitas sobre o sentido de escola para eles:

Estamos no meio da cidade, e a escola vem para fortalecer nossa cultura e trazer novos conhecimentos na defesa de nossos interesses. As crianças se desenvolvem culturalmente, na língua materna comigo e com a Abacú, e através dos conhecimentos que eu estou aprendendo na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Quem sabe, mais tarde, seremos nós mesmos os professores de todos por aqui. Sem precisar de uma Caraivá do branco para ensinar. Com a escola somos menos discriminados. Agora saímos na rua e as pessoas não ficam xingando a gente. É o fortalecimento da associação com os estudos da EJA para os maiores. No final de 2011, foi concluído o ensino fundamental com uma turma de 12 pessoas. O que nós queremos é fortalecer a nossa cultura Sateré-Mawé e aprender uma outra cultura que é a dos brancos, o que ainda estamos lutando para que nossa cultura também apareça nos materiais e currículo da escola.

Na escola Tupana Yporó, na aldeia Sahú-Apé, a questão é identificada pela professora não indígena Daiane no seu depoimento com relação ao que a LDB 9394/96 preconiza, e que de fato está distante da realidade de uma educação escolar específica e diferenciada, com a participação de cada povo indígena no planejamento de uma proposta pedagógica com respeito ao conhecimento tradicional indígena.

A proposta vem da Secretaria de Educação que eles mandam para gente. Os objetivos e os conteúdos para você começar trabalhar com eles. A proposta para se trabalhar é a mesma do branco.

Observamos que os modos de conceber o processo de escolarização entre os Sateré-Mawé aparece como contradição que se estabelece pela forma como a escola vem sendo constituída, gerando um distanciamento com a realidade da comunidade indígena envolvida na pesquisa.

Portanto, surgem algumas preocupantes contradições entre as propostas oficiais e aquilo que acontece na constituição das escolas Sateré-Mawé. É necessário realizar uma reflexão no sentido de organização para uma sistematização dos saberes e práticas culturais diferenciadas no processo de discussão e elaboração da organização do trabalho pedagógico.

Pudemos averiguar que as ações para uma efetiva possibilidade de conceber um diálogo entre os conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos tradicionais, nos parece, ainda, distantes da realidade das condições de ensino na escola indígena Sateré-Mawé.

Desde modo, mediados pelas experiências docentes que nos constituem, bem como pelos dados da pesquisa, identificamos que não há, efetivamente, uma preocupação por parte das instituições governamentais em ajustar uma ação educativa que contemple a diversidade cultural com as ações pedagógicas diferenciadas nos programas de ensino.

Existe, de fato, uma mistura de crianças e adultos no espaço escolar e esse tipo de experiência no interior da escola, está intimamente relacionado ao modo de vida na aldeia, pois não vimos, no ambiente pesquisado, espaços exclusivos para as

crianças, jovens ou adultos, mas todos participavam e estavam atentos ao que acontecia dentro e fora da escola.

Segundo relato da professora não indígena Daiane Almeida, há uma participação ativa da comunidade nas datas comemorativas

os pais ajudam na organização das festividades e participam juntos com as crianças, seja no dia do índio, dia das mães, semana do meio ambiente, dia das crianças, e na semana da pátria em que eles têm uma fanfarrinha da própria aldeia, e desfilam na aldeia e nas ruas da vila Ariaú, onde moram os brancos.

Ao descrevermos outras observações realizadas durante as aulas na escola municipal indígena Tupanã-Yporó, nos referimos ao fortalecimento da língua materna pela cacique Abacu. O objetivo central de suas aulas é ensinar as crianças a falar e a escrever no idioma Sateré-Mawé. Geralmente, a cacique Abacú escreve no quadro um texto, em Sateré-Mawé, sobre alguns temas relacionados à História, lendas, a arte de construir as casas, a cultura, os remédios, as brincadeiras e as danças de sua tradição, entre outros. Na sequência, realiza uma leitura coletiva do texto, explicando o sentido e o significado de cada palavra e frase. Posteriormente, solicita que todas as crianças copiem nos seus cadernos o texto para realização de uma leitura individual. Na parte final da aula, procura colocar em prática aquilo que desenvolveu na aula teórica sobre a língua materna.

Observamos que em uma de suas aulas ela escreveu no quadro a história da brincadeira do tucumã, em Sateré-Mawé, chamada Tukumã Já'Yig Pun Hap. A história trata da brincadeira entre dois meninos que jogavam os caroços de tucumã no chão, eles teriam que acertar o caroço do outro para ganhar o jogo. Mas, para jogar, eles teriam que aprender a pegar o caroço do tucumã no cacho da árvore, e

assim, teriam muitos caroços e mais pessoas para brincar. A outra história foi Watyama As'Awy, A Origem da Tucandeira, que narra uma lenda da descoberta da dança da tucandeira por um indígena. Essa dança, não era realizada com uma tucandeira de verdade, mas sim com outra espécie de formiga e escorpião. Um dia, o irmão caçula pediu uma tucandeira de verdade, e assim o índio foi ao fundo da caverna e trouxe uma luva contendo a tucandeira. Colocou-a no irmão caçula, e depois dançaram. Mas, o caçula não suportando mais a dor, perguntou para o irmão mais velho como poderia passar a dor. O irmão disse: vai passar quando o galo cantar.

Questionada sobre o porquê das histórias, a cacique Abacu respondeu:

foram histórias que ouvi dos mais velhos na aldeia do rio Marau quando pequena, e que gosto de brincar com as crianças quando dar, e também são histórias que tem nos livros Sateré-Mawé

Como coloca Kishimoto (2010, p. 62) “Os animais, presentes na cultura indígena, misturam-se em seus contos, em seus rituais e perduram na memória social da infância”.

Vimos que essa prática de contar lendas e depois dramatizar em forma de brincadeira é uma prática que ocorre rotineiramente na aldeia. Essa ação educativa materializa-se naquilo que conhecemos como uma prática mediada por instrumentos simbólicos e representacionais. Portanto, o papel da cacique é interativo. Assim, ao ser questionada: Você chega a brincar com eles ou eles brincam sozinhos? Ela respondeu:

Não, eu brinco com eles, porque se eu for professora e não ser amiga deles né, não vai adiantar nada. Tem que brincar com eles.

Questionamos também sobre quem lhes ensina as danças.

Eu faço a música, ensino o passo, ensino as letras. Aí, ela vai com eles porque minhas pernas já dói muito pra pular. Mas, aí eu passo pra eles, tudo é assim, feito né? Então a gente faz, tá indo (...)

A ideia que norteia a reflexão deste texto é a de pensar na escola como um lugar que permita às crianças brincar e vivenciar, junto com o mundo adulto indígena, situações de aprendizagem, que considerem suas experiências e conhecimentos tradicionais no processo educativo, preservando a maneira usual de suas tradições: de aprenderem uns com os outros

Que as crianças indígenas, ao irem para escola, não se sintam em um período improdutivo, mas que percebam seus valores, costumes e brincadeiras estão sendo garantidos no interior da escola, espera-se uma continuidade na interação entre elas e o mundo adulto indígena, sem que haja uma separação entre as crianças e as diversas atividades do seu cotidiano, o que acontece, em muitos casos, na sociedade ocidental contemporânea. (BERGAMASCHI & MEDEIROS, 2010)

A esse respeito, Kishimoto (2010, p.64-65) nos ajuda a refletir sobre o sentido do brincar das crianças indígenas em suas aldeias, em comparação com as crianças dos grandes centros urbanizados.

Essa questão do brincar enquanto preparação para a vida adulta tem muito mais significado em comunidades primitivas rurais onde não há separação da criança do mundo adulto e que, ao mesmo tempo, não se insere a

criança em um sistema social de divisão do trabalho. Em zonas urbanas ou industrializadas, em que prevalece não só a separação do mundo adulto e infantil, mas cuja complexidade da vida social e tecnológica fragmenta o processo produtivo, fica difícil para uma criança brincar de imitar muitas profissões existentes. Se o curumim auxiliava sua mãe na plantação da mandioca ou na do trigo, para em seguida ver crescer, chegar a fase da colheita, e depois fazer o beiju ou o pão, essa não era a realidade da maioria das crianças que comprava o pão na padaria. Mesmo que suas mães preparassem o pão em casa com a farinha, comprada no mercado, todo o processo de fabrico de pão ficava truncado e incompreensível. Fica difícil nos tempos atuais compreender os processos produtivos, e cada vez mais a criança usa o faz-de-conta para tentar expressar os fenômenos que percebe ao seu redor.

Neste sentido, ao refletir sobre anos a escola indígena, concordamos com Tassinari (2009) ao afirmar que não podemos negar a participação social das crianças indígenas como vemos historicamente em suas aldeias enquanto possibilidades de se pensar além de um modelo de criança/aluna, mas, principalmente reconhecê-las na sua história individual e social na comunidade.

Portanto, há a necessidade de pensarmos, enquanto professores, que a criança indígena encontra-se num *espaço de fronteiras*, e sua entrada na escola, acontece, de certa forma, sob três aspectos: primeiro, trata-se de um outro espaço que não lhe é comum; segundo, sua relação social na aldeia é marcada pela informalidade, espontaneidade e, por vezes, por falta de regras; terceiro, o aspecto simbólico, pois a escola, num primeiro momento se apresenta como um rompimento da cosmovisão da criança, por ser um lugar que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano. (TASSINARI, 2001a; NASCIMENTO & BRAND & AGULERA URQUIZA, 2006)

5.3. As brincadeiras das crianças na escola e na aldeia

A respeito desse eixo temático, registramos no nosso diário de campo que o brincar das crianças na escola possui diferentes características. Muitas vezes, observamos que na sexta-feira a professora não indígena Daiane, permite que as

crianças brinquem de forma livre. As crianças, juntas com os adultos, jogam futebol e cobram penalty, imitam bichos, modelam bichinhos de barro, tomam banho e brincam de manja no rio. Ainda no rio, mergulham por baixo dos troncos para se esconderem uns dos outros e realizam corrida de canoa. Pelo mato pulam e passam por baixo do cipó, brincam de pata cega, queimada, barra-bandeira, carrinho de mão, fazem colar e tecem palha, dançam e cantam músicas Sateré-Mawé.

Assim, destacamos a prevalência das brincadeiras junto a natureza, nos rios e nas matas, todos juntos, crianças, pais e parentes. Essa é uma característica do modo de brincar de muitas crianças indígenas pelo Brasil, devido ao fato de estarem localizados em uma região rural, o que mostra a permanência de sua cultura. Mas também a incorporação de novos modos de brincar, devido a aproximação com a cultura dos brancos. (SILVA & FERREIRA, 2001a; SILVA & MACEDO & NUNES, 2002; DEL PRIORE, 2002; KISHIMOTO, 2010; NASCIMENTO & URQUIZA & VIEIRA, 2011)

A professora não indígena Daiane nos descreve o sentido do brincar enquanto tempo livre, sem associá-lo ao ensino na escola indígena:

É um dia que eles brincam a vontade, sem ter preocupação com as tarefas da escola. Deixo eles brincarem o que mais gostam, às vezes brinco com eles, quando posso.

Parece-nos que a professora permite situações de brincadeira que ocorrem totalmente livre, dissociada dos objetivos e do planejamento educacional, como é que acontece, em grande medida, nas instituições educativas da sociedade ocidental. Neste aspecto trazemos as palavras de Martins (2009, p.98) sobre a concepção do brincar, “passa a ser utilizado com objetivos meramente recreativos e promovido para as crianças brincarem por si só”.

Por outro lado, é importante destacar aqui que este tipo de brincadeira já acontece na aldeia. Não é necessário nem corda, nem professora para isto. Mas, acreditamos que este aspecto do brincar livre além de assumir a função lúdica em si, do divertimento, do prazer e até do desprazer, contemplando várias possibilidades de representação da criança no seu mundo vivencial, pode contribuir para função educativa, desde que a professora oportunize e permita o desenvolvimento da expressão corporal de cada criança, procurando reunir no mesmo instante a plasticidade do processo interativo de quem brinca com as situações lúdicas criadas por ela quando brincam juntas.

Em outra situação, verificamos que o brincar foi utilizado na escola como recurso metodológico, conforme o relato da professora Daiane:

Utilizamos o brincar como um recurso metodológico para aprendizagem dos gêneros dos substantivos. Organizei um jogo de memória em sala de aula, em que as crianças tinham que identificar os animais em suas formas masculinas e femininas. Nesse caso, separei os meninos das meninas, fazendo dois grupos que competiram para saber quem acertava mais que o outro grupo. Foi um jogo que as crianças gostaram bastante, e jogaram várias vezes, atendendo a um objetivo através de um conteúdo específico da língua portuguesa estabelecido para a aprendizagem das crianças.

Seu relato nos leva a pensar que o brincar aparece de forma ambígua na escola indígena, ora como suporte do processo de ensino-aprendizagem, ora como forma de expressão livre, espontânea da criança indígena, corroborando com o que averiguamos que muitos autores já vêm apontado o papel do brincar nas escolas

aparece associado a essas duas concepções. (WAJSKOP, 1996; JORGE & DE VASCONCELOS, 2000; KISHIMOTO, 2001)

O relevante, nos parece, foi o papel da professora, em garantir durante sua rotina mais espaços para as crianças indígenas brincarem, possibilitando na relação das crianças com a escola, o brincar livre, que se realizou através do modo próprio de ser criança na aldeia, mesmo estando inserido no fazer escolar. Outro foi permitir o significado do brincar enquanto estratégia de aprendizagem de conteúdos escolares, fazendo com que as crianças pudessem se apropriar de novas formas de brincar na interação com o outro no tempo e espaço.

Neste sentido, podemos dizer que é necessário a professora estar em colaboração com o desenvolvimento da criança em seu mundo simbólico tanto incorporando o brincar livre que lhe é peculiar no interior da aldeia quanto possibilitando outros modos de brincar que a criança não conhece.

Feita esta consideração, pensamos e concordamos com Martins (2009, p.115) sobre a concepção do brincar vinculado a intervenção do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e de participação nas atividades, realçando o papel do professor na mediação, na intervenção no processo, respeitando a plasticidade do jogo:

Apreendemos a concepção do brincar enquanto possibilidades de inserção da criança em uma esfera social e cultural mais ampla, na medida em que o professor intervém na brincadeira ampliando suas possibilidades, introduzindo novos componentes, materiais ou de reflexão, no processo dos jogos de papéis, ou ainda, quando ajuda a criança no seu processo de organização nos jogos de regras, favorecendo a evolução das crianças a patamares superiores de pensamento.

Nossa preocupação diz respeito ao fato de que a professora poderia, através das brincadeiras tradicionais que são realizadas na aldeia, estabelecer relações com

outros conteúdos escolares, tais como: quando fossem colher as sementes, as crianças poderiam relacionar quantidades para a fabricação dos colares e pulseiras e outros adereços dos artesanatos, associando conteúdos matemáticos.

No entanto, para a professora contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, é necessário que as condições para execução do jogo, isto é, a ação intencional da criança ao brincar deva ser mantida na dimensão educativa. (KISHIMOTO, 2001)

Concordamos com Martins (2009, 97) “trabalhar com brincadeiras no espaço educacional requer, então, observar a plasticidade do processo, tanto na proposta da atividade, quanto na intervenção do professor durante esta”.

Na comunidade indígena rural Sahú-Apé, observamos e registramos no diário de campo que as crianças vivem num cenário bastante natural, próximo de suas tradições e costumes, isto é, rodeados por rios, igarapés e matas. Caçam e pescam com os mais velhos, o que a natureza os oferece, como jacaré, cutia, peixes entre outros. Aprendem a se proteger de animais peçonhentos, sem temê-los. Ela participa da colheita de milho, mandioca e no preparo da farinha. Elas sabem identificar as frutas da natureza e aquelas cultivadas. Aprendem a arte de andar de canoa e orientar-se pelo caminho do mato. Observam e ajudam na fabricação do artesanato, e ainda aprendem, aos poucos, a importância das plantas encontradas na natureza para a cura de doenças.

Pelas razões expostas, podemos dizer que a professora tem o papel de interferir no contexto vivencial visando a aprendizagem a partir da realidade das crianças.

Com a cacique Abacú, em suas aulas da língua materna, identificamos um processo de intervenção diferente ao da professora, ou seja, ela envolve as crianças

em processos próprios de aprendizagem dos conteúdos escolares a partir de seu modo de vida na aldeia, desde a colheita de plantas até a fabricação dos remédios.

Como ela relatou:

Junto com as crianças vou pegar as folhas, sementes, raízes que servem para fabricar os nossos remédios. Quero que elas sabem como é que faz. Nós curamos muitas doenças por aqui mesmo.

Como nos afirma Pereira (2003a, p.93):

A medicina é exercida sempre pelo pajé, mas tanto o homem como a mulher maués, e até mesmo as crianças, conhecem as propriedades das plantas, insetos e animais úteis à saúde. Para afastar a *Mãe da Doença*, costumam tatuar-se com sumo de jenipapo e de urucu.

A comunidade pesquisada possui um aparato tecnológico que faz parte do modo de vida de todos na aldeia, entremeados com suas tradições e costumes.

Assim, relatado pelo professor indígena João, filho de Abacú:

O brincar acontece no campo de futebol, nas casinhas, no video-game, dvd, vão para o rio, pulam e alagam canoa, fazem artesanato, dançam, cantam.

A reflexão que ora apresentamos é que as crianças Sateré-Mawé que vivem no meio rural possam, nesse *espaço de fronteiras*⁶, serem sujeitos ativos e criativos e que encontrem juntos aos mais velhos, no convívio familiar, estratégias que sustentem simultaneamente sua herança cultural e os novos conhecimentos.

⁶ Termo utilizado por Antonella Maria Imperatriz Tassinari quando se refere ao lugar entre as duas culturas na interação social: a ocidental e a indígena.

Desta forma, se o brincar das crianças Sateré-Mawé pressupõe aprendizagem e desenvolvimento cultural, podemos pensar nas brincadeiras praticadas por elas dentro e fora da escola indígena, num sentido mais amplo, contemplando-as tanto em uma perspectiva tradicional oriundas de sua cultura indígena repassada de geração a geração, quanto das brincadeiras ensinadas e aprendidas pela sociedade circundante, pois as brincadeiras representam situações essenciais para compreendermos o universo infantil em sua totalidade e complexidade.

Como visto, o brincar funciona como elo mediador da criança com o mundo que a cerca.

Assim, de acordo com (Fontana e Cruz, 1997, p.139):

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária.

Desta forma, verificamos nas entrevistas com as crianças Sateré-Mawé que o brincar na aldeia Sahú-Apé, se manifesta com um repertório bastante variado. Os meninos Nhõo e Wuaitá gostam de jogar bola e flechar. Anerú brinca mais de carreirão, é o futebol pra eles. As meninas Tuirí, Rinbá e Wenguiá gostam de se pintar e fazer as casinhas. Juntos com os adultos fazem bolinhas de barro para pegar passarinho, dançam e cantam imitando alguns animais, como os passarinhos, o sapo, a cobra, a onça e lendas como a curupira. Adoram brincar de manja no rio, esconde-esconde, pulam dos troncos no rio, dando cambalhotas.

Analisando os diferentes modos de brincar das crianças Sateré-Mawé, queremos dizer, que existe uma variedade de jogos tradicionais e de faz-de-conta. Observamos que historicamente desde o período colonial até os dias atuais o brincar entre as crianças indígenas se desenvolve através de duas características fundamentais: a tradicionalidade e a universalidade. As brincadeiras tradicionais que foram repassadas de geração em geração constituem a possibilidade de permanência de sua cultura, isto é, as crianças constroem, há muito tempo, seus próprios brinquedos confeccionados de madeira ou barro como arcos e flechas, animais e de outros instrumentos de pesca, destacando neste sentido a brincadeira de faz-de-conta enquanto uma forma de asseverar o seu mundo real e o mundo da imaginação.

Do mesmo modo, podemos dizer que a universalização de suas diferentes formas de brincar está relacionada ao processo intercultural ocorrido desde o século XVI com a aproximação da sociedade ocidental, em que as crianças indígenas utilizavam os instrumentos musicais europeus, tais como a gaita ou o tamboril, juntamente com suas maracas e paus de chuva para participarem das festas ilustradas com músicas e danças de ambas culturas.

Estando tal contexto apresentado, podemos apreender que as brincadeiras das crianças Sateré-Mawé significam seu modo de vida social e cultural. Portanto, em nossa opinião, não podemos dissociá-las do processo educativo, mas precisamos permitir que as brincadeiras tanto de caráter tradicional ou universal estejam inseridas no desenvolvimento da educação escolar indígena. Mas, para que esta possibilidade se estabeleça necessitamos da mediação do professor.

Destacamos também a imitação dos animais como uma das características fundamentais no brincar das crianças indígenas. Elas dizem:

Nós brincamos de dançar e cantar a música do sapo: o sapo pulou aqui. O sapo pulou atrás. Vem comigo, vem comigo, vem comigo balançar. O sapo pega comida, aiaiaiaia... Vem comigo balançar, vem comigo balançar. O sapo pega o amigo de alguém. Pula, pula, pulaaaa. Volta, volta, voltaaa.

Queremos afirmar que este tipo de comportamento das crianças indígenas ao brincar pode ser sustentado por Vygotski (1995) como sendo uma das formas culturais que tem raízes nas formas naturais de comportamento num complexo processo de desenvolvimento. O que frisamos é o predomínio da imitação de animais em suas brincadeiras que fazem parte de seu contexto vivencial, constituindo-se uma das vias fundamentais do seu desenvolvimento cultural. Para o autor é fundamental entender que a criança ao brincar não está executando uma simples transferência mecânica, mas está relacionando no ato de brincar o entendimento da situação em que elas próprias vivem.

Alicerçado em Vygotsky (2007, 2009), as atividades em que as crianças repetem, imitam uma forma de brincar, elas acabam acumulando experiências que ficam internalizadas, formando um alicerce para ela poder combinar, criar, imaginar novos elementos. No brincar por ser uma prática social, a criança se humaniza, por meio da apropriação da experiência historicamente acumulada.

Assim, a escola indígena deve oportunizar e facilitar o brincar enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento, seja através das atividades imitativas ou de outras formas de brincar.

Por isso, concordamos com Vygotsky (1995), que a plasticidade do sujeito se realiza pelas possibilidades de relações sociais, de mediações sociais. Isto significa que se faz-se necessário investir em condições para a formação de processos psíquicos superiores, isto é, do domínio dos procedimentos e modos culturais de

conduta (pensamento, linguagem, percepção, memória, atenção, vontade e imaginação) visto que as funções psíquicas têm sua origem nos processos sociais.

Defendemos a ideia de que o processo imaginativo da criança e sua capacidade de fazer de conta, de algum modo, seja compartilhado na escolarização indígena, tanto pelo brincar livre quanto pela mediação do outro.

Conta-nos Kutera, de 9 anos com colaboração de Wuaitá de 11 anos, uma outra brincadeira chamada “o passarinho canta” trazida por uma professora que visitou a aldeia, em que eles cantam e dançam com muita alegria. Nesse momento, chegam dois familiares adultos e participam juntos:

O passarinho canta. Eu também quero cantar. O biquinho para baixo. As asinhas a voar. O pé, o pé, o pé. A mão, a mão, a mão. Vamos dar a meia volta. Aperte a mão do seu irmão.

Pelo exposto, podemos depreender que ao brincar as crianças Sateré-Mawé criam inúmeras situações imaginárias com influência da própria cultura e da sociedade circundante, ou seja, constroem sua cultura imitando ações vividas cotidianamente na comunidade, criando, a partir dessa interação, novas formas de brincar. As brincadeiras ocorrem com a presença de todas as crianças, de ambos os sexos e idades, sem diferenciação de gênero. Assumem diferentes papéis nas brincadeiras, ora imitando os gestos e comportamentos dos animais e ora o que aprendeu na relação social como um todo.

Diz Nunes (2002, p. 71-72) quando da realização de sua pesquisa sobre as brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante,

[...] as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou, antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito

lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência.

Nesse sentido, podemos pensar que o brincar enquanto atividade pode se constituir a partir dos resultados das experiências das crianças, como uma ação necessária para a construção de sua bagagem cultural e social.

Assim, percebemos que o brincar da criança indígena tem um papel fundamental no contexto e nas relações sociais com seus pares e com os adultos, estabelecendo significados para a apropriação de outros modos de vida. Nesse sentido, Zanella, Lessa & Da Ros, 2002, p. 213) nos ajudam a pensar.

É pois no contexto das relações sociais que a constituição dos sujeitos acontece, sendo esta resultante da apropriação da cultura em seus diversos aspectos. Essa apropriação, por sua vez, é marcada pelas características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte/participam e dos lugares sociais que ali assumem.

Desta forma, reiteiramos que o brincar pode representar para a criança Sateré-Mawé uma possibilidade de ampliação de seu mundo simbólico, transmitido pelos adultos nas mais diferentes atividades desenvolvidas na comunidade, sendo uma delas, a imitação do *Ritual da Tucandeira* que vivenciamos junto com as crianças nas brincadeiras, as quais se pintavam e se ornamentavam em concordância com que o ritual exige.

Silva (2002, p.40) nos ajuda a refletir sobre esse momento.

Movimento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente. Essa articulação é construída menos por afirmações verbais que de recursos musicais, dramáticos, gestuais, artísticos, nos quais a

ornamentação corporal frequentemente traduz informações relevantes para a situação da criança no mundo e na vida social.

Assim, quando a criança imita os adultos, e tudo aquilo que a rodeia, ela está se apropriando desses comportamentos, conhecimentos e cria o seu modo de ser criança. Ela aprende um jeito próprio de ser indígena de acordo com o que vivencia com seus pares.

No depoimento da cacique Abacú podemos destacar a importância do *Ritual da Tucandeira* para a comunidade, em especial, a criança Sateré-Mawé:

Olha, pra comunidade, pra aldeia, ele é muito importante porque primeiro se mostra um dia ser um guerreiro, depois um bom esposo. Depois, ele pode chegar a ser um tuchaua, um capitão. Então, ele prova que ele pode ser, se ele aguenta a tucandeira, se ele não chora, se ele não geme, ele vai ser uma boa, vamos dizer, um tuchaua, também um marido. Então, pra isso é importante, meus avós falavam isso. Então, eu tenho certeza de que é verdade isso. O ritual da tucandeira pra nós significa uma sina. A gente não força a criança a colocar a mão. Eles mesmos fazem a escolha deles. Então, eles mesmos querem. Temos que só preparar as crianças, pois se eles comerem comida remosa, eles podem desmaiar. Olha, tenho meu marido, ele tem 60 anos e nunca adoeceu. Então, é muito importante pra nossa aldeia.

A cacique Abacú, nos apresenta em seu depoimento, que as crianças quando brincam, continuam reproduzindo o *Ritual da Tucandeira* por longos dias, dançando, cantando, desenhando e imitando os gestos do ritual:

Tudo elas representam, tudo elas querem fazer. Se terminar o ritual, mas ainda fica há semanas, elas fazendo a brincadeira. Então, tudo elas fazem assim. Elas costumam esquecer.

Em nossa opinião, esta forma de brincar conduz ao desenvolvimento de cada criança, mediado por instrumentos simbólicos de sua cultura, os quais representam o que está ao seu redor, e devem estar presentes na educação escolar indígena.

Neste sentido, acreditamos que o professor indígena ou não, deve estruturar suas aulas, seus espaços e materiais, favorecendo, no processo de ensino e aprendizagem, procedimentos de reconstrução e reelaboração que lhes são transmitidos pela criança quando brinca de faz-de-conta na aldeia, no caso do *Ritual da Tucandeira*, para que elas possam entender o mundo social a que pertencem, isto é, o jogo de papéis que as crianças assumem ao brincar, permite a relação entre as pessoas e conduz ao processo de aprendizagem.

A esse respeito Elkonin (1998, p.34) argumenta:

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. É como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo.

Na concepção sócio-histórica, o professor tem o papel de intervir no processo de aprendizagem, considerando a relação entre as pessoas, isto é, deve promover a potencialidade do desenvolvimento das crianças, à medida que novas formas de brincar sejam aprendidas a partir da mediação social com o outro, num processo de desenvolvimento enraizado na vida de cada sujeito.

Neste sentido, concordamos com Anjos e Smolka (2005, p.1) “as condições concretas de vida dos sujeitos estão imbricadas na história social, marcando e caracterizando modos de ação e atuação profissional”.

Uma outra questão que nos chamou a atenção foi a forma como as crianças Sateré-Mawé junto com os adultos se expressam corporalmente, eles estão o tempo todo pintados, simbolizando algum tipo de animal ou sua cosmologia. Reforçamos esta questão com o depoimento da cacique Abacú, *“nós ficamos pintados para preservar nossa cultura, para afastar nossas coisas do mal e proteger de doenças”*.

Essa rotina não se faz destituída de crenças e tradições, o que representa um instrumento simbólico, levado a efeito em situações reais de interação social, servindo para afastar os males e doenças de toda a aldeia.

Apontar que a relação compartilhada entre crianças e adultos possibilita que aprendam modos de vida indígena e, ao se expressarem pela pintura nos corpos, por exemplo, se comunicam, com os membros da comunidade pois lhes foram criadas situações concretas de aprendizagem. (GRANDO, 2009)

Nesse sentido, as crianças enquanto seres sociais ao interagirem com outras crianças mais experientes e adultos, aprendem e se desenvolvem como sujeitos o que significam o que fazem juntos, criando e recriando a realidade social na qual estão inseridos. (CARVALHO & ALVES & GOMES, 2005)

Nunes (2002, p. 73) corrobora com está ideia afirmando que:

Esse tipo de comportamento por parte das crianças, ou seu modo de estar e ser, não se remete apenas à sua interação com os adultos. As crianças também acompanham outras crianças, maiores e menores, em suas habilidades, suas invenções, seus conflitos, suas descobertas, seus medos, seus modos de perceber, sentir e reagir aos outros.

A cacique Abacú em uma de suas aulas explanava sobre o significado do plantio dos vegetais na roça, vimos posteriormente, que as crianças realizaram uma brincadeira que representava todo o processo de plantio da mandioca. O que relata a própria Abacú:

É porque fala sobre a roça e sobre a nossa cultura também. O terçado vem e corta o matinho. O machado vem e derruba o pau e a enxada vem. Já vem plantando a mandioca pra fazer o beiju, a farinha. Então, essa é a brincadeira da roça.

A criança age em uma situação imaginária através do brincar, satisfazendo suas necessidades, se interessando pelo conteúdo aprendido e aproximando-se da realidade cotidiana. Reforçando esta ideia, recorremos a Fontana & Cruz (1997, p.122) quando afirmam:

Ou seja, a criança passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las. Nesse período, ela tenta atuar não apenas sobre as coisas às quais tem acesso, mas esforça-se para agir como um adulto: quer, por exemplo, dirigir um carro ou fazer comida.

Na foto a seguir, mostramos a brincadeira da roça realizada pelas crianças: Wenguiá, 9 anos; Tuirí, 11 anos; Mimerit, 2 anos; Kiãn, 8 anos; Rinbá, 7 anos e Atetê, 5 anos, descrita acima pela cacique Abacú.



Neste sentido, podemos dizer que o brincar possibilita que a criança expresse seus gestos, comunicando o que aprendeu, desenvolvendo suas habilidades e capacidades motoras, afetivas e sociais, evidenciando o papel da professora, como essencial para possibilitar que as crianças se apropriem dos modos de vida da comunidade. Assim, Fontana e Cruz (1997, p. 140-141) argumentam:

É possível, no entanto, fazer do jogo um momento de conhecimento e de convivência com as crianças, que nos permite conhecer seus modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que elas fazem, mas para o *como* elas fazem.

Segundo Vigotsky (2005) a criança se humaniza quando ela consegue compreender o significado da ação do outro através do processo imitativo. Assim, a criança ao interagir com outras crianças ou com os mais velhos pode criar novas relações, novos conhecimentos e outros espaços de interação comum.

Apoiando-nos em Vigotsky (2007, p.8) discorreremos sobre a atividade imitativa e criativa,

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Um outro ponto que necessitamos enfatizar é que o brincar é aprendizagem social e necessita da mediação do outro, seja com outras crianças mais experientes ou com os adultos, pois a presença e o incentivo na ação de quem brinca, é essencial para apropriação de uma nova cultura.

Como afirma Vigotsky (2005, p.150), “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas. (...) primeiro no plano social e depois o psicológico”.

Portanto, a intervenção do outro no processo ensino-aprendizagem implica ajudar no progresso do educando em direção aos pensamentos mais sofisticados, isto é, da natureza à cultura, considerando o desenvolvimento da criança como processo mediado por instrumentos simbólicos, realizados em situações de interação social.

Interagimos com as crianças Sateré-Mawé em uma brincadeira denominada por eles de “Brincando de Cobra Grande” que representava a situação imaginária de uma transformação do homem em borboleta, *Murupêi*, através do rabo da cobra.

Relata Anerú, 11 anos:

É uma cobra que corre atrás do rabo. Ela quer comer o próprio rabo. Quando ela chega no rabo, ela come o rabo dela. Nós, mesmos que faz uma fila assim, o mais velho que é o homem, o cabeça ou uma mulher também. Aí, o rabo tem que ser um homem. Aí, a cobra vai ter que rodar; a cabeça vai ter que pegar o rabo dela. Se ela conseguir pegar o rabo dela que é homem. O homem, que é o rabo, vai virar borboleta. Aí, é Murupêi, borboleta.



Ao olhar para a foto vamos identificando o que Brougère (1995, p.99) nos afirma: “a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam”.

Deste modo, nos fundamentamos em Freitas (2002, p.25) para trazermos esse momento com as crianças, “o pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”.

Por tudo isso, procuramos participar das atividades, considerando o processo interativo, propondo uma brincadeira que realizávamos no tempo da docência na educação infantil, cuja forma de execução era similar, apenas o nome diferenciava “Brincadeira do Tamanduá”, na qual vivenciamos com as crianças.

Acreditamos que o professor pode facilitar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras, interagindo com elas, sua participação torna-se primordial

⁷ Créditos: Foto do acervo fotográfico do pesquisador na comunidade indígena Sahú-Apé.

para garantir a construção de novas formas de brincar, isto é, de maneira compartilhada, num processo de interculturalidade, como vemos na foto a abaixo:



8

Nas palavras de Nunes (2002, p. 84) nesses espaços compartilhados a criança indígena desenvolve a criatividade e descobre a necessidade de produzir novas brincadeiras.

Isso significa um aumento de possibilidades de experimentação de gestos e destrezas motora, de exploração de sensibilidade a texturas, densidades, formas, de percepção dos espaços, e de aventura criativa, já que nada vem pronto e é preciso inventar...Tudo absolutamente enriquecedor e dado de presente pela sábia natureza, e que as não menos sábias crianças aproveitam com toda a propriedade.

Partindo desse pressuposto, a cacique apresentou uma brincadeira chamada de “Serra-Serrador” que faz parte da rotina da vida das crianças indígenas, onde elas brincam com seus pares, cantando e dançando de forma alegre, descontraída e prazerosa, simbolizando na prática uma relação direta com os afezeres dos adultos,

⁸ Créditos: Foto extraída do acervo do pesquisador e tirada pelo colaborador Carlos Barros.

no momento, em que todos estão juntos na construção do roçado, cortando os galhos das árvores e serrando os troncos com a intenção de preparar o terreno para o plantio das plantas medicinais, como foi representada por elas, na foto a seguir.



9

Na aldeia, crianças e adultos brincam juntas enquanto formas de conduta de toda comunidade, sem significar que esta atividade destaque somente a criança como acontece na cultura ocidental. Assim, vemos que o brincar não se constitui como um comportamento exclusivo da criança, mas de todos na aldeia. (KISHIMOTO, 2010)

Zanella e Andrada (2002, p.128) nos ajudam a refletir sobre a questão.

Já nascemos em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, as quais são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se assim como motores do desenvolvimento.

⁹ Créditos: Foto tirada pelo pesquisador na comunidade indígena rural Sateré-Mawé - Sahú-Apé.

Desta forma, a concepção de brincar na aldeia Sahú-Apé apresenta características interculturais, onde é claramente percebido, em alguns espaços sociais da comunidade, que muitas atividades do brincar variam somente as regras e suas formas de utilização, se assemelhando muitas vezes, enquanto forma e conteúdo com as brincadeiras realizadas na cultura ocidental. Como exemplo, temos: brincando de cobra grande e a brincadeira do Tamanduá.

Nesse contexto, a inserção do brincar na escola Tupaná Yporó pode se constituir enquanto um dos principais processos presentes no modo de vida das crianças, que interagindo socialmente com outras crianças e aos adultos, desenvolvem suas habilidades e potencialidades com mais confiança em si mesma. (MOYLES, 2002)

Acreditamos que o brincar na aldeia deva estar associado ao processo de ensino na educação escolar indígena, enquanto um elemento importante na rotina da escola, em uma perspectiva de mais espaços para as brincadeiras coletivas, seja pelo brincar enquanto estratégia ou de forma livre, em que ambos apresentem possibilidades enquanto processos pedagógicos e quanto práticas sociais, para que, de modo efetivo, possa facilitar o desenvolvimento da criança indígena, mostrando, ao mesmo tempo, a permanência e a incorporação de novas possibilidades educativas da brincadeira, mediados pelas duas culturas: a ocidental e a indígena.

De modo geral, o que objetivamos é que o brincar enquanto expressão das representações, da imaginação e da autonomia das crianças não perca seu espaço na escolarização indígena, pois o brincar para eles é uma preparação para vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa que busca analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos, pudemos perceber no processo histórico e educacional que marcaram tanto a criança urbana quanto a indígena na humanidade, que ambas trouxeram inúmeras contribuições de grande valor para as crianças brasileiras, principalmente, em várias brincadeiras de imitação de animais, rodas, esconde-esconde, peteca, entre outras, como enfatiza Kishimoto (2010, p.76):

Continuam presentes as tradicionais brincadeiras indígenas de imitar bichos, caçar passarinhos, fazer brinquedo, modelar bichinhos de barro, brincar de esconde-esconde, de bola feita de cera e diversos tipos de corridas com toras, com pneus e até de roda, mostrando a permanência e incorporação de novos elementos. Muitas brincadeiras de imitação de animais e aves, como o voo das borboletas, a ema, o pulo do sapo, além de jogos de pegador personalizados por animais como lobos, carneirinhos, veadinhos, entre outros, continuam participando da cultura infantil de crianças de todo o Brasil.

Neste sentido, as relações interculturais estabelecidas na historicidade, está diretamente ligada à questão dos conhecimentos de cada cultura. Mas, por outro lado, vimos a ideia que os índios entendidos como incapazes, assimilassem o conhecimento trazido pelos europeus, desconsiderando sua realidade, seus conhecimentos e cosmologia.

A partir da colonização do Brasil, as duas sociedades se aproximaram, e viveram uma intensa troca de saberes e conhecimentos, assumindo em muitos momentos, por parte da sociedade ocidental diferentes formas de dominação e imposição de um novo costume para as crianças indígenas, utilizando para tal, as

danças, o teatro, a música e diversos tipos de jogos como estratégia de melhor catequizá-los.

Por conta disso, o processo de escolarização atendeu aos interesses colonialistas de exploração, dominação e imposição de uma outra cultura dominante. E isto fica evidente quando vemos essa concepção ainda presente nos nossos dias, sobretudo nos temas relacionados à educação escolar indígena, pois ainda temos muitas escolas indígenas seguindo programas curriculares elaborados e impostos por secretarias estaduais e municipais de educação, como vemos na comunidade pesquisada. Muito embora, a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido os direitos dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada e intercultural.

As demandas escolares dos povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 sofreu um processo de transformação profunda, principalmente, no que se refere as prescrições, diretrizes e princípios que foram elaborados a partir da transferência de responsabilidades da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação, e que através dessa medida, houve uma mudança significativa quanto ao tratamento das questões educacionais dos povos indígenas, rompendo com a política assistencialista do governo no campo educacional.

Por outro lado, constatamos que o Estado apresenta muitas dificuldades em reconhecer a especificidade da Educação Escolar Indígena no seu sistema de ensino, pela falta de um corpo técnico qualificado e pelo difícil diálogo na construção de estratégias com os entes federados, corroborando para que haja uma certa mudança de foco na aplicação de recursos financeiros na execução e no desenvolvimento da educação escolar indígena.

Assim, podemos dizer que temos uma legislação federal que ampara a construção de políticas públicas na educação escolar indígena, mas que sua

aplicação pelo Estado do Amazonas, ainda é ineficiente, limitada e com enormes dificuldades em colocá-la em prática através do regime de colaboração entre os entes federados. O que nos faz pensar que a Educação Escolar Indígena para ser específica e diferenciada, com processos próprios de aprendizagem colocados como um direito aos povos indígenas a partir da Constituição de 1988 ainda está muito longe de acontecer.

Portanto, a partir das análises e reflexões realizados no trabalho de tese, concordamos com Paula (1999, p.88) que a interculturalidade deve ser entendida da seguinte forma:

A interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo.

É importante ressaltar que a visão adultocêntrica sobre a criança ocidental e indígena esteve presente em grande parte da história, mas esta forma de tratamento para com as crianças, veio unicamente do mundo adulto ocidental, não do mundo adulto indígena, pois o modo de vida se diferencia entre ambas.

Do ponto de vista das sociedades indígenas, esse é um tema que não se aplica, pois a infância vivida nos tempos e espaços nas aldeias, misturados com os adultos, participam de tudo, e aprendem juntos os valores do brincar e da própria vida em sociedade. Pensando deste modo, concordamos com Kishimoto (2010, p.76) quando diz:

Adultos e crianças dançam, cantam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não passam de formas de condutas de toda tribo. As brincadeiras não pertencem ao reduto

infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais.

Há a ideia de que a participação da criança na vida cotidiana da aldeia, na realização, imitação e observação das tarefas dos adultos serem os elementos explicativos de sua aprendizagem na educação indígena e isto deve ser considerado na escola.

Neste estudo, abordamos uma breve retrospectiva que situa as crianças indígenas no Brasil, e em particular da etnia Sateré-Mawé, constatamos pelas pesquisas realizadas por diversos autores, em diferentes etnias que elas experimentam todas as dimensões culturais da vida social nas aldeias, como forma de se apropriarem dos saberes de sua educação tradicional, como o intuito de se prepararem para vida adulta, na linha do *aprender fazendo*, sem diferenciação de gênero, idade e função na aldeia, e que este modo de vida se inicia desde dos povos Tupinambás no início do século XVI. Trazemos também, o processo sócio-histórico da etnia Sateré-Mawé, mostrando o movimento de luta pela afirmação de sua identidade, e que até hoje, podemos afirmar, passa por conflitos, tensões e conquistas, seja territoriais ou identitárias.

Destacamos, historicamente, a questão da educação escolar indígena, desde do período de colonização até os dias atuais, procurando pontuar os aspectos essenciais que marcaram a trajetória dos povos indígenas no campo educacional, político, social e cultural no Brasil, permitindo-nos concluir que a educação das crianças indígenas possuem características diferenciadas, e que por isso, necessitam que a escola indígena se constitua enquanto espaço de trocas, respeito ao seu modo de vida, dos seus valores, costumes e de suas brincadeiras.

Apresentamos as bases legais da educação escolar indígena dialogando com as políticas públicas entre os entes federados, União, Estados e Municípios, mostrando que o regime de colaboração entre eles, está muito longe para acontecer. O que observamos é que após tanto tempo de luta dos movimentos sociais indígenas por direitos a uma educação escolar específica e diferenciada, o próprio Estado ainda não se estruturou para cumprir o que foi prescrito pelas leis, decretos, resoluções e pareceres elaborados pela União.

Constatamos nos estudos que a educação escolar indígena se apresenta com muitas dificuldades, no que se refere, a autonomia administrativa, financeira e pedagógica, pois pudemos ver o descaso que o poder público, ainda trata essa questão, com pessoal desqualificado para desenvolver instrumentos necessários para que, de fato, os entes federados cumpram suas obrigações. Normas e diretrizes existem, mas não há políticas públicas que possam cumprir integralmente os princípios que a legislação preconiza para a educação escolar indígena: ser intercultural, diferenciada, comunitária, específica e bi ou multilingue.

A pesquisa nos apontou que a escola municipal indígena Tupanã-Yporó, na aldeia Sahú-Apé, passa por problemas similares quanto a ausência de uma política pública de Estado em regime de colaboração com os municípios, no sentido de modificar a limitação existente na condução de sua escola. A própria secretaria municipal de educação de Iranduba não possui um núcleo indígena para desenvolver tal política. Nesse sentido, há discussões por parte dos professores indígenas, lideranças e o movimento social indígena, considerando a legislação educacional em vigor no país, para que a educação escolar indígena se enquadre nos chamados territórios etnoeducacionais.

Nos estudos, identificamos que existe uma tensão constante, e ao mesmo tempo, uma aparência que tudo está transcorrendo sem problemas, quando conversamos com os professores e líderes da aldeia, suas indignações da forma como são tratados na secretaria, quando vão reivindicar melhorias na escola, devido as inúmeras dificuldades encontradas: não há livro didático específico produzido pelo poder público para as aulas na língua materna, o material escolar é escasso não tem para todos, falta merenda escolar, as condições estruturais da escola são precárias, carteiras deterioradas e mal conservadas, entre outras.

O que podemos notar a partir desse cenário é que as práticas de educação escolar indígena, não podem se transformar em obrigações por parte do poder público, mas como direitos educativos conquistados pelos índios constitucionalmente, com o propósito de exercerem sua autonomia.

Considerando o brincar enquanto foco de pesquisa, podemos apontar duas características fundamentais encontradas durante o estudo: primeiro, para compreendermos o sentido do brincar para os povos indígenas é necessário estarmos imersos no seu cotidiano, pois essa atividade representa o modo de vida de toda a aldeia. Adultos e crianças, muitas vezes, participam juntas de diversas brincadeiras, seja dançando, cantando ou brincando no mato, no campo ou no rio.

Sintetizadas nas palavras de Nascimento (2006, p.8):

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil.

Assim, parece-nos que não podemos falar em jogos típicos de crianças indígenas, mas que existem jogos dos indígenas, por haver condutas rotineiras na

aldeia, como fazer artesanatos, modelar animalzinhos de barro, dançar e cantar música em Sateré-Mawé, que representam tanto o modo de brincar quanto o modo de viver na aldeia.

Segundo, com a chegada da escola na aldeia e pela sociedade circundante, podemos depreender que a educação da criança indígena sofre modificações quanto ao modo tradicional de se educarem, mas que continuam presentes as tradicionais brincadeiras indígenas, de tomar banho no rio, virar a canoa, imitar os bichinhos, fazer artesanatos, mostrando a permanência das formas de brincar. Mas, ao mesmo tempo, incorporam novas atividades de brincar pela aproximação da sociedade ocidental. (KISHIMOTO,2010; SILVA & MACEDO & NUNES, 2002)

Deste modo, o que queremos enfatizar é que o brincar das crianças indígenas, seja através das atividades tradicionais ou pela incorporação de novos modos de brincar, ampliem os processos de aprendizagem que se estabelecem nas relações interculturais no interior da educação escolar indígena e nas práticas cotidianas da aldeia. Assim, podemos sintetizar o entendimento da brincadeira nas palavras de Martins (2009, p.158) “se não a vemos enquanto prática social, histórica e culturalmente determinada e dependente das condições objetivas que propiciamos às crianças, basta que as deixemos brincar para que ela se efetive”.

Pudemos observar na pesquisa que as concepções do brincar na aldeia e na escola foram categorizadas em quatro aspectos: enquanto recurso pedagógico, nas aulas de língua materna e nas práticas escolares da professora não indígena, enquanto expressão das representações simbólicas, nas brincadeiras das crianças na aldeia, enquanto expressão livre na escola e na aldeia, e enquanto de natureza indígena, crianças e adultos se misturam ao brincar, sem destacar nem um nem outro. Todos participam como forma de conduta do próprio povo Sateré-Mawé.

Assim, pensamos que para o desenvolvimento da brincadeira na educação escolar indígena, é necessária a reflexão dessas quatro categorias apoiados na perspectiva histórico-cultural enquanto um processo de desenvolvimento enraizado nas ramificações que norteiam tanto a história individual como a história social. (VYGOTSKY, 1995; 2007)

Acreditamos que essa consideração feita acima, permite-nos apontar que o desenvolvimento da criança Sateré-Mawé que ocorre através dos processos mediados por instrumentos simbólicos e representacionais, vividos na própria tradição desse povo, através da transmissão dos conhecimentos pelos mais velhos, como vimos na pesquisa, favorece à aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais.

Assim, entendemos que, com a chegada da escola na aldeia, esses valores vividos na educação indígena devem ser ressignificados, para que possamos compreender, de fato, estas relações na atualidade, ainda mais se considerarmos que, em grande parte, o contexto histórico, cultural e social vividos entre a sociedade ocidental e indígena se desenvolveu, e por vezes, continua se desenvolvendo em ambientes conflitantes, tensos e de imposição e dominação da cultura ocidental sobre a indígena, estabelecendo assim, a falta de diálogo entre os pensamentos indígenas e os pensamentos ocidentais, dificultando o processo de ampliação dos significados do brincar entre as diferentes culturas, de suas concepções, de suas ações dentro de um processo de interculturalidade. Entretanto, apesar desta realidade, as comunidades indígenas espalhadas pelo país, em especial, o Povo Sateré-Mawé busca participar ativamente do exercício da cidadania, como enfatiza Silva (2006):

Em síntese, os direitos conquistados são o resultado de muita luta e, para garanti-los, será preciso um constante exercício de cidadania. Isto significa, dentre outras questões, fortalecerem seus mecanismos próprios, enquanto povos diferenciados e, ao mesmo tempo, construir relações de aliança e intercâmbio com setores da sociedade e do Estado. Este processo é extremamente difícil, principalmente dentro do projeto de globalização, de um mercado cada vez mais competitivo e excludente, da imposição de um individualismo absolutizado, da burocratização, do sectarismo e da discriminação. Diante disso, o exercício da cidadania indígena – coletiva e solidária – parece apenas uma utopia. Porém, quando visto dentro do conjunto das lutas sociais e da busca de construção de um novo modelo e projeto para o país, parece ser inspirador e mobilizador. (*mimeo*)

As crianças, a cacique e o professor indígena da comunidade Sahú-Apé possuem uma maneira própria de ser Sateré-Mawé, de conduzirem seu modo de vida, mesmo com a incorporação de novas informações que recebem da cultura dos brancos, principalmente da escola, vivem num espaço de diferenças culturais, mas em processos de articulação dessas diferenças.

A relação entre as crianças e os adultos na comunidade é bastante dinâmica. As práticas cotidianas relacionadas ao brincar, afazeres domésticos e rotinas das crianças constituem seus próprios papéis sociais. Neste sentido, com o surgimento da escola na vida das crianças indígenas, defendemos e visualizamos possibilidades, numa relação dialógica, de ressignificar os seus modos de viver e de brincar Sateré-Mawé na concretização de uma pedagogia intercultural, pois acreditamos que as crianças no processo de escolarização sejam reconhecidas enquanto ser concreto e social, historicamente situada, que participa ativamente de práticas sociais na aldeia.

Portanto, nossa indicação é que as ações pedagógicas desenvolvidas no interior da escola indígena Tupanã-Yporó, futuramente, sejam desenvolvidas por professores indígenas, com “processos próprios de aprendizagem” interagindo seus conhecimentos com os conhecimentos dos “brancos”, os quais estão sendo

adquiridos na inserção e aprendizagem no ambiente social, contemplando ao mesmo tempo, o brincar enquanto atividade central verificada no seu modo de vida entre as crianças e os adultos cotidianamente, na medida em que vão surgindo novas possibilidades de aprendizagens compartilhadas entre os Sateré-Mawé com a sociedade circundante, potencializando a reconstrução das experiências e significados num processo constante de relações interculturais.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na história**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Crianças no Brasil. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria**. Tradição e Política – Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, 2009.

ANJOS,D & SMOLKA, A.L. Reconsiderações sobre o início na profissão docente. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú, MG: ANPED,2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 02/08/2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel, G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BATISTA, Adenise Oliveira. **Seres vivos: Nossos peixes, pequenos animais**. Manaus; SEDUC/IER – AM, 1998.

BATISTA, Adenise Oliveira. **Cultura, Ambiente e Sociedade Sateré Mawé**. Manaus: SEDUC / IER/AM,1998.

BELENI, Saléte Grando. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues & PAIXÃO,Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá, EdUFMT, 2006.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. São Paulo, SP. Universidade de São Paulo- USP. Tese de Doutorado em Educação, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. 7ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGAMASCHI, Maria A. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, Adir Casaro & AGUILERA URQUIZA, Antonio H. & VIEIRA, Carlos Naglis. (Orgs.) **Criança Indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, No. 60, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Caderno Cedes, Campinas, vol.27, No.72, 2007.

BERGER, Peter L.;LUCKMANN,Tomas. **A construção social da realidade**. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/ Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Uma visão indígena da história**. Caderno Cedes, ano XIX, No. 49, Dez.1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Censo Escolar 2006/2010**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acessado em: 05/12/2011.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **As leis e a educação escolar indígena: programa parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra** (Tese de Doutorado). PUC/RS, 1997.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. In: **Séries-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação UCDB**, No.15. Campo Grande-MS, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Maria Alice A. De Sampaio Dória. Revisão Técnica: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Alysson Massote. & ALVES, Maria Michelle Fernandes. & GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades**. Psicologia em Estudo. Maringá, v.10, n.2, 2005.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian, 1996.

CONH, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da. & NUNES, Angela. & MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

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

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Saraiva, 2005.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**, dissertação de mestrado, UNB, 1990.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação Natural em Rousseau: Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll. e MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. Currículo sem Fronteiras, v.6, no. 1, pp.15-24, Jan/Jun, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos tupinambás**. São Paulo, Hucitec/ Brasília, Unb, 1989.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 23ªEd. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. Manaus: UFAM, 2006.

FREITAS, M.T.A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, N.116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 01/08/2012.

GARCIA, Etelvina. **O Amazonas em três momentos**. Colônia, Império e República. 2ed. Manaus, Norma Editora, 2010.

GAUTHIER, Clermont & TARDIF, Maurice. **A pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xikriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, No. 12, 2006.

GRANDO, Beleni. S. A. Educação do Corpo nas Sociedades Indígenas. In: Paixão, Léa Pinheiro e Müller, Maria Lúcia Rodrigues. (Org.) **Educação, Diferenças e Desigualdades**. EdUFMT, 2009.

GRAUE, Maria Elizabeth & WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.81, no.198. Brasília:INEP, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2005.

IBGE. Censo populacional do ano 2010. Extraído do site www.ibge.gov.br. Acessado em: 09/10/2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, 2007.

JORGE, A.S. & DE VEASCONCELLOS, V.M.R. **Atividades lúdicas e a formação do educador infantil**. No. 12. Revista do Departamento de Psicologia, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito Antropológico**. 13ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

LORENZ, Sônia da Silva. **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Pena e J.B Damasco Penna. 6ª. Ed. Atualidades Pedagógicas.Volume 59. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do Professor de educação infantil com a brincadeira do brincar na rua ao brincar na escola**. Tese de doutorado em

Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas – Universidade metodista de Piracicaba- Unimep, 2009.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**. In: Caderno Cedes, ano XIX, No.49, 1999.

MIQUILES, Adail Barroso e OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira. (Org.). **A existência e a Resistência da Cultura Sateré-Mawé**. Manaus: SEDUC-AM- Universidade Federal do Amazonas, 2008.

MIQUILES, Adail Barroso & OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira. (Org.). **Histórias, lendas e mitos Sateré-mawé**. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

MINDLIN, Betty & MUÑOZ, Hector. & AZEVEDO, Marta M. (Coord.). **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002**. Relatório. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MOYLES, J.R. **Só brincar? O papel do brincar da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. **Vozes Infantis: As Culturas das Crianças Sateré-Mawé como elementos de (Des)encontros com as culturas da escola**. Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado em Educação, 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro & BRAND, Antonio J. & AGULERA URQUIZA, Antonio H. **Entender o Outro – A criança indígena e a questão da Educação Infantil**. In: *Reunião da ANPED Anped, Caxambú*, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro & AGUILERA URQUIZA, Antonio H. & VIEIRA, Carlos Naglis. (Orgs.) **Criança Indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. **Indígenas na Cidade de Manaus: Os Sateré-Mawé no Bairro da redenção**, Fascículo 17, Manaus, 2007.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo:Global, 2002.

ORTEGA, A.C. & ROSSETTI, C.B. **A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola**. No.12. Revista do Departamento de Psicologia, 2000.

OLIVEIRA, Clóvis Fernandes Palmeira Oliveira. **Mowe´eg hap**. MEC/FNDE/SEDUC-AM, 1998.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Caderno Cedes, ano XIX, No. 49, 1999.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes da & MACEDO, A.V.L. da silva &

NUNES, A. (Org.). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo:Global, 2002.

PEREIRA, Nunes. **Os Índios Maués**. 2ed. Rev. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

PEREIRA, Verônica Mendes. **Cultura escolar ou escolarização da cultura?** Um olhar sobre as práticas culturais dos Índios Xakriabá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. São Paulo:Mercado Aberto,1982.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vygotski**. In: Educação e Sociedade, ano XXI, n. 7, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Extraído do site www.socioambiental.org.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. **Histórias das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIZZINI, Irma. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças indígenas nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Org.). **Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas no Amazonas**. Manaus:Edua, 2006.

RODRIGUES, José Carlos. **Ensaio em Antropologia do Poder**. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Vida e Obra**. Coleção os Pensadores.Tradução e Consultoria de Marilena de Souza Chauí. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Abril S. A. Cultural e Industrial, 1978.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Contando histórias de formação de professores (as) Sateré-Mawé: um estudo a partir de experiências docentes em áreas indígenas**. Manaus: UFAM/FACED. Dissertação de Mestrado em Educação, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

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.

SATERÉ, Aristides Michiles. **Wemahara hap ko'j**. Manaus. SEDUC/ IER-AM, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, A.L.da. & NUNES, A. & MACEDO, A.V.L. da. (Org.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global; FAPESP, MARI, 2001a. (Série Antropologia e Educação).

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.) **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: FAPESP, Global, Mari, 2001b.

SILVA, Aracy Lopes da,MACEDO, Ana Vera Lopes da e NUNES, Ângela (Orgs.), **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos**. São Paulo:Global, 2002.

SILVA, Renato Izidoro da & MONTEIRO, Edinelson Andrade. **Escolarização da Educação Indígena entre os Sateré-Mawé: O wará e a Epistemologia Escolar**. In: 27º Reunião Brasileira de Antropologia, Belém/PA, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Cultura e Cidadania**.: um olhar sobre a questão indígena hoje. Trabalho apresentado no Fórum Pan-Amazônico de Direito – Trabalho, Cultura, Cidadania e Justiça. Manaus, 29 de setembro de 2006. (MIMEO).

SILVA, Sônia A. I. **Valores em Educação**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1986.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

SOUZA, Amilson de. **Poesias Sateré-Mawé**. Manaus: SEDUC/IER-AM, 1998.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Infância, Conhecimento e Contemporaneidade**, 1999.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawai Leal. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001a.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawai Leal. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001b.

TASSINARI, Antonella M.I. **Múltiplas Infâncias**: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: 33º Encontro Anual da Anpocs, 2009.

TEIXEIRA, Pery. (Coord.). **Sateré-Mawé**: retrato de um povo indígena. Manaus, 2005.

TEIXEIRA, Pery e Mainbourg, EVELYNE, M.T. e BRASIL, Marília. **MIGRAÇÃO DO POVO INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ EM DOIS CONTEXTOS URBANOS DISTINTOS NA AMAZÔNIA**. In: Dossiê – Caderno CRH, Salvador, v.22, no.57, p.531-546, Set/Dez, 2009.

UGGÉ, Henrique. **Mitologia Sateré-Mawé**. Quito: Ediciones ABYA-YALA, 1991.

UGGÉ, Henrique. **As bonitas histórias Sateré-Mawé**. S.1, s/d.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena**. In: Sarmento, Manuel & Gouvea, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIDAL, Lux Boelitz. **O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kaiapó-Xikrin do sudoeste do Pará**. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawai Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global; FAPESP, MARI, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor. Gráfica Rógar. Navalcarneto, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **La imaginación y El arte em La infância**. 9.ed. Madrid: Akal / Básica de Bolsillo 87, 2009.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais da educação infantil: implicações para a prática institucional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

ZANELLA, Andréa Vieira e ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Processos de significação no brincar: Problematizando a constituição do sujeito. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.7, No.2, p. 127-133, jul/dez, 2002.

ZANELLA, A. V; LESSA, C. T e DA ROS, S.Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. **Psicologia e Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n.1, 2002.