

30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de Agosto de 2016 João Pessoa/PB

**A ALDEIA A CIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA
URBANA DE PARINTINS**

Ignês Tereza Peixoto de Paiva
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/AM

Elizabeth Cristina Siel Souza
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/AM.

Artemis Soares de Araújo
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

DA ALDEIA A CIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA URBANA DE PARINTINS¹

Ignês Tereza Peixoto de Paiva
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/AM

Elizabeth Cristina Siel Souza
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/AM.

Artemis Soares de Araújo
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

RESUMO:

A proposta deste artigo é apresentar reflexões sobre a educação escolar de crianças indígenas em uma escola urbana de Parintins, e quais os motivos que causam a vinda dessas crianças do ensino fundamental nos anos iniciais da aldeia para a cidade, e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola com as crianças não indígenas. Todo esse processo teve seu início a partir de projetos de extensão e iniciação científica realizados pela Universidade Federal do Amazonas, que buscou evidenciar o desafio da convivência étnica presente no ambiente escolar precisamente de crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé que são advindas das mais variadas localidades próximas a cidade de Parintins – AM. A aproximação entre populações urbanas e não urbana é condição importante para o conhecimento mútuo da dinâmica e da interação entre as formas culturais. Todo o processo metodológico parte da utilização de métodos e técnicas antropológicas, no estudo das sociedades complexas com análise das teorias sociais para a investigação do cotidiano de grupos sociais, dando ênfase no trabalho de campo utilizando uma descrição densa da realidade pesquisada por meio da etnografia, buscando interpretar os eventos do dia-a-dia, compreendendo as negociações e interpretações dos atores. Assim, a construção da identidade de um grupo indígena não pode ser norteadas por uma visão folclórica, fundamentada em princípios culturais e raciais. A identidade é aquilo que em princípio diferencia um indivíduo do outro, e, ao mesmo tempo, é aquilo que o faz ser reconhecido pelo grupo, isto é, são relações geridas por natureza aparente e distinta. Apesar dos vários avanços conquistados quanto ao processo educacional de crianças indígenas, ainda há muitos entraves que impossibilitam a construção de uma Educação Indígena em escolas urbanas que seja, comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e específica/diferenciada, na qual os indígenas possam valorizar sua cultura e reconquistar sua alteridade, até porque eles vivenciam outro contexto cultural, social e político que de certa forma, não os pertence de fato, pois sua cultura e sua língua ficam invisível frente a sua identidade que se torna passageira e à cultura hegemônica da sociedade não indígena.

¹ Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de Agosto de 2016 João Pessoa/PB

PALAVRAS-CHAVE: CRIANÇA INDÍGENA. CULTURA. IDENTIDADE.

APRESENTAÇÃO

Um dos grandes desafios no contexto atual está relacionado às questões de falta de reconhecimento das diferenças e dos direitos, causados na maioria das vezes, pela falta de conhecimentos socioculturais, dos valores étnicos, das crenças dos que estão inseridas em diferentes espaços e ambientes, por isso há necessidade de buscar soluções que possam contribuir para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão presente em nossa sociedade.

O estudo está direcionado as reflexões sobre a educação escolar de crianças indígenas em uma escola urbana de Parintins, e pretende abordar o deslocamento dos estudantes indígenas da aldeia para cidade, vindos de áreas indígenas localizadas nos municípios de Parintins e Barreirinha, a vinda para a cidade é um grande desafio, pois quando integrados a escola urbana, eles se deparam com inúmeros problemas e dificuldades vivenciados no cotidiano educacional, principalmente no que se refere aos aspectos das relações sociais, demonstrado na convivência diária, um envolvimento de todos os atores que constituem a comunidade educacional, sobretudo dentro a instituição escolar.

O propósito da investigação é compreender que a região amazônica, principalmente o Amazonas, abriga grande diversidade étnica – linguística, segundo informações da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, mais da metade da população indígena está localizada nas regiões Norte e Nordeste, especialmente na região da Amazônia legal, visto que no passado, essas populações eram predominantes em nossa região. Conforme a mesma fonte estima-se que na época da chegada dos europeus no Brasil em 1500, havia na Amazônia cinco milhões e seiscentos mil (5.600.000) indígenas, e cerca de mil e trezentas (1.3000) línguas faladas por diferentes grupos que na época ocupavam os atuais limites do território do Brasil.

O Estado do Amazonas abriga o maior número de populações indígenas no Brasil, sendo um quarto ($\frac{1}{4}$) da população indígena do país. Isso se explica pelo seu processo de ocupação, colonização/exploração e seu desenvolvimento, o que influenciou significativamente a formação e composição da atual população regional. Dentro desse contexto destaca-se o povo Sateré-Mawé com suas representações culturais, e sua influência na cultura e na sociedade parintinense.

Os Sateré-Mawé são habitantes da Terra Indígena Andirá-Marau, localizada na região do médio rio Amazonas, entre os Estados do Amazonas e Pará. Ocupam também uma pequena área dentro da Terra indígena Koatá-Laranjal junto com o povo Munduruku no Pará. Segundo Uggé (2002) o primeiro nome, Sateré, significa “lagarta de fogo” e é referência ao clã dos antigos chefes, ou seja, os mais importantes, o que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos”. O segundo nome, Mawé, quer dizer “papagaio falante” é o nome mais comum de um dos grupos tribais que conseguiram sobreviver à extinção das numerosas tribos indígenas da ilha Tupinambarana do Baixo Amazonas.

Esse povo habita uma vasta área entre os rios Tapajós e Madeira, delimitado ao norte pelas Ilhas Tupinambaranas (no rio Amazonas) e ao sul pelas cabeceiras do rio Tapajós. Seu local de origem, segundo Batista apud Teixeira (2005, p. 21) é “à margem esquerda do rio Tapajós, numa região sagrada para nossa gente, de densa floresta e cheio de pedras, e, como dizem os velhos, nesse lugar as pedras falam”, e o primeiro registro histórico do contato desse povo com os brancos foi datada em 1669, com a fundação da missão jesuíta na ilha Tupinambarana, atual Parintins.

Relatos históricos citados por Teixeira (2005) afirmam que desde o século XVIII o território dos Sateré-Mawé vem sendo, paulatinamente, reduzido. Essa redução se deu a partir dos seguintes fatores: as tropas de resgate que penetraram grandes áreas da Amazônia; a implantação de missões jesuítas e carmelitas ao longo dos principais rios amazônicos; a busca desenfreada das drogas do sertão; a exploração da borracha durante o século XIX e início do XX; e, por fim, a expansão econômica das cidades de Maués, Barreirinha, Parintins e Itaituba para o interior dos municípios, alocando fazendas, extraíndo pau-rosa, abrindo garimpos, dominando a economia indígena através de regatões. As cidades de Maués, Parintins e Itaituba, inclusive, foram fundadas sobre restos de malocas dos Sateré-Mawé.

Em seus aspectos culturais, com quase 300 anos de interferências religiosas, o povo Sateré-Mawé sofreu uma grande perda de seus costumes e tradições, visto que a imposição da ideologia religiosa prevalecia sobre os aspectos culturais. A luta pela revitalização de sua cultura vem sendo encarada por todos eles como um desafio. Com a ajuda dos mais velhos, tradições e lendas vem sendo repassadas as gerações mais novas, visando à manutenção de práticas de rituais significativos para eles. Sua cultura está presente no cotidiano do povo parintinense, muitos dos que vivem na cidade são seus

descendentes, segundo Batista (1998) o povo da cidade tem muitas características dos indígenas, além de usarem suas lendas e rituais em diferentes tipos de festas e festivais.

Com isso, o estudo busca ampliar o conhecimento da realidade Amazônica, especificamente da realidade das crianças indígenas Sateré-Mawé em escolas urbanas, pois alguns estudos que enfatizam as condições dessas crianças no contexto da escola se baseiam apenas na implantação e execução da qualidade de atendimento sem levar em consideração a sua realidade, e as ações desenvolvidas são poucas e superficiais, com isso pretende-se estimular uma discussão sobre a problemática da educação escolar dos indígenas no contexto urbano, e promover novos estudos que possam contribuir sobre a importância dos conhecimentos socioculturais na escola urbana do município de Parintins, nos anos iniciais do ensino fundamental. A aproximação entre populações urbanas e não urbana é condição importante para o conhecimento mútuo da dinâmica e da interação entre as formas culturais, vislumbrando os principais conflitos decorrentes desse encontro (índio e não índio).

Sabemos que a cultura de determinado grupo étnico não é fixa, isto é, se torna parada no tempo ao ser construída na relação entre sujeitos de um mesmo grupo, ou entre sujeitos de diferentes grupos étnicos, sofrendo assim um processo de mudança. Porém, mesmo vivendo em espaços urbanos, não significa que os indígenas abram mão de sua identidade étnica. De acordo com uma recente publicação do Conselho de Missão entre Índios (COMIN, 2008), o convívio com pessoas de outras culturas faz com que ocorra uma ressignificação de alguns dos seus traços culturais, pois a busca do espaço urbano por um determinado grupo indígena pode ter vários motivos: a falta de terra e de incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões.

Em Parintins, percebe-se a migração de famílias inteiras que são obrigadas a conviver em outro espaço. O indígena acompanha seus familiares, quando o mesmo vai para a cidade, resultando na desintegração do núcleo familiar, ficando a mesma na responsabilidade dos avós ou de uma mãe que passa a integrar o mundo globalizado do trabalho, rompendo os laços estreitos que havia entre o adulto e a criança, descuidando-se da educação tradicional quando deixa aos cuidados da escola urbana esta tarefa.

As reflexões sobre a educação escolar de crianças indígenas em uma escola urbana de Parintins implicou na construção e no aperfeiçoamento de uma pesquisa com o método científico, que buscou a compreensão dos fatos da natureza bem como das

relações humanas na vida societária, fornecendo uma análise reflexiva epistemológica sobre como os processos educacionais formais da escola urbana valorizam os conhecimentos tradicionais da criança indígena, e os aspectos pedagógicos são utilizados pela escola urbana para construção e reconstrução do fortalecimento da cultura indígena.

Foram utilizados métodos e técnicas antropológicas no estudo das sociedades complexas, com análise das teorias sociais para a investigação do cotidiano de grupos sociais, com ênfase no trabalho de campo, com uma descrição densa da realidade pesquisada por meio da etnografia, buscando interpretar os eventos do dia-a-dia, compreendendo as negociações e interpretações dos atores, constituindo o interacionismo simbólico na descrição e análise das duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Parintins, possibilitando a compreensão das relações simbólicas no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas no contexto da escola urbana, envolvendo todo o corpo escola em meio ao tripé: docente, comunidade escolar e sociedade, através dos dados coletados e da observação dos atores participantes da pesquisa.

Desse modo, justifica-se a relevância da pesquisa para contribuição do reconhecimento da problemática da criança indígena na escola urbana como instituição formadora, e lugar de identidades e espaço onde se encontra uma considerável diversidade cultural. O tema a ser investigado, é assunto de muitas discussões da sociedade nacional, pois há muitas manifestações, conceitos e preconceitos em torno do assunto. A questão nos leva a ouvir e olhar para os grupos indígenas, que vivem em espaços urbanos, e a conhecer melhor sua história, seu modo de ser e de se compreender também suas diferenças culturais em relação ao contexto urbano do município de Parintins.

CRIANÇA INDÍGENA: FORMAÇÃO IDENTITÁRIA, DIVERSIDADE CULTURAL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.

No processo histórico de transformação da sociedade a criança era vista como um adulto em miniatura, no qual, esta etapa do desenvolvimento humano era uma breve e insignificante passagem da vida, não havendo a infantilização, recebendo assim apenas cuidados com a higiene e alimentação. Ao longo dos séculos pesquisas foram realizadas a respeito do que é ser criança, tendo um olhar expressivo e intenso para o brincar e o cuidar como principais características dessa etapa do desenvolvimento humano.

Vygotsky (1984) apud IVIC (2008, p.17) propôs um novo olhar sobre a concepção de criança através de seus estudos, destacando que “a história do

desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social”, essa etapa tem seu início desde o nascimento e se prolonga nas fases seguintes, assim os aspectos históricos e as relações sociais foram levados em consideração nas pesquisas seguintes a respeito da criança. Os conceitos sobre o que é ser criança são determinados pelo processo histórico, social e cultural, como enfatiza a teoria sócio-histórico-cultural.

As relações sociais e culturais vividas pela criança adquirem um valor próprio para o processo de aprendizagem, pois é por meio destas que a linguagem (signos), artefatos culturais, ritos e mitos presentes na sociedade são perpetuados culturalmente. Essa concepção pode referir-se a criança indígena, que se socializa ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que sua vivência, representações e modos próprios de ação e expressão constituem as suas relações sociais com a tribo, como Nunes (2002) afirma que constituindo uma concepção própria do que é ser criança indígena a aldeia possibilita que o processo de ensino/aprendizado da mesma ocorra através de iniciativas próprias.

Ao nos reportar a sobre a relação da criança indígena com o escola urbana, é importante relacionar que esses espaços a partir de sua extensão são mais complexos e múltiplos, as práticas sociais e os processos de identificação dos grupos sociais são cada vez mais isolados, produzindo lugares específicos para tipos de convivência, tornando os espaços urbanos mais fragmentados, criando espaços com vários territórios com suas práticas sociais e culturais próprias. No novo ambiente começam a lançar mão do uso de novas tecnologias como mecanismo de sobrevivência, em meio à diversidade preserva a essência cultural, e aderem novos aspectos, abandonam outros e assim criam e recriam novas formações, denominadas por Sahlins (1997) de sociedades translocais, pois as sociedades transculturais tem seu lócus na terra natal e o seu eu e sua forma de vida possuem um caráter especialmente centrado na vida presente.

A cultura e a identidade não podem ser ignoradas no processo de ensino aprendizagem das crianças indígenas na escola urbana, que é permeada pelas relações de poder que são estabelecidas nas sociedades, em que o conflito entre o global e o nacional toma mais ênfase nos debates e reflexões, estando presente na esfera menor, ou seja, a escola que é um local com tentativas de homogeneizar as culturas nacionais, marcadas por traços peculiares e que impossibilitam qualquer tentativa de se estabelecer uma única identidade cultural. Isso se configura mediante o que o autor Castells (1999) nos fala de três formas possíveis de associações identitárias: identidade legitimadora que é imposta

pela instituição dominante, que embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que socializa as fontes de dominação estrutural.

A identidade de resistência é determinada pela resistência coletiva contra a opressão, busca redefinir sua posição na sociedade, utiliza a estratégia do silêncio e não se organiza politicamente e por fim a identidade de projeto que ocorre no âmbito da reconstrução de identidade defensiva, a construção de uma vida diferente, como produção de sujeitos coletivos para transformação da sociedade. É importante que a escola estabeleça um dialogo entre as duas realidades para não fazer com que a criança indígena deixe de ser indígena, e adentrar outra cultura não significa perder a sua referência, a sua identidade étnica.

A formação identitária da criança indígena na escola urbana não pode ser norteada por uma visão folclórica, fundamentada em princípios culturais e raciais, e sim por princípios que diferenciam um indivíduo do outro, e, ao mesmo tempo, que o faz ser reconhecido pelo grupo, isto é, pelas relações geridas por natureza aparente e distinta, pois é na alteridade que se constrói uma simbologia que proporciona a incorporação dos agentes envolvidos nas práticas sociais que se estabelecem no contexto escolar, pois a integração do indígena no meio urbano é sempre entendida como perda de suas tradições culturais e desfazimento progressiva de sua identidade étnica.

Pereira (2002) considera a criança indígena como ser social, expondo que “xamãs” (criança indígena) recebem uma educação espontânea, para que o conhecimento aconteça conforme motivações de sua curiosidade, inquietações e desejos de descobertas. Nunes (2002) vê de uma maneira muito livre, pois as crianças indígenas aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade, sendo envolvida em todos os momentos proporcionados pela aldeia, pois o universo do adulto não se diferencia do cotidiano das mesmas, embora seja realizada de modo diverso a criança indígena aprende brincando em meio aos afazeres domésticos, roça e rituais, sobre a sua própria cultura.

Mubarac Sobrinho (2009, p.143) conceitua o “brincar como um aprendizado que possibilita a criança a viver e representar o mundo considerando seus pontos de vistas e as mais agradáveis formas de viver a realidade”, sendo que, para a criança indígena, a brincadeira é repleta de conhecimentos e aprendizagem que se constituem nas responsabilidades de viver e conviver em comunidade, devido suas brincadeiras contemplarem regras que conscientizam a participação individual na tribo. Seguindo este enfoque Nunes (2002) descreve que as brincadeiras obedecem a marcas explícitas dos ritmos e ciclos sazonais. Não se trata, portanto, do cumprimento de um calendário rígido,

com data e hora possíveis de prefixar, pois, desenhos e brincadeiras presentes no processo de ensino-aprendizagem da criança indígena demonstram o percurso que ocorre entre o conhecimento tradicional e sistematizado.

Quando a criança indígena entra na escola inicia-se um novo ciclo de aprendizagem, no qual, Lopes Silva (2002) expõe que o envolvimento de novos instrumentos de sistematização do conhecimento, possibilita compreender e possuir os domínios dos saberes e tecnologias científicas na perspectiva de relacionar os saberes indígenas com os saberes não indígenas, diante disso, a escola é vista como fonte de conhecimento sistematizado do mundo do “branco”, onde muitas famílias indígenas migram para a área urbana em busca de aprofundamento e oportunidade de estudo.

Ao tornar-se parte do ambiente escolar urbano a concepção da criança indígena, entra em conflito com a compreensão das vivências que a mesma tem do ambiente da comunidade indígena, que fazia parte do seu cotidiano. Para Mubarac Sobrinho (2010) o contexto das escolas urbanas e da comunidade indígena produz ritmos e ritos diferentes para a criança indígena, pois, a comunidade propõe aspectos de coletividade, de união, de estar juntas e na escola a um distanciamento entre as diferentes culturas que a marcam através das crianças. Pois, a criança indígena na comunidade é vista como um sujeito sócio histórico de direito, que tem liberdade e autonomia para desenvolver as suas habilidades de aprendizagem, conceito este não visto pelos professores da área urbana, onde a ação e reprodução do modelo de papéis que a sociedade impõe são introduzidas e aplicadas à criança indígena.

Todavia, estes conflitos culturais são vivenciados pelas crianças indígenas possibilitando assim uma relatividade cultural e identitária, neste enfoque Bessa Freire (2002) descreve que a mudança de identidade causada pelos conflitos, não é compreendida pela criança indígena, que para integrar-se ao âmbito escolar precisa negar-se culturalmente e acabam se vendo sem um referencial seguro para as relações sociais entre a cultura do branco e cultura indígena. Mubarac Sobrinho (2010, p. 147) em estudo feito com crianças da tribo Sateré-Mawé em escola urbana destaca que:

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

O autor expõe que a produção cultural da criança indígena não é valorizada na escola urbana, proporcionando uma estereotipação e desvalorização dos artefatos culturais, mitos e ritos de sua tribo, mediante a homogeneização simbólica e cultural que a escola introduz.

Logo, a concepção de criança indígena em ambiente urbano é um paradigma, no qual os docentes não compreendem as diversidades culturais e os saberes que a criança indígena traz da tribo para o âmbito escolar, onde os reflexos negativos são vistos no processo de ensino/aprendizagem da criança.

MIGRAÇÃO E O DESAFIO DE VIVER NA CIDADE

Atualmente o espaço urbano se torna globalizado, pois a cidade é o reflexo das pessoas que nela vivem, a lógica hegemônica do espaço urbano como mercadoria impede que as pessoas percebam a existência de outros modos vida do ser humano na cidade. As cidades representam espaços de contradições das sociedades complexas, se constituindo em um contexto no qual se desenvolvem vários processos e fenômenos sociais. Com isso Sahlins, (1997b, p.133) afirma:

[...] que o processo de homogeneização mundial e o de diferenciação local não são mutuamente excludentes, mas sim interdependentes. A este processo de relação dialética entre o local e o global, no qual populações diversificam os fluxos globalizantes de acordo com seus esquemas culturais particulares, denominando “indigenização da modernidade”.

Em espaços urbanos se encontram muitos indígenas, que são invisibilizados no imaginário social brasileiro, no sentido de ter uma visão distorcida do índio com hábitos primitivos como: andar nu, viver com o corpo pintado, usar cocar, ser sujo, feio e etc. Conforme João Pacheco de Oliveira a sociedade constitui vários termos para identificar o indígena como o claro denotativo de morador das matas, de vinculação com a natureza, de ausência dos benefícios da civilização. O contato de viver na cidade é gerado através de algum tipo de contato com o indígena e o modo de viver urbano. Quando Cardoso Oliveira (1968) que estuda a migração dos índios Terena para o meio urbano de Mato Grosso, analisando a partir do momento que os indígenas mantêm contato com a vida urbana, seja por motivo de trabalho, por excursões recreativas, que o deixa atraído pelo novo modo de vida, proporcionando uma visão de um mundo novo, até então desconhecido.

Os estudos sobre indígenas no contexto urbano, ainda é uma temática muito recente, revelando uma série de questões desafiadoras para a explicação da presença da população indígena na cidade de forma tímida e gradual, representando até o presente momento a minoria entre as pessoas não indígenas, e em muitos casos, somam com as pessoas que migram da zona rural, morando e se localizando nas periferias das cidades. Com isso muitos aspectos externos a comunidade indígena, influenciaram e continuam a influenciar a migração de indígenas para os centros urbanos, principalmente o que se refere à invasão e exploração da reserva indígena de forma indiscriminada levando os mesmos a transitarem no sentido Comunidade indígena e cidade, cidade e comunidade indígena.

Os conhecimentos a cerca entre os fenômenos demográficos relacionados à população indígena exigira aprofundamento e detalhamento de análise sobre a migração, especialmente a que se dá em direção às cidades, visto que, os processos migratórios constituem fenômenos ainda pouco estudados, embora estejam se tornando cada vez mais frequentes, como decorrência, entre outros fatores, da 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) nas terras indígenas, pois em alguns momentos a migração não ocorre de forma definitiva e para melhor compreensão e entendimento é necessária uma grande demanda de informações relacionadas à investigação sobre a presença dos indígenas na cidade e o processo migratório para o espaço urbano há muito tempo já vem acontecendo na trajetória histórica dos povos indígenas de acordo com as mudanças contextuais da modernidade conforme descreve Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009, p.537):

Os elementos básicos de determinação dos deslocamentos da população indígena para as cidades amazônicas no Século XX devem ser procurados no contexto histórico em que se deram as transformações sociais e econômicas no Brasil, especialmente a partir dos anos cinquenta, com consequências nas áreas rurais e indígenas da Amazônia [...] Várias situações podem determinar o movimento migratório dos indígenas em direção os aglomerados urbanos, as quais [...] vão desde aquelas em que os indígenas são expulsos das suas terras, até outras situações em que optam pela vida na cidade em decorrência da falta de oportunidades de educação e atendimento adequado de saúde nas suas aldeias.

Neste viés o indivíduo ao migrar para cidade não perde sua essência cultural de origem, no novo ambiente ele busca coagir e unir sua tradição para mantê-la viva na cidade, não esquece sua origem, mas sim a valoriza, tendo na base uma reserva de força

para manter sua identidade. Para tanto Sahlins salienta que a afirmação da identidade no meio urbano depende primordialmente da existência e continuação da terra natal. Assim, viver em espaço urbano não faz com que os indígenas abram mão de sua identidade étnica. Na convivência com pessoas de outras culturas, ocorre uma ressignificação de alguns de seus traços culturais.

O enfoque deste trabalho sobre os desafios travados pelas crianças Sateré Mawé e suas famílias no espaço urbano, constatou-se que há muito tempo esse processo de migração já vem acontecendo na trajetória histórica dessa etnia de acordo com as mudanças contextuais da modernidade conforme descreve Teixeira, Mainbourg e Brasil (2011, p. 534 -535), sobre as várias situações que determinam “o movimento migratório dos indígenas em direção aos aglomerados urbanos”, são ocasionados a partir do momento em que ocorre a expulsão dos indígenas de suas terras, ou pela falta de oportunidades na aldeia de educação e um melhor atendimento na saúde.

Isso nos leva a crer que as mudanças ocorridas na sociedade como um todo provocaram formas de mobilidades urbanas diversas nos quais os povos indígenas da etnia Sateré-Mawé não ficam parados e se mobilizam em busca de novos territórios, como forma de espaços étnicos para se desenvolverem como povos, dentro de uma sociedade plural distante e diferente da sua residência cultural. Nesse sentido Teixeira, Mainbourg e Brasil (2011, p. 537) afirmam que:

As cidades de Parintins e Barreirinha são os destinos da maior parte dos migrantes nascidos na Terra Indígena Andirá-Marau e da quase totalidade dos nascidos especificamente na área do Andirá, um dos três componentes daquela terra indígena (as outras áreas são o Marau e o Uaicurapá). Isso ocorre devido à pouca distância que separa o Rio Andirá daquelas duas cidades. Já a cidade de Maués, sede do município banhado pelo Rio Marau, constitui a referência geográfica urbana principal para os Sateré-Mawé residentes na bacia desse rio.

A migração dos indígenas em Parintins tem se tornado uma preocupação por aqueles que lutam pela preservação das culturas desses povos. Pois, segundo o IBGE, Senso 2010 a população que se declara indígena são de 1.034 pessoas entre adultos e crianças, sendo que dessas 330 moram na zona urbana. Na idade de crianças são mais de 328, sendo que cerca de 110 moram e estudam na Cidade de Parintins. Como podemos observar é um número crescente, pois muitos ainda não se declaram indígena devido o medo do preconceito que ainda é muito visível na sociedade descendente dos índios como é a nossa. O encontro das culturas é inevitável o que acarreta mudanças e conflitos. E é dentro desse cenário que a cultura indígena se manifesta no dia-a-dia da escola, muitas

das vezes essa cultura é excluída da vida cotidiana escolar, prevalecendo na maioria das vezes à ideia de cultura homogênea, que é refletida na organização escolar.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA URBANA DE PARINTINS

As famílias indígenas Sateré-Mawé migram para a cidade em busca de melhor qualidade de vida e qualificação profissional por meio da educação, assim, as crianças indígenas podem ser encontradas na escola urbana, de modo particular, a escola pesquisada tem uma proximidade com a Casa Indígena (casa onde as famílias que migram da comunidade indígena para a cidade vivem), e por esta razão, a instituição de ensino recebe um número relevante de crianças da etnia Sateré-Mawé estudando nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir das observações desse contexto foram realizados projetos de extensão e de iniciação científica pela Universidade Federal do Amazonas, que buscaram evidenciar o desafio da convivência étnica presente no ambiente escolar precisamente de crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé que são advindas das mais variadas localidades próximas à cidade de Parintins – AM.

A criança indígena Sateré-Mawé durante o período escolar recebe influências da cultura não indígena, por meio da educação sistematizada que homogeneiza a pluralidade cultural presente em sala de aula, sendo que, essa influência acaba por proporcionar o afastamento de alguns artefatos simbólicos e culturais que a mesma traz consigo da comunidade indígena. Por meio desta compreensão Freire (2009 p.109) enfatiza que:

Ao deixarem-se apagar naquilo que há de mais seu – sua identidade, as crianças indígenas apagam também o seu passado, o seu mundo na comunidade, as suas expectativas para a promoção coletiva, característica da organização ideológica social dos indígenas.

Por esta razão, a criança indígena no âmbito escolar urbano sofre um desencontro cultural proporcionado pela não valorização de sua cultura, aprendendo somente a cultura e os saberes do branco e negando sua própria identidade para poder ser aceita na sociedade atual envolvente. A criança indígena é estereotipada pelas concepções perpetuadas historicamente a respeito dos povos indígenas, em depoimento uma delas diz: *“eles (as crianças não indígenas), professora nos bulinam porque somos indígenas, eles não respeitam nossa cultura, eles fazem brincadeiras de mau gosto”*.

Outra situação observável ocorre no discurso da maioria dos professores que lecionam na escola, onde há um reconhecimento da criança indígena como ser sócio histórico de direito que está em constante processo de aprendizagem, mas, em sua prática

metodológica de ensino o professor não indígena acaba por homogeneizar a criança indígena Sateré-Mawé com o não indígena, ocasionando assim uma não desvalorização da cultura e de artefatos culturais dos povos indígenas.

Diante do exposto Mubarak Sobrinho (2010 p. 147) descreve que “a produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar”, pois, a compreensão que o professor tem sobre o que é ser criança indígena confunde-se com a concepção estereotipada exposta pela sociedade ocidental a respeito da pluralidade cultural com ênfase no que é ser indígena. Em contraposição as atitudes didáticas e concepção do professor não indígena Barroco, Chaves e Faustino (2008) descrevem que a conduta do professor em sala de aula é essencial para o processo de ensino aprendizagem da criança indígena no âmbito escolar, onde os procedimentos didáticos e concepções teóricas contribuem para haver a relação dos saberes científicos e tradicionais, com intuito de permitir a valorização dos artefatos, da cultura e das tradições da comunidade indígena.

A presença de indígena na escola urbana é desafiadora por parte dos professores em relação ao processo de ensino/aprendizagem da criança indígena, pois, os docentes não valorizam a cultura indígena presente em sala de aula devido à estereotipação da cultura indígena pelo processo educacional de cada professor. Sendo que a cultura presente no espaço escolar ainda é homogeneizadora, no qual, os alunos não são reconhecidos culturalmente por parte da instituição escolar, a consequência é a negação da identidade de cada criança indígena, e por meio deste fato, o processo de aprendizagem da mesma expõe dificuldades de aprendizagem devido não reconhecimento cultural.

A criança indígena é um ser completo em suas atribuições e precisam ser reconhecidas pelas suas diferenças, para que elas construam suas identidades étnicas sem medo de assumir que são indígenas ou de sofrerem preconceitos. Para isso acontecer, a escola urbana não deve passar por cima dessa diferença, mas que a considere como cultura importante, objetivando seu real papel dentro da sociedade, fazer com que todos aprendam, sem restrições.

Considerações Finais

Fica evidente que a escola urbana não está muito preocupada em contemplar as características culturais da criança indígena para seu fortalecimento identitário, por não estar ainda preparada para lidar com essa diferença, uma vez que, impõem os seus valores,

seus modos de ser ou viver, em detrimento da cultura da criança indígena. Por causa dessa imposição as crianças vão adquirindo elementos que não são da sua cultura, por não haver um reconhecimento da sua identidade étnica, por não haver um trabalho pedagógico que se preocupe com o fortalecimento identitário. Infelizmente, ainda é permitido preconceitos nos gestos e falas no espaço escolar. Como instituição formadora de conhecimentos e lugar onde se encontra inúmeras diferenças, a escola não pode mais permitir preconceitos contra os indígenas, só por terem uma cultura diferente, que é o que os diferencia dos outros, a escola urbana não têm o direito de excluí-la do seu espaço.

É necessária uma mudança urgente sobre a visão etnocêntrica da escola para que se comece a agir de forma respeitadora à cultura dessas crianças, pois estas, não devem ser mais excluídas ou invisibilizadas “ainda que as pressões de uma sociedade de classes, de políticas silenciadoras, tentem apagar o que há de mais significativo” no interior da escola que é a diferença e a heterogeneidade (FREIRE, 2009, p.16).

Compreende-se que para haver uma boa convivência entre a comunidade escolar e a diversidade étnica se faz necessário que a escola trabalhe a importância da diversidade cultural, dando ênfase para os principais grupos étnicos formadores da nação Brasileira, o negro o branco e o índio. A escola precisa destacar a importância de cada um na constituição da sociedade. Devido à demanda de estudantes indígenas na escola, a história e trajetória dos povos indígenas precisam ser trabalhadas com os demais alunos. Discutir com mais ênfase os temas cultura, identidade e diversidade cultural é um mecanismo para se diminuir o preconceito no contexto escolar, pois com esses conhecimentos a comunidade escolar começará a dar valor à cultura do outro, respeitar a identidade do outro. Os professores precisam de formação continuada com temas voltada para as diferenças e culturas étnicas, para então entender a criança indígena na sua especificidade, promovendo na sala de aula e no contexto da escola uma boa convivência entre os demais.

Diante do exposto torna-se necessário que a escola urbana ao atender alunos indígenas possibilite a criação de projetos interdisciplinares que englobe toda a comunidade escolar, voltado para a diversidade cultural, que abordem as questões indígenas, processo histórico, suas culturas, identidades, seus modos de vida, como forma de valorizar e reconhecer as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade em geral.

O estudo em pauta possibilitou um olhar antropológico sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança indígena no espaço escolar urbano, e o desafio da convivência com o não indígena, que devem ser superados e reconhecidos pela escola a

partir da compreensão da existência de inúmeras culturas no âmbito da sala de aula, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos que tenham orgulho de possuir os seus signos culturais, fortalecendo sua identidade étnico cultural independentemente de raça, cor, credo ou classe social, para que a criança indígena, seja, através de sua alteridade e cultura dentro da sala de aula do ambiente urbano.

REFÊRENCIAS

CASTELL, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

FAUSTINO, Rosangela Célia; CHAVES, Marta. BARROCO, Sonia Maria Shima (org.). **Intervenção Pedagógica na Educação Escolar Indígena: Contribuições Teoria Histórica Cultural**. Maringá: Eduem. 2008

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena na Escola Urbana**. Manaus. AM. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

IVIC, Ivan (Org). **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquin Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Globalização e Infância: outros desafios para a escolarização das crianças**. Lisboa Portugal. In: _____. Anais da Conferencia Educando o cidadão Global, 2008.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas: As culturas Escolares como elemento de (des)encontro com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, FAPEAM, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais** In_____ **A Viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Urbanização e Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1968.

SAHLINS, Marshal. **O Pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica: Por que a cultural não é um objeto em via de extinção (Parte I e Parte II)**: Mana. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferenças :a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In:_____. SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. **Criança Indígenas Ensaio Antropológico**. São Paulo: Globo, 2002.

TEIXEIRA, Pery. **Sateré-Mawé retrato de um povo indígena**. Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2005

TEIXEIRA, PERY; MAINBOURG, EVELYNE MARIE THERESE; Brasil, **Migração do povo indígena Sateré- Mawé em dois contextos urbanos distintos da Amazônia.** www.scielo.br/scielo.php. 2009. <acessado dia 19 de abril de 2014>.

UGGÉ, Enrique. [1991]. *Mitologia Sateré-Maue*. Quito-Ecuador. Editora Abya-Yala. UNIÃO DOS POVOS INDÍGENAS MUNDURUKU E SATERÉ-MAWÉ. Projeto de fiscalização e vigilância da Terra Indígena Coatá/Laranjal. Nova Olinda do Norte: UPIMS, 2000.