

## NO CAMINHO DA ROÇA SATERÉ-MAWÉ: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA

Albert de Souza<sup>1</sup>  
Dulcenira dos Santos Lima<sup>2</sup>  
Thaís de Oliveira Viríssimo<sup>3</sup>

**RESUMO:** Pesquisa de natureza aplicada ao contexto da educação infantil indígena. Neste artigo, objetivamos explorar a forma como os Sateré-Mawé do município de Maués/AM, Brasil, significam a escola na formação de seus infantes. Esse projeto de pesquisa surgiu a partir do diálogo intercultural entre seus autores – uma indígena da supracitada etnia e dois não indígenas. A fim de revisarmos o que já foi escrito sobre o assunto e contribuirmos com novas reflexões no tocante à educação escolar indígena, adotamos os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica (TEIXEIRA, 2005; ROSEMBERG, 2006; ALVAREZ, 2009), documental (BRASIL, 1988; 1990; 2005; 2018) e participante (VELHO, 1978). A interpretação dos dados colhidos foi feita por meio de orientações pedagógicas e sociológicas (BRANDÃO, 1981; ZAMBONI, 2016). Um dos pressupostos é que alguns pais preferem que seus filhos permaneçam com eles “na roça”, ou seja, caminhando ao lado da família nas práticas tradicionais da cultura local, em vez de na escola, onde ficam “sentados como pequenos adultos”. Outro, é o de que há aqueles que veem a escola como um caminho para que seus filhos alcancem o prestígio social dos não indígenas. E, finalmente, há ainda os que, embora não considerem a escola relevante, matriculam seus filhos com o receio de perder benefícios sociais dados pelo governo, caso não o façam. O que é certo, porém é a conclusão do papel da escola como bem simbólico ressignificado pela realidade da educação tradicional indígena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar indígena; Educação infantil; Sateré-Mawé.

## ON THE ROAD TO THE SATERÉ-MAWÉ FARM: A LOOK AT INDIGENOUS EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** Research applied to the context of indigenous children's school education in Brazil. In this article, we aim at exploring how the Sateré-Mawé of the municipality of Maués/AM, Brazil, signify the role of the school in educating their kids. This research project emerged from the intercultural dialogue among its authors - a native Brazilian from the above-mentioned ethnic group and two non-indigenous. In order to revise what has already been written on the subject and to bring new thoughts to the theoretical framework regarding Brazilian indigenous school education, we adopted the technical procedures of bibliographic research (TEIXEIRA, 2005; ROSEMBERG, 2006; ALVAREZ, 2009), documentary research (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2005; 2018), and human participant research (VELHO, 1978). The interpretation of the collected data was made through pedagogical and sociological orientations (BRANDÃO, 1981; ZAMBONI, 2016). One of our hypothesis is that some parents would rather bring their children to the “roça” with them, to learn from family the traditions of local culture, instead of going to school, where they “stay seated like little adults”. On the other hand, some believe that school can be a way for their children to achieve the same social prestige of non-indigenous; finally, there are those who enroll their children in school, even considering it irrelevant, for the sake of keeping social benefits granted by the government. In fact, what can be concluded is the role of the school as a symbolic good ressignified by the indigenous traditional education reality.

**KEYWORDS:** Indigenous school education; Children's education; Sateré-Mawé.

<sup>1</sup> Graduação em Direito pelo Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEEM) e Especialista em Antropologia Intercultural pela UniEVANGÉLICA. E-mail: [albert.juris@gmail.com](mailto:albert.juris@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia Intercultural pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Especialista em Antropologia Intercultural pela UniEVANGÉLICA. E-mail: [dulcearehum@gmail.com](mailto:dulcearehum@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduação em Letras Português-Grego e Mestrado em Letras Clássicas pela UFRJ, Especialista em Antropologia Intercultural pela UniEVANGÉLICA. E-mail: [t.academic@protonmail.com](mailto:t.academic@protonmail.com).

## INTRODUÇÃO

Antecedendo os procedimentos de pesquisa aplicados na elaboração deste trabalho, assumamos a primeira pessoa do plural, a fim de explicar como a redação desta pesquisa foi, em si, um exercício antropológico. O presente artigo é o resultado de uma escrita interétnica – uma mão indígena e duas não indígenas encontrando no universo da educação o ponto de convergência de seus interesses acadêmicos. Oriundos de contextos sociais claramente diversos, somos, individualmente: uma pedagoga indígena com uma trajetória de serviços prestados aos órgãos públicos ligados à educação em seu município; um jurista de Minas Gerais, que, ao adentrar a paternidade, afirmou-se militante do ensino doméstico, apoiando-se na alegação de que a escolarização precoce pode descaracterizar a identidade familiar; e uma pesquisadora sul-fluminense, com particular interesse na constituição social de povos de tradição oral, tendo em vista sua especialização *stricto sensu* na área de Culturas da Antiguidade Clássica.

Tal pluralidade de formações atreladas à educação escolar indígena evidencia como este tem sido um tópico amplamente debatido por diversas esferas, dentre as quais destacamos a dos acadêmicos, coordenadores pedagógicos, indigenistas, órgãos governamentais e não governamentais. Há ainda o (crescente) interesse no assunto por parte dos próprios indígenas, como pode ser apontado por meio do contexto de produção deste trabalho. Com efeito, nossa motivação central de pesquisa foram os questionamentos de uma Sateré-Mawé acerca do significado da escola para o seu povo. Nesse ponto, afirmamos que a identidade discursiva impressa neste artigo é uma resposta coletiva a inquietações individuais – na alteridade, no “eu não sou eu nem sou o outro” (SÁ-CARNEIRO, 2014, s/p), encontramos o lugar de intermédio em que ontologicamente nos expressamos como *coletivo*.

Acerca da questão indígena, há notadamente um confronto entre o *modus vivendi* do indivíduo em seu contexto sociocultural de aldeia e o sistema educacional formal, leia-se, a “educação dos brancos”. Na prática, os saberes e conhecimentos universais lecionados na escola não estão relacionados à forma de viver do indígena em sua comunidade. Concentramo-nos na modalidade de educação infantil de quatro e cinco anos, a pré-escola, e pressupomos, a partir das leituras e da vivência, que alguns pais preferem que seus filhos permaneçam com eles “na roça”, ou seja, caminhando ao lado da família nas práticas tradicionais da cultura local, em vez de na escola, onde ficam “sentados como pequenos adultos”. Há, contudo outros que veem a escola como um caminho para que seus filhos alcancem o prestígio social dos não indígenas, e, ainda, aqueles que não acham a escola relevante, mas matriculam seus filhos com o receio de perder benefícios sociais dados pelo governo, caso não o façam.

A fim de atestar nossas indagações, objetivamos, de modo geral, descrever a forma como indígenas sateré-mawé significam a escola na educação infantil. Assumimos os objetivos específicos de: (1) analisar a legislação vigente acerca da educação infantil indígena; (2) identificar as estruturas que regem a relação entre comunidade indígena e escola; e (3) retratar a educação tradicional sateré-mawé.

A escola possui na cidade um significado diferente da aldeia. No primeiro cenário, a educação infantil “impõe-se como necessidade de assistência, saúde e nutrição suprindo, sobretudo as condições de atendimento e cuidados tendo em vista a figura ausente da mãe trabalhadora” (NASCIMENTO et al, 2006, p. 19). De fato, isso tem muito a ver com o próprio surgimento da escolarização infantil, o qual é inerente às condições sociais e demográficas, como aponta Rosemberg (2005):

A redução do tamanho da família, a impossibilidade de olhar/cuidar/educar o filho no próprio local de trabalho enquanto se trabalha, o incentivo/necessidade do trabalho feminino extra-doméstico em meio urbano, associado à inadequação dos espaços públicos para certos segmentos etários (circulação, violência, carência de espaços) e a crescente separação das idades [...]. (p. 19)

Já nas terras indígenas, mesmo com o dinamismo cultural esboçando atualizações históricas, trabalhos etnográficos diversos atestam que “os velhos, as mulheres e as crianças permanecem aldeados” (NASCIMENTO et al, 2006, p. 2). Sendo assim, as motivações para a existência da educação infantil na aldeia não podem ser as mesmas dos contextos urbanos.

Em vista disso, consideramos pertinente fazer uso das memórias pessoais, a fim de nos aprofundarmos no tema. Dessa forma, a pesquisa qualitativa aqui expressa é fruto de um labor autocrítico, principalmente no que tange às experiências de Dulcenira junto ao Setor de Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé (SEEISM), no município de Maués, desde 2014. Compreendemos que “o processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978, p. 45, *grifo do autor*). Dessa maneira, à mulher sateré competiu vasculhar passado e presente com as ferramentas da antropologia, a fim de “etnografar” a menina que foi e o papel que ocupa como educadora.

Feitas essas considerações, passemos a uma breve descrição das seções que se seguem. Em *Legislação e educação escolar*, faremos a revisão de algumas das leis referentes à educação infantil, especialmente em contexto indígena, comentando-as à luz de produções acadêmicas. Na seção *A escola diante da comunidade*, apresentaremos alguns dados coletados da Secretaria de Educação de Maués e a forma como a escola é vista pelos indígenas. Em *Aprendendo a ser Sateré-Mawé*, aprofundaremos a questão da educação tradicional indígena, o que nos levará perceber as oposições entre os diferentes

espaços de aprendizagem da criança. Diante da necessidade de compreensão do que seja a infância para o povo, questionaremos o conceito de infância em *A criança indígena*.

## LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

O princípio norteador deste capítulo são as palavras de Troquez (2016), para quem a legislação educacional deve figurar como fundamento à concepção de políticas públicas e ações governamentais, e, por isso, ser investigada e conhecida. A Educação Infantil, isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso IV)<sup>4</sup>. Foi, contudo, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 17)

Promulgada em 4 de abril de 2013, a Lei nº 12.796 alterou o que anteriormente havia sido sancionado pela LDB, tornando obrigatória a educação básica e gratuita a partir dos quatro anos de idade. Contudo, essa ação foi apenas mais um marco na história da obrigatoriedade da escolarização infantil no Brasil, a qual remonta a época ditatorial de Getúlio Vargas (1930), que pôs fim ao modelo da República Velha e criou o Ministério da Educação, órgão centralizador das ações para a área. Essa medida, para além dos intentos de fomento ao progresso educacional e nacional, teve como objetivo formar e promover um pensamento favorável às políticas do Estado.

Nesse sentido, as palavras de Ellwood Cubberley, decano da Universidade de Stanford, sintetizam bem o pensamento dominante à época: “Nossas escolas são fábricas onde o produto bruto (as crianças) é plasmado e modelado” (CUBBERLY *apud* ZAMBONI, 2016, p. 55). Essa escolarização, portanto, destinava-se a cumprir a agenda do Estado em favor de uma formação elementar e útil ao mercado de trabalho, a fim de elevar o Brasil para além do patamar de país com um dos maiores índices de analfabetismo das Américas.

Posteriormente, após treze anos de debates, seria promulgada por João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB, contendo 96 artigos, e com a finalidade de regularizar o sistema

<sup>4</sup> Posteriormente, a idade contemplada para oferta de atendimento seria alterada, por meio de emenda constitucional, para até cinco anos de idade.

de ensino brasileiro. Em 1971, no âmbito do regime militar, que adotou a prerrogativa da obrigatoriedade do ensino, foi decretada, por Médici, a Lei nº 5.692, ou “segunda LDB”.

Em 1990, o Brasil era um dos nove países do mundo com maior número de analfabetos. Foi então que, durante a gestão do presidente Fernando Collor de Mello, houve um expressivo aporte de capital estrangeiro no país, fruto de acordo internacional, mediante o compromisso de viabilizar educação básica e de qualidade a todos. Nesse período, segundo Zamboni (2016), foi introduzido o sistema da “progressão continuada” - o qual, em outras palavras, era uma maneira de fazer o aluno progredir no ensino a qualquer custo, mesmo sem o conhecimento necessário. Não raro, na falta de professores, estudantes sem formação apropriada assumiam a função.

A LDB que vigora atualmente foi promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, 45 anos após a versão pioneira. Essa nova versão foi organizada pelo relator e antropólogo Darcy Ribeiro, resultado de um trabalho de seis anos, tendo sido posteriormente modificada por três emendas. A primeira foi em 2001, mesma época de sanção da primeira lei do Plano Nacional de Educação (PNE); a segunda, em 2009, ampliou a obrigatoriedade da oferta e matrícula para jovens de quatro a dezessete anos; a última, em 2010, tornou o ensino de arte e suas expressões regionais obrigatório na grade escolar. A última alteração, feita em março de 2018, tinha como objetivo básico garantir o direito à educação durante toda a vida do indivíduo, dando especial atenção ao ensino de jovens e adultos.

Para além da LDB, o artigo 246 do Código Penal, promulgado em 7 de dezembro de 1940, já previa como crime, com pena de prisão, o chamado “abandono intelectual”, referente ao não cumprimento da obrigatoriedade parental de prover instrução formal aos filhos. Zamboni (2016, p. 63) destaca que essa obrigatoriedade suprimiu a modalidade da educação domiciliar permitida em diversos países, a qual está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que preconiza o direito dos pais quanto ao tipo de instrução a ser recebida pelos filhos. Com isso, a função educativa foi delegada a uma entidade abstrata à criança, o Estado, em detrimento dos pais, sendo essa transferência uma “substituição de um laço profundo e de um vínculo concreto e natural por outro abstrato e burocrático, a ser exercido por um estranho” (ZAMBONI, 2016, p. 64).

Tais mudanças no quadro da educação não ficaram restritas aos contextos urbanos, mas também criaram desafios relativos à sua aplicabilidade à realidade indígena. Isso gerou debates, tendo sido o primeiro o seminário *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena*, realizado no ano de 2005, em Recife, sob a coordenação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Fato é que, na ocasião, os participantes envolvidos, representantes de diferentes organizações, dispunham mais de indagações que de

respostas. Em uma das comunicações apresentadas durante o evento, *Educação infantil e os povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate*, posteriormente reformulada, Fúlvia Rosemberg (2006) faz a primeira revisão de literatura a respeito da Educação Infantil em contexto indígena, destacando a escassez de bibliografia sobre o assunto.

A respeito da escolarização infantil indígena, a autora mostra que, à época, eram duas as diretrizes dos trabalhos consultados: a primeira, uma defesa do direito à educação a todas e quaisquer crianças, com base no *Relatório sobre a Infância Brasileira*, publicado em 2002 pela UNICEF; a segunda, um questionamento da validade da educação de crianças indígenas, especialmente as de zero a três anos (ROSEMBERG, 2006, p. 17). No âmbito da defesa à universalidade irrestrita do ensino, pode-se invocar a Lei nº 8.069/1990, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como parâmetro regulador, segundo a qual:

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, n.p.)

Rosemberg (2006) se posiciona com o segundo grupo, afirmando que a suposta universalidade dos postulados acerca da infância e da adolescência é delimitada dentro de determinada perspectiva cultural e deve ser posta em xeque frente ao amplo cenário sociocultural brasileiro. Daí, somos conduzidos ao artigo *Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil*, no qual os autores (NASCIMENTO et al, 2006) questionam a idade de ingresso na escola, argumentando de que somente após a internalização de uma realidade cultural na primeira infância é que o indivíduo estaria apto ao diálogo intercultural com os saberes da escola. Por isso, Rosemberg (2006, p. 20) afirma ser a educação infantil uma opção da família, visto que é nos primeiros anos de vida que a criança absorverá princípios familiares e comunitários, tais como “língua materna, visão de mundo, religião, valores, lealdades, afetos, vínculos familiares (inclusive as regras de filiação e as interdições decorrentes)”.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro, “os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária” (BRASIL, s/d, p. 1). Essa educação é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), em nível nacional, ficando a cargo dos estados e municípios o cumprimento das previsões legais, bem como a salvaguarda do direito das comunidades indígenas de acesso à escolarização. No entanto, o que está em jogo é a forma como a escola por si só, mesmo

coordenada em todas as suas áreas por profissionais nativos, é um elemento alheio às culturas indígenas.

Nesse aspecto, no texto *Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas*, é apontado em trabalho etnográfico que a função social da família é “transmitir valores culturais e ideológicos, as ideias relevantes em determinado momento histórico, educando as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de conduta” (GRUBITS et al, 2009, p. 366). Ou seja, nesse convívio afetivo a criança adquire valores de sociabilidade primária e assim é moldada como indivíduo cultural, sendo feita membro da sociedade. A escola, por sua vez, juntamente com outras instituições, é o espaço formativo da socialização secundária (GRUBITS et al, 2009, p. 367).

Dessa forma, em virtude das idiosincrasias dos povos nativos, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, faculta às escolas indígenas o direito de não ofertar educação infantil, a fim de que haja preservação étnico-cultural da comunidade. Neste ponto, há que se salientar o “atrito” entre as normas, em vista do princípio de obrigatoriedade da educação escolar básica, conforme a Lei nº 12.796/2013, e diante da interpretação desta como direito público subjetivo.

Frente à diversidade de situações, como é o caso dos indígenas residentes na cidade, em contraste com povos mais isolados, a questão da oferta da educação infantil há que ser avaliada em conjunto com cada comunidade, a qual deve ter a palavra final no tocante à relevância ou não da presença institucional nas aldeias. Neste sentido, cabe à FUNAI mediar os processos de discussão sobre a educação infantil e disponibilizar informação clara e objetiva, a fim de que as comunidades indígenas compreendam que o direito assegurado não corresponde a uma obrigação. Isso porque o Estado deve reconhecer e respeitar os diferentes modos de vida dos povos indígenas, buscando a não imposição de concepções ocidentais de escolarização.

## **A ESCOLA DIANTE DA COMUNIDADE**

Apresentamos a seguir os dados da Secretaria de Educação de Maués, a fim de quantificarmos a abrangência da atuação escolar em terra indígena. Salientamos que não consideramos aqui o contingente numérico de escolas, professores e alunos da cidade. Isto porque no perímetro urbano, a escola frequentada “pelos Sateré-Mawé não se define como escola indígena, não sendo, portanto, nem específica nem diferenciada” (TEIXEIRA, 2005, p. 104).

O município de Maués, localizado na Mesorregião do Centro Amazonense, tem atualmente 1.974 alunos matriculados, sendo que desses, 174 compõem a educação infantil. Há um total de 112 professores, todos indígenas, dentre os quais 15 atuam na primeira etapa da educação básica (BRASIL,

2018). A formação desses profissionais está dividida em duas categorias. A primeira, de nível médio, abrange o ensino médio propriamente dito, contando com três professores, e o magistério indígena, também com três professores, sendo este um curso modular específico para aqueles que não concluíram o ensino médio. A segunda categoria refere-se às formações de nível superior, com dois professores formados em Ciências Naturais, quatro em Licenciatura em Pedagogia, um em Educação Física, e dois em Licenciatura para Formação de Professor Indígena.

Nas aldeias, o ensino escolar provoca uma mudança paradigmática, afetando de maneira radical a forma como os indígenas veem o mundo, seus valores e comportamentos frente aos seus semelhantes, aos não-indígenas e ao Estado. A escola, como lugar de acesso a culturas outras, promove a criação de categorias antes inexistentes, como a de professor indígena, e traz elementos externos para dentro da comunidade, como computadores com acesso à internet, no caso do ensino tecnológico à distância, o que contribui para sua inserção no fenômeno mais amplo de midiatização<sup>5</sup>. Sendo o contato com as sociedades não indígenas inevitáveis, “os grupos e as identidades vão se constituindo a cada dia que passa, com o uso de novos instrumentos culturais e novas formas de relações com, e entre outra(s) sociedade(s)” (PAES, 2003, p. 87).

A escola tem sido vista pelos indígenas como instrumento de ascensão, dando-lhes voz e capacidade de articulação frente às sociedades não indígenas (PAES, 2003, p. 92). Trata-se, pois, de um bem simbólico, à medida em que “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.” (BRANDÃO, 1981, p. 11). Portanto, “promover um diálogo entre estes mundos e suas culturas é uma saída para poder repensar o papel da escola” (MUBARAC SOBRINHO, 2011, p. 234).

Certa vez, em visita às escolas, em nome da Secretaria de Educação de Maués, e com o fim de conhecer as necessidades e desafios dos professores no referente à elaboração e ao cumprimento de um plano de aulas, Dulcenira foi recebida em algumas comunidades do rio Marau. Buscando compreender a realidade da evasão escolar e a aceitação do ensino infantil por parte da comunidade, foi perguntado aos docentes a respeito da ocorrência de choque entre as práticas de educação tradicionais, como a ida da criança para a roça com os pais, e a permanência delas na escola. Um professor respondeu que os alunos permaneciam todos na escola, o que, posteriormente, foi contradito pela própria realidade.

---

<sup>5</sup> A inserção de tecnologias alheias às comunidades indígenas por meio da escolarização não é um fenômeno recém ocorrido. Informa-nos Paes (2003, p. 92) a respeito de um programa do MEC, chamado *Kit Tecnológico*, que disponibilizava dispositivos eletrônicos (televisão, videocassete, antena parabólica etc.) para escolas.



Com efeito, os diálogos travados com os professores sempre eram permeados por um forte apelo político por parte destes, os quais demonstravam indignação frente à falta de recursos nas escolas e à corrupção deflagrada. Isso mostra como a figura daquela Sateré-Mawé, como porta-voz do Estado, faz com que ela seja vista de maneira diferente, por meio de relações de poder e hierarquia. Em vez de a escola promover o indivíduo ao status de membro capaz do povo, para que por ele lute, no caso referido, ela foi responsável por seu alheamento, ao tê-lo associado como agente do elemento estrangeiro, o Estado, e, portanto, inautêntico como representante da vontade comunitária. O indígena que milita no mundo dos brancos, portanto, pode ser visto pelo povo ora como “herói”, ora como “desertor”.

Faz-se necessário entender que o Estado é “apenas uma entidade abstrata” (ZAMBONI, 2016, p. 64), sendo a presença da escola e dos seus representantes (como os próprios professores) na comunidade o que o torna concreto. Dessa forma, deve-se perceber “a escola como espaço e instrumento ímpar na constituição de novas subjetividades e significados de mundo, enquanto instituição que trabalha com regimes de verdade” (PAES, 2003, p. 87). Como espaço físico, a escola tornou-se local de vivência e ação comunitária.

O que também pode ser observado em contato com a comunidade é uma ressignificação das socializações primária e secundária. A educação infantil tradicional primariamente construída no espaço da floresta passa a ser transmutada para escola, a fim de que o vínculo fundamental e formativo não seja perdido. O que se pretende mostrar com essas afirmações é que a sala de aula não conta apenas com a presença de professor e alunos, mas também dos pais dos alunos, especialmente na figura da mãe. Conforme Teixeira (2005),

A compreensão deste fato se circunscreve no próprio sistema de valores que engendram os processos educativos da cultura sateré-mawé. Nestes processos, as crianças e os adultos sempre estão juntos no ato de conhecer, compartilhando informações, descobertas e modos de fazer. Neste sentido, parece plausível que também o espaço da sala de aula seja compartilhado por todos, independentemente da idade. (p. 108)

A escola formal, tal como a sociedade “do branco” a significa, é apenas mais uma das formas possíveis de educação, e talvez nem seja a mais satisfatória, pois, como afirma Brandão (1981, p. 9), “o ensino escolar não é a sua única prática [da educação] e o professor profissional não é o seu único praticante.” Em vista disso, a seguir, aprofundaremos a questão da educação tradicional sateré-mawé. Nesse ponto, faz-se pertinente afirmar que o objetivo da discussão aqui proposta não é o de defender irrestritamente um modelo de educação, seja ele qual for, mas apontar para a diversidade de práticas e possibilidades existentes, e legítimas, em território nacional.

## APRENDENDO A SER SATERÉ-MAWÉ

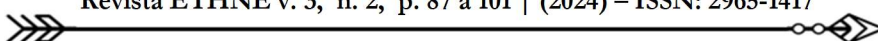
A educação tradicional sateré-mawé ocorre por meio do convívio familiar e comunitário. A criança, ao observar as ações de seus pais e dos demais parentes da comunidade, aprende na prática os papéis sociais. Isso em muito se assemelha aos costumes de outros povos tradicionais brasileiros, como os Xavante e Xerente, para os quais, conforme Silva (2002, p.43), educação e aprendizado são processos contínuos, de modo que “o mundo e seus mistérios vão sendo descobertos aos poucos, em suas múltiplas e complexas dimensões”. Conforme as palavras de Brandão (1981):

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o *corpo-e-a-consciência*. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem *sabe-e-faz*, para quem *não-sabe-e-aprende* (p. 17, grifo do autor).

No caso sateré-mawé, uma das dimensões onde a educação tradicional acontece é a roça, um espaço físico destinado à plantação. Trata-se de um caminho estreito e distante no meio da mata, mais próximo da casa de farinha (a “cozinha” sateré-mawé) que da moradia. Gasta-se uma hora ou mais de caminhada para se chegar lá – tempo que pode ser reduzido, caso se faça uso de outro meio de transporte, como canoas ou “rabetas” (TEIXEIRA, 2005, p. 126). Frutas como “a banana, o abacaxi e a melancia são produzidas nas roças, consorciadas com a mandioca, o jerimum, o cará, a batata e outros produtos agrícolas” (TEIXEIRA, 2005, p. 121). Há ainda outros tipos de frutos nas comunidades, os quais compõem a vegetação local, sem o esforço humano de cultivo. Consideramos que esse cenário justificaria a ausência de plantas frutíferas nos quintais das famílias.

Há roças comunitárias e roças familiares. Contudo, toda roça é o local onde famílias se unem, principalmente por ocasião do *puxirum*, o mutirão de trato da terra. No que se refere à divisão do trabalho, “a parte do roçado é de responsabilidade dos homens, ficando o processo de fabricação da farinha e dos outros derivados a cargo das mulheres, com a ajuda das crianças” (TEIXEIRA, 2005, p. 126). Vale salientar que a criança, mesmo a mais nova, participa na produção familiar, “especialmente na que se relaciona aos derivados da mandioca, atividade tradicional entre os moradores das terras indígenas sateré-mawé” (TEIXEIRA, 2005, p. 112). O homem vai também preparado para caçar, à medida em que aparecem animais no caminho. Contudo, é a mulher quem mais gasta tempo na roça. Lá ela passa o dia, saindo de casa ao amanhecer e retornando na “hora do banho”, por volta das 17h – horário em que ainda está claro, visto que não se deve tomar banho à noite.

No que tange essas relações intrafamiliares, em alguns casos, são os avós os responsáveis pela educação das crianças, desde o nascimento, e pela condução em certas práticas e para determinados



lugares, como à escola ou à igreja. Contudo, são os pais, sendo os representantes legais dos filhos, que os levam ao médico. Dessa forma, o grau de envolvimento dos avós na educação de seus netos pode ser tido como uma espécie de adoção informal, comunicada e aceita por ambas as partes responsáveis. Nesse processo educacional, os irmãos mais velhos também possuem relevância. É o caso de irmãos que saem para pescar e compartilham momentos descontraídos de aprendizado, ou como quando vão para a roça à procura de cana-de-açúcar para chupar e inventam músicas sobre os urubus encontrados na beira do rio. Por fim, os tios também possuem o papel de cuidar da criança, mas figurando sempre como “último recurso”. Somente na ausência prolongada, ou em caso de acidente ou morte dos pais e demais responsáveis, é que são incumbidos dessa tarefa. Do contrário, as crianças ficam com os avós ou irmãos.

Isso nos leva ao mito antropogônico do povo Sateré-Mawé. Autodeclarados “filhos do guaraná”, os Sateré-Mawé possuem estreita relação com esse fruto. O *çapó*, guaraná amassado e ralado numa pedra pelas mãos da mulher anfitriã, dentro de uma cuia com água, dá a sabedoria ao Sateré para receber quem chega em sua casa. A bebida, distribuída nessa mesma cuia, será tomada por todos os presentes, os quais deverão repetir ao menos uma vez mais a dose, sob risco de se ter um filho nascido com apenas uma orelha caso não o façam. O guaraná que vira *çapó* é, portanto, o símbolo da socialização, e sua origem remonta ao tempo da narrativa mítica, quando não havia distinção entre animais e seres humanos.

Conforme Alvarez (2009, p. 144) e as memórias das histórias contadas pelos avós, uma mulher chamada *Uniamasap'i*, figura mítica sateré capaz de manipular as plantas, engravidou de uma cobra. Seus irmãos com ela residiam em *Nusoken'e*, a terra sem males de onde advêm os antepassados do povo Sateré. Durante a gravidez, *Uniamasap'i* plantou uma castanheira, na qual, tempos depois, seu filho subiria para recolher os frutos. Os tios do menino, então, temendo que *Uniamasap'i* fosse morar com a cobra, prepararam uma emboscada e o flecharam, fazendo com que ele caísse morto do alto da árvore. A mãe, ao saber da notícia, foi atrás de seu filho e, com profunda tristeza, arrancou-lhe os olhos e os plantou em terra, profetizando que ele seria reconhecido e que estaria em todos os lugares como um homem honrado. Do olho esquerdo, nasceu o guaraná-rana, que é o falso guaraná, até hoje não domesticado e, portanto, sem valor econômico. Do direito, nasceu o guaraná verdadeiro (*waraná sese*), do qual surgiu o povo Sateré-Mawé. *Uniamasap'i* também enterrou o corpo do menino, e dele nasceram os animais de caça da floresta. O guaraná foi, portanto, o primeiro *tui'sa* (líder), e, por meio dele, aconteceria o conserto dos erros e a reconciliação.

Assim, pensando na herança mítica sobre os relacionamentos na cultura sateré-mawé, postulamos a possibilidade de que o afastamento entre a criança e os tios esteja relacionado ao

assassinato na narrativa do guaraná. O cuidado manifesto pela mãe na aldeia também pode ser um reflexo do mito, pois, em sua maneira de protegê-los, elas lhes prometem um futuro promissor. O que antes estava morto e sem expectativa, agora recebe um novo status, de influenciador do presente. É assim que as crianças são vistas, como seres merecedores de atenção, cuidados e proteção, dentro de uma perspectiva alvissareira e reconciliadora.

## A CRIANÇA INDÍGENA

Em vista do engajamento, voluntário ou não, da criança na roça, questionamo-nos: o que é ser criança para o povo Sateré-Mawé? Quando se vai a uma aldeia desse povo, onde as crianças brincam nos rios, nos igarapés, nos quintais ou arredores, é possível identificá-las como crianças indígenas, sem, no entanto, ser possível distingui-las de tantas outras etnias brasileiras. Porém, é no convívio com elas que se percebe as particularidades do povo sendo impressas em seu jeito de ser. Portanto, não cabe aqui enxergá-las pela ótica homogeneizante do senso comum, julgando negativamente o modo como são ensinadas pela força do trabalho, sem maior averiguação do fato.

Enquanto, no Artigo 2º, o ECA considera criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, n.p.), os meninos sateré-mawé, tendo alcançado seus onze anos, já podem se considerar pequenos homens, que estão sendo ensinados para ser bons adultos. Na cultura sateré-mawé, os rituais de passagem marcam a chegada de responsabilidades maiores e o fim da infância, a qual é substituída pelo status de juventude, algo muito esperado pelos iniciantes ou participantes. São dois os ritos de passagem, o ritual da tucandeira e o da moça nova.

O ritual da tucandeira (*womat*)<sup>6</sup> marca o início da vida adulta, onde o rapaz se reafirma e começa a mostrar sua virilidade e amadurecimento, já com uma responsabilidade de ser bom caçador e guerreiro. Nada do que foi aprendido com os pais e a comunidade será descartado, mas aperfeiçoado sob uma responsabilidade compartilhada por ambos os lados. Por isso, como ritual de passagem, o *womat* constrói o indivíduo, no sentido do ideal de uma pessoa adulta (ALVAREZ, 2009, p. 22), não estando, portanto, ligado apenas à formação do físico, mas também ao desenvolvimento de valores característicos de um guerreiro.

Já o ritual da moça nova sateré-mawé costuma ficar à sombra do ritual da tucandeira na literatura, de modo que se faz pertinente explicá-lo com uma maior riqueza de detalhes. É a ocorrência da menarca que define o momento de realização do rito, não havendo, portanto, datas específicas.

<sup>6</sup> Alvarez (2009) grafa o termo como *waymat*.

Nele, a moça, depois de ser cortada por sua avó ou mãe com os dentes da paca, fica em um quarto fechado, sem brechas, e bem protegida, pois está impura. É necessário que o tempo de “se guardar”, como dizem as avós, seja obedecido. Enquanto isso, as jovens não podem descer aos rios, ficando ao encargo de alguém levar a água necessária para que se banhem. Sempre que saem à latrina devem cobrir a cabeça com um pano para não atrair os espíritos maus.

Depois de uma ou duas semanas, elas são liberadas. Contudo, há variações, pois algumas mães desobrigam suas filhas, com restrições, como as relativas à ingestão de determinados alimentos e aos banhos no rio. As regras permanecem vigentes durante toda a vida fértil da mulher. Nessa fase, que começa por volta dos onze anos, passa a ser considerado vergonhoso, tanto pela pequena moça quanto por muitos da comunidade, a manutenção de hábitos infantis, como brincadeiras com as crianças na aldeia. Isso acontece em função de se entender que a menina de outrora é agora alguém que carrega a responsabilidade de uma mulher apta a se casar.

Meninos e meninas costumam imitar o cotidiano dos adultos ao carregar pequenos baldes de águas do rio, juntar gravetos para lenha, pescar e assar o pescado, brincar de barcos de molongó, de boneca feita de mandioca ou industrializadas. Depois de passarem pelos rituais, espera-se deles que realizem tudo isso não mais de maneira simbólica, “fazendo de conta”, mas de forma responsável, buscando aprovação dos pais e dos mais velhos da comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto, buscamos realizar, por meio de um trabalho de reflexão conjunto, uma aproximação interétnica guiada pela sensibilidade à alteridade, com o objetivo de compreender as diferentes realidades existentes no tocante à educação no país, em uma de suas facetas mais negligenciadas. A fim de instrumentalizar a discussão, partimos da análise das bases legais que amparam a educação em sentido geral e a educação indígena, mais especificamente. Aí, foi possível compreender que, embora o Estado brasileiro preconize o ensino infantil obrigatório, é garantido aos povos nativos o direito de se abster dessa prática, em prol da preservação cultural. Isso porque os saberes da escola, bem como sua própria organização, interferem de maneira direta nos modos de ver e agir indígena.

Na sequência, analisamos a representatividade da escola em terra indígena, a partir de um recorte específico, o que nos levou a perceber um processo de resignificação dos espaços educativos no contexto cultural sateré-mawé. Assim, passamos à descrição da educação tradicional desse povo, procurando demonstrar como a participação nas atividades cotidianas é fundamental para a formação

da criança. Em seu dia a dia, por meio do desempenho de tarefas simples, mas que apontam para a realidade da vida adulta, são iniciadas na vida comunitária, e desenvolvem, por meio do contato intergeracional e com o ambiente circundante, as competências necessárias para seu posterior reconhecimento como integrante pleno e capaz de seu povo. Assim, fazemos coro com as palavras de Mubarak Sobrinho (2011), as quais, embora referentes a um contexto urbano, se mostram igualmente válidas para o cenário aqui analisado:

[...] cantar, brincar, reproduzir cotidianos dos adultos e ressignificá-lo, identificar os limites territoriais e sociais que as diferenciam dos demais moradores do bairro ou dos alunos da escola que estudam, pintar a pele, querer falar a língua que seus pais falam e estar em pleno processo de aprendizagem, dentre outras vivências observadas, são elementos presentes na cultura das crianças Sateré-Mawé, que caracterizam os seus jeitos de viver a infância. (p. 252)

Finalmente, para além do valor acadêmico, acreditamos que essa pesquisa contribui para dar visibilidade à cosmologia sateré-mawé. Agradecemos sobretudo ao povo por sua luta pela preservação das tradições, sem menosprezar o dinamismo cultural e a possibilidade de diálogo com a sociedade circundante.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria: tradição política Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 12 set. 2018.

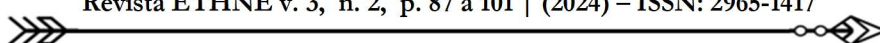
\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena**. [sem data]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena#>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013**. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lotação área indígena: setor V, indígena, pólo III**. Maués: Prefeitura de Maués/Secretaria Municipal de Educação, 2018.



\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de Dezembro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009). Acesso em: 12 set. 2018.

GRUBITS, Sonia et al. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. In: **Psico-Usf**, v. 14, n. 3, p. 365-374, set.-dez., 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712009000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000300012). Acesso em 22 ago. 2018.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas**: As culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Local: Valer, 2011.

NASCIMENTO, Adir Castro et al. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. 29 Reunião anual da ANPED. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/GT7. **Anais...**, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 86-102, mai.-ago., 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200007&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200007&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 22 ago. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: MIEIB; CFL. (Org.). **Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena**. Recife: MIEIB/CFL, 2006. p. 15-24. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20e%20%20povos%20ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil%20apontamentos%20para%20um%20debate%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. **Poesias**. Portugal: Edições Vercial, 2014. [formato e-pub]

SILVA, Aracy Lopes da. “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

TEIXEIRA, Pery. **Sateré-Mawé**: retrato de um povo indígena. Manaus: UNICEF/UNFPA, 2005. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10495.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10495.htm). Acesso em: 15 jul. 2018.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. In: **Horizontes**: Revista de Educação, Dourados, v. 4, n. 7, p. 77-88, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5908/3191>. Acesso em: 22 ago. 2018.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: Objetividade, Paixão, Improvisado e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

ZAMBONI, Fausto. **Contra a escola**: ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal. Campinas: VIDE Editorial, 2016.