

Educação Escolar Indígena e seus desafios na comunidade Santa Maria do Rio Urupadi em Maués, no Amazonas, sob a ótica do olhar etnográfico

**NASCIMENTO, Solange Pereira do¹
REIS FILHO, Milton Melo dos²**

Resumo

O trabalho de cunho etnográfico reflete sobre a educação escolar indígena e seus desafios na Comunidade Santa Maria do rio Urupadi, Município de Maués/AM Terra Indígena Sateré-Mawé a partir de um olhar específico sobre a estética arquitetônica do lugar e o elemento arquitetônico destoante – a escola, construída a partir do modelo padrão do mundo ocidental. O objetivo do trabalho é refletir a partir das diferenças arquitetônicas do lugar, às diferenças no processo de educar. A metodologia utilizada segue os caminhos da etnografia onde a partir de um olhar específico sobre a realidade busca-se os nexos necessários para entender questões mais profundas a respeito da educação escolar indígena, suas contradições e resistências. Os resultados mostram, as aporias presentes entre a realidade indígena e seu modo de fazer educação e a educação pensada para os indígenas a partir de um modelo padrão do mundo ‘branco’. Esta pesquisa sinaliza questões pertinentes para se repensar o que se define como educação escolar ‘indígena’ se ela é de fato uma construção a partir de um princípio cultural ou se é uma imposição do modelo ocidental de educar.

Palavras-chave: Etnografia. Indígenas. Educação. Arquitetura.

Esta breve reflexão realiza uma viagem etnográfica das idas e vindas à comunidade Santa Maria do rio Urupadi no município de Maués, no Amazonas, cujo centro dos olhares é a educação escolar indígena. Em plena viagem margeando suavemente pelos rios da Amazônia que revela a riqueza de um lugar ainda pouco explorado pela ciência, os povos que habitam o recanto dessas matas e florestas trazem em si uma novidade ainda ocultada aos olhos de um mundo objetivado pela técnica e pela padronização das coisas e comportamentos. Adentrar pelos rios significa se despir ou tornar-se desnudo de preconceitos que insistem às vezes em se tornar realidade, e ser capaz de auscultar os sons que chegam aos ouvidos, através de outras vozes que não são as mesmas do mundo frenético e agitado da vida urbana. A arquitetura de pedra vai ficando aos poucos para trás e a sensação que toca a pele e a mente é a de que se adentra num universo paralelo aonde aos poucos vão se encontrando o aconchego do silêncio e da serenidade necessárias para perceber o outro, seja as pessoas, as coisas, o lugar.

É com o espírito de alguém que fez essa experiência que ousa-se, a partir do método etnográfico nos moldes de Geertz (1989), quando diz que fazer etnografia é como reescrever as escritas do passado no presente a partir das informações do papel velho, manchado pelo tempo,

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pesquisadora do Grupo de Estudo e pesquisa Mythos: Humanidades, Complexidades e Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. E-mail: soliamnis@gmail.com

² Professor Doutor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Mythos: Humanidades, Complexidades e Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. E-mail: rei5.filho@gmail.com

que se ousa fazer uma leitura de um olhar também específico sobre a comunidade Santa Maria do rio Urupadi a partir de sua arquitetura natural e de elementos absolvidos de fora, que se pretende refletir sobre a educação escolar indígena e a educação indígena no mundo Sateré-Mawé.

Ao chegar à comunidade, uma imagem chamou atenção. A comunidade Santa Maria assim como a maioria das comunidades indígenas do povo Sateré-Mawé segue um padrão de construção específico. As casas são construídas de madeira com palha e divididas em dois cômodos, um fechado onde é um pouco mais reservado e outro aberto como se fosse uma área, que na verdade funciona como cozinha. Às vezes constroem duas casas e uma funciona como extensão da outra ou mesmo da casa de farinha. São construções pequenas com piso de barro e sem nenhum conforto aparente. As roupas e os objetos pessoais são pendurados em cordas no cômodo mais fechado. Têm poucos utensílios. As casas não dispõem de banheiro. As necessidades são feitas a céu aberto. A beira do rio é o lugar que as mulheres usam para lavar roupa, tomar banho com suas crianças e outras necessidades.

É uma comunidade grande em extensão e número de pessoas. São mais de 200 habitantes segundo dados da Funasa/2012. A roça juntamente com o rio, são os meios naturais de sobrevivência. A base alimentar é a farinha extraída da mandioca e transformada também em beju. O diferencial nessa alimentação pobre em nutrientes são as frutas que em cada época específica oferece uma mudança de sabor. O biribá, o ingá, a manga, o jambo, a banana, o açaí dentre outras, e isso vai mesclando aos poucos o paladar.

As pessoas são alegres, acolhedoras, mas, um tanto desconfiadas. As famílias se recolhem às suas casas cedo da noite e acordam também muito cedo para dar início às atividades do dia que se resume na roça, no cuidado com os filhos e a casa, no caso das mulheres. Pescaria, caça e outras atividades no caso dos homens.

A comunidade é coordenada por um tuxaua que juntamente com os professores que gozam de respeito na comunidade discutem politicamente as ações que devem ser realizadas para o bem comum. Os professores da comunidade são todos indígenas. A maioria são homens. Havia apenas uma mulher. Todos eles falam a língua portuguesa e são os responsáveis por serem os tradutores principalmente quando a fala é dirigida às mulheres que entendem a língua não materna, mas, falam muito pouco ou quase nada. Segundo Pereira (2007) essa era uma estratégia dos homens para proteger suas mulheres de falar com os visitantes e evitar que fossem embora com eles em tempos idos da cultura. Esse costume continua até hoje segundo relata Nascimento (2014).

É, pois, a partir deste lugar singelo em sua naturalidade que incursionará esta reflexão sobre a educação escolar indígena e a educação indígena a partir do universo Sateré-Mawé, presentes em seus elementos culturais e míticos.

A ida a Santa Maria tinha outro objetivo específico. A equipe estava aplicando formulários de campo e entrevistas. Porém, o tuxaua aproveitou esse momento para anunciar uma troca simbólica, pediu a equipe para entregar um documento assinado por ele e por toda a comunidade à Secretaria de Educação do Estado reivindicando a reforma da escola – um prédio construído em alvenaria com salas, banheiro e depósito. Solicitou também a ampliação da mesma para atender o ensino médio, pois os jovens da comunidade aos poucos vão deixando suas famílias e se aventurando em busca de conhecimentos na zona urbana. Normalmente eles migram para Parintins que inebriados pelos atrativos do mundo ‘branco’ vão aos poucos se distanciando de suas raízes e às vezes não mais retornam.

O mundo Sateré-Mawé é de uma riqueza imensurável. Os conhecimentos são transmitidos pelos pais para os filhos ao longo das gerações. As crianças aprendem juntas e de forma livre pela comunidade vão conhecendo todos os espaços possíveis de aprendizagem.

Cedo interagem com o ambiente de forma natural e como dizia a tuxaua Baku em entrevista “as crianças podem brincar em todos os lugares. Podem entrar e sair de todo lugar, porque elas estão aprendendo, então pode. A gente que já é grande só tem que ficar de olho para não se machucarem” (Tuxaua Baku, 2013).

Soltas, as crianças aprendem a interagir com o ambiente e se defenderem se preciso for. Quando crescem e desejam constituir família, então passam por rituais específicos para ambos os sexos. Para as meninas, o ritual da moça nova a partir da primeira menstruação e para os meninos a partir de nove anos o ritual da tucandeira que miticamente o convida a receber as primeiras ferroadas. A tucandeira é a grande mãe espiritual do povo mawé. É o seu feminino mítico. O ritual hoje já tão banalizado tem um significado profundo em relação ao educar o jovem. É na sequência dessa experiência que ele vai fazendo seu caminho em busca da maturidade, descobre sua vocação e se prepara para enfrentar as adversidades do mundo que o rodeia.

A tucandeira é uma transmissão de valores tribais de origem que mantém viva a chama da cultura de um povo ávido por viver. É lá no processo de vinte ferroadas que se dá o encontro mítico do jovem consigo mesmo, com suas origens e com seu povo. A tucandeira não é só o caminho realizado pelos Sateré-Mawé para educar seus filhos como é a cura para todos os seus males. O povo Sateré-Mawé entende que não é possível educar os mais jovens se estes não

fizerem seu ritual. Ele é a marca, de que o conhecimento foi transmitido e que cabe a ele, o jovem, fazer as escolhas certas ao longo da vida.

Por causa do contato com o mundo ‘branco’ os Sateré-Mawé se depararam com outros tipos de conhecimento e isso aos poucos foi sendo absorvido por eles também como algo bom, porém perigoso como falam os mais velhos. Hoje eles têm certeza que é impossível viver sem absorver o conhecimento do branco e insistem em querer aprender e aprendem rápido. Todavia, não tem o mesmo controle que têm com os seus no seu modo de educar. Estão sempre diante de uma novidade. As mudanças são muito rápidas e isso os intimida.

A arquitetura do lugar provocou em nós essas reflexões quando percebemos que o prédio construído de alvenaria no centro da comunidade estava deteriorado e impróprio para ser usado. Um prédio com menos de dez anos de construção, precisando basicamente de uma reforma geral. Ao mesmo tempo percebemos que um simples barracão coberto de palha que não destoa do espaço como um todo foi construído ao lado, para realizar as aulas com as crianças e os adultos. Esse cenário não poderia passar despercebido de nossos olhos como também não deixaria de instigar-nos a pergunta sobre o processo de educação escolar indígena.

Obviamente que o espaço físico não responde a todas as perguntas, mas, provoca indagações, o que se torna interessante neste contexto, onde a proposta de educar foge completamente das bases culturais desse povo. Que ligação pode haver entre a tucandeira e a escola trazida pelo ‘branco’ que organiza o calendário escolar em 200 dias letivos, que obriga a cumprir o rigor da burocracia documental perante as secretarias de educação, e que se autoneia indígena porque seu quadro de professores contratados são todos indígenas? Em entrevista com alguns professores e numa mesa aberta de diálogo com eles, muitos reclamaram da cobrança exagerada no cumprimento de calendário não levando em consideração às peculiaridades da cultura. A impressão que temos é que eles caminham por um lado e a proposta de educação imposta através do elemento destoante – a escola segue por outro.

Metaforicamente falando ainda não se deu o encontro da tucandeira com a escola. Eis o descaso pelo objeto físico, como fator de resistência pelo fato de se sentirem fora do processo de educar ou porque o seu modo de educar não foi absorvido pela escola como elemento central que diferenciaria uma educação da outra e que poderia ser denominada de Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé e não genericamente Educação Escolar Indígena.

Interessante trazer para o diálogo em questão Gersem Baniwa³ índio da etnia Baniwa do alto Rio Negro. Em sua tese de doutorado a respeito da educação ele abre a discussão na perspectiva do dilema entre os modelos de escola presentes nas comunidades indígenas.

Os dois modelos em curso, escola colonial e escola indígena (específica, diferenciada e intercultural) não têm respondido satisfatoriamente aos projetos, às demandas e aos desejos das comunidades nativas, embora os conceitos e ideias de interculturalidade e diferenciação pedagógica tenham possibilitado avanços históricos importantes nas políticas e práticas educacionais das escolas indígenas e não indígenas, além de ter possibilitado questionar processos pedagógicos monoculturais historicamente hegemônicos.

Gersem Baniwa denuncia que ainda se mantém na mente de quem governa o modelo ocidental do espaço chamado escola. Até as perguntas elaboradas para este estudo seguem o mesmo rigor. Isto se justifica pelo efeito emanado do contexto vivido. Essas questões são pertinentes para ampliar o cenário de compreensão a respeito da educação escolar indígena. Ora, se os seres humanos são frutos de um meio e compreendem a realidade dessa forma, outros povos também são frutos de outros meios sociais com suas próprias construções racionais sobre as coisas, as pessoas e os objetos que os circundam. A questão que parece simples torna-se complexa pelas relações de poder que perpassam essas concepções.

A escola se tornou ao longo do tempo, um modelo positivista de construção e legitimação do conhecimento que da forma como hoje está estruturada não abre espaço para acolher outros modelos que não sejam os seus próprios. A ideia de ciência tradicional academicista impõe uma visão unilateral sobre os saberes (MORIN, 2007) que vistos de outra maneira seria de suma importância para preencher lacunas deixadas por uma visão de um modelo único de fazer ciência.

Para Gersem (2011, p. 214) “a busca por esses novos caminhos deve começar pela avaliação da capacidade dos modelos de escolas que temos e idealizamos para dar conta das atuais perspectivas dos povos indígenas profundamente dinâmicas e muitas vezes únicas”.

Nessa perspectiva de Gersem, a sociedade se coloca de fato diante daquilo que ele chama de dilema e que não será uma tarefa fácil para as próximas gerações resolverem, mas, não impossível. A sociedade não índia resolve seus problemas de diversidade criando estruturas padronizadas, seja da estrutura física à estrutura mental. O que se encaixa no modelo é louvável, o que não se encaixa, ou não se adequa fica às margens. Aqui se inicia o dilema propriamente

³ Tese de Doutorado (UNB) - Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro, p. 214.

dito: não se trata de uma pedagogia específica que atenda a todos os indígenas igualmente, mas, de uma diversidade de pedagogias específicas que diz respeito ao universo cosmológico, cosmogônico, mitológico e cultural de cada povo em cada lugar.

A diversidade linguística e cultural indica uma pluralidade pedagógica muito grande. Assim, torna-se inviável pensar numa pedagogia única que envolva todos os povos indígenas. São essas particularidades que dificilmente são percebidas no processo ou não consideradas por serem muito peculiares. Sendo assim a generalização pedagógica não responde aos anseios desses povos. O que se entende por educação escolar indígena é um remendo mal elaborado de uma política não indígena, mas, indigenista.

É bem verdade como diz Geertz (1989, p.7) o trabalho de campo (etnografia) “é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Essa é a mais pura verdade.

O cenário arquitetônico instigante foi o fato de que por algum motivo não fizeram pequenos reparos ao longo do tempo no prédio de alvenaria, mas, construíram um barracão de acordo com a ‘engenharia’ cultural local para atender os mesmos fins. Um barracão de 5X3, todo aberto só coberto com palha, com um quadro no centro e as carteiras da escola para uso das crianças, dos adultos e toda a comunidade.

A famosa carta escrita por um índio norte americano ao presidente dos Estados Unidos ao enviar seu filho para estudar na escola do branco a convite do presidente gerou uma grande insatisfação para o pai que após o retorno do filho percebeu que já não sabia mais caçar, pescar ou sequer falar a língua materna. Esse fato pode ser bastante antigo, mas, acreditamos que representa bem as lacunas deixadas por uma educação homogeneizante e homogeneizadora como é a escola ‘branca’ que tem reflexo na pedagogia da educação escolar indígena.

Em relação aos Sateré-Mawé, a vida parece estar sempre se modificando e isso é visível até mesmo em suas construções. A Regina Sateré-Mawé assim expôs: “ainda estou pra ver um sateré terminar uma casa que começou... começam, depois deixam e já fazem outra e assim vai”.

A fala da Regina rememora que esses povos eram nômades (PEREIRA, 2003) em sua origem e que somente após alguns anos de contato é que foram assimilando traços da cultura do ‘branco’ e se sedentarizando como uma forma também de sobrevivência.

Esse processo de sedentarização deve ser entendido como momentos históricos sucessivos que ocorreram e continuam ocorrendo ao longo do tempo, remontando ao período colonial, imperial e republicano com diversos desdobramentos para as sociedades indígenas. No caso dos Sateré-Mawé, considerando o período republicano e os contatos estabelecidos, foram se adequando aos novos espaços não mais somente na perspectiva cultural indígena desta etnia, mas mesclada pela sociedade envolvente ainda que se perceba a resistência quanto a algumas imposições naturais do pós-contato.

Compartilhar o dilema de Gersem (2011) é fundamental, porque, de fato, o modelo ocidental hegemônico se constitui como “verdade absoluta” no modo de fazer ciência. Esse modelo preestabelecido impossibilita o reconhecimento de outros modelos inclusive conhecimentos imprescindíveis guardados na tradição desses povos sobre a Amazônia que na expressão de Djalma Batista (1976) é uma esfinge ainda não decifrada.

Ao entrevistar um ancião da comunidade sobre o que era o tempo para os Sateré-Mawé, ele respondeu pelo ciclo das frutas e fez a relação com os meses do ano conforme o calendário ocidental. Essa descrição revela a importância do contato com a natureza no processo de construção social do povo Sateré-Mawé. Fazendo um paralelo com o calendário escolar de 200 dias letivos, documentos comprobatórios, planos de aula, planos de curso, formação continuada do quadro docente, projetos, acompanhamento pedagógico dentre outros, questiona-se, se é de fato isso mesmo que eles desejam quando solicitam a escola para suas comunidades ou se apenas se ajustam ao sistema convencional.

O relato do professor Henrique é enfático ao afirmar: “agora é tempo de marimari⁴ e aí as crianças pegam a canoa e se mandam para dentro do igapó para apanhar. Eles gostam disso”. As crianças indígenas são livres, elas transitam por todo o espaço da aldeia sem nenhum impedimento. Aprendem no dia-a-dia as mais diversas atividades que são inerentes também à sua sobrevivência e aprendizado do que de fato significa ser um com os outros naquele espaço específico. A escola não é o caderno, o lápis, a sala de aula. É todo o espaço comunitário onde ela está inserida, considerando a concepção de tempo peculiar.

Melo (2010) ao tratar sobre o ensino-aprendizagem das crianças Xerente diz que “as crianças se apropriam de maneira muito particular dos diferentes ambientes. Elas exploram não só o espaço doméstico e o pátio da aldeia, mas também, com mais ou menos liberdade, a mata

⁴ Originário da Amazônia Central e distribuído por todo Pará e Amazonas, com ocorrência bastante acentuada, do baixo Amazonas até Manaus. É planta característica de ambientes úmidos ou alagados como matas de igapó, de várzea inundável, lagos e igarapés. Também ocorre em terra firme. Seu nome Científico é *Cassia leiandra Benth* sendo da família das *Caesalpiniaceae* In http://pesquisa.inpi.gov.br/frutas_amazonia/frutas.htm (acesso em 10/06/2012).

e os cursos d'água próximos". Ou seja, desde cedo elas apreendem toda a realidade que constitui seu existencial. Tudo é importante. É como se a realidade que se mostra fosse um grande quebra-cabeças e aos poucos ela fosse montando o cenário que é sua própria vida com os demais que comungam de seus próprios princípios e interesses.

Gersem Baniwa (2011) ao referir-se a escola colonial denuncia que esta segue por outro braço de rio, preocupada com outros fazeres de caráter tecnológico. De acordo com este autor, essas crianças não aprendem a ser, mas, a reproduzir conceitos que possibilitarão a manutenção do mundo tal e qual já tem suas bases prontas. Muitas vezes pela violência do ambiente que as circundam, as experiências que fazem de mundo é apenas virtual. O mundo torna-se conhecido pela televisão, jogos eletrônicos e redes sociais através da internet. O mundo é sua própria casa com os aparatos tecnológicos que as fazem se comunicar com os outros lá fora. O único sentido é a visão. Diferente da criança indígena, as não indígenas montam o quebra-cabeças virtual e neles se inserem como sendo real.

Na realidade, há dois universos diferenciados, de duas realidades de mundo opostas entre si. De um lado o mundo ocidental branco com todo seu arcabouço tradicional de intelectualidade julgando o que está dentro ou fora dos padrões ditos aceitáveis e toleráveis sobre todas as coisas. De outro o mundo indígena também com todo o seu arcabouço de saberes tradicionais na contramão da história intelectual fazendo resistência a esse modelo que não corresponde ao seu *modus vivendi*, mas que reconhecem também ser importante para o seu aprendizado como bem lembra Melo e Giralдин (2010)⁵. “Afim é extremamente necessário saber se relacionar com o ‘mundo dos brancos’, [...] estabelecer uma relação mais equilibrada com a sociedade não-indígena [...]. A escola é um elemento estrangeiro [...] assim apesar de desejada, a escola é olhada com desconfiança e permanece em muitos casos como um espaço à parte na aldeia”.

Essa reflexão é pertinente para pensar sobre o processo de construção de uma ‘pretensa educação escolar indígena’ se assim se pode falar. É preciso ter consciência da complexidade deste universo e banir tudo aquilo que julga-se como absoluto, porque esta construção requer abolir modelos pré-estabelecidos de relações fixas e aprender a “andar na corda bamba da história” como dizia Nietzsche. As experiências pedagógicas indígenas vivenciadas especialmente dentro das aldeias, um tanto distanciadas do mundo branco são únicas e

⁵ Reflexões contidas na dissertação “Diversidade, Meio Ambiente e Educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente” apresentada ao Programa de mestrado em Ciências do Ambiente da UFT/ TO em 2010 sob a orientação do Prof. Dr. Odair Giralдин.

diferenciadas de tudo aquilo que se concebe como educação nos tempos atuais. Atentemos ao relato de Solange Nascimento:

Durante o ano de 2010 tive a oportunidade de trabalhar na Gerência de Educação Indígena do município de Manaus - Amazonas e diria que apesar de todos os percalços, a experiência foi boa, mas não correspondeu aos meus anseios e nem por aquilo que acredito ser educação indígena. O que vi foi de fato a imposição de modelos e valores pré-estabelecidos e uma vigilância no cumprimento de deveres imposta aos professores indígenas para com a gerência. Uma adequação totalmente equivocada de uma 'pedagogia ou pedagogias indígenas' ao modelo não indígena de educar. O que vi foram os professores indígenas um tanto insatisfeitos e salas de aula do mundo branco sendo reproduzidas num espaço indígena⁶.

Diante desse dilema, como falar de uma pedagogia indígena para aqueles que já saíram de suas aldeias e hoje se encontram nas grandes cidades? Como educar crianças indígenas para que elas continuem indígenas na sua cultura em meio a um espaço totalmente descaracterizado do seu?

Essas crianças e jovens estão nas escolas regulares num determinado turno e no outro estão em seus espaços de escola indígena aprendendo com um professor de sua etnia, os valores, a ética, os costumes, a cultura, a tradição do seu povo. Mas, não é assim que seu povo ensina.

Sabe-se que o indígena é muito sensível, concreto e prático. Ele toca, experimenta, usa todos os sentidos no processo de ensino-aprendizagem e como é possível fazer isso se diferentemente daquela criança que ainda na aldeia vivencia na prática seu aprendizado quando vai ao igapó e colher o marimari, o ingá, a goiaba; pega o peixe, nada no rio sem preocupação com o tempo. Não se impõe, aqui, um aprendizado telecomunicado através de um quadro, de um pincel, de um papel, de um datashow, de filmes e outros recursos e de forma implícita cometendo uma violência assim como também cometem com crianças não indígenas quando estas são privadas de vivenciar o mundo porque este é violento? Mas, não foi nosso processo educativo que conduziu a isso? O que antes era vivenciado, agora passa a ser imaginado.

Pierre Clastres (1986, p. 123) afirma que,

Diversos meios foram inventados segundo as épocas e as sociedades, a fim de conservar sempre fresca a recordação dessa dureza. Entre nós o mais simples e recente foi generalizado da escola gratuita e obrigatória. A partir do momento em que a instrução se impôs a todos, a ninguém mais assistia o direito – sem mentira – sem transgressão, alegar o seu desconhecimento.

⁶ Relato da professora Solange Pereira do Nascimento durante a experiência como assessora pedagógica na Gerência de Educação Escolar Indígena SEMED, Manaus/2010.

A escola passou a ser o lugar de legitimação do conhecimento. Então como pensar uma educação indígena que tem na vivência cotidiana de todos os espaços constituídos como escola e não um lugar específico como espaço próprio de obtenção de conhecimento? Para pensar ‘uma pedagogia indígena’ é preciso levar em consideração outros tantos elementos importantes que de fato compõe esse ato de condução que acredita ser importante na construção da pessoa humana.

Esse processo de abstração não é simples quando se fala de pessoas que nomeiam o mundo a partir de vivências concretas. Talvez, seja essa uma das grandes dificuldades percebidas em relação aos professores indígenas quando a questão envolvia leitura, interpretação, abstração. As atividades com o fazer (manual) eram sempre mais empolgantes do que as atividades (racionais - pensar, por exemplo).

Tentando encontrar caminhos para tais inquietações pensou-se numa das imagens mais contemplativa, aquela do homem pensante. Sentado com a cabeça abaixada e a mão no queixo. Que imagem impressionante! Ela passa a ideia de quem aprendeu a calar e ainda por cima, de baixar a cerviz numa atitude de humildade diante do desconhecido, diante do outro.

Rubem Alves (2011) In variações sobre o prazer diz que para se alcançar a sabedoria é preciso esquecer. Acredita-se que os modelos científicos mantidos (métodos, hipóteses, análises, experiências, técnicas), em, todo o arcabouço epistemológico das ciências não permite mais colocar a mão no queixo e pensar novas formas de conceber o mundo que não sejam as tão definidas e ‘exatas’ como quer que sejam. A tradição científica e a busca da legitimação do poder intelectual impossibilita abrir mão de certezas e limita a um único método: o da comparação. Portanto, existe um arquétipo legitimador de todas as verdades. É, de fato, isso que impede de enveredar por outros universos e, às vezes, torna tão difícil o diálogo de alteridades.

Desde a primeira visita à comunidade já se percebeu que a escola não funcionava mais com toda sua estrutura. De três salas, apenas uma estava funcionando e as demais dependências (depósito e banheiros) se encontravam fechadas por causa das péssimas condições de uso.

Na segunda visita, encontra-se um barracão quase todo construído aos moldes Sateré-Mawé (comprido e coberto de palha totalmente aberto) com quadro e carteiras espalhados. Esse mesmo lugar servia de cozinha, acolhida aos visitantes, espaço de recreação da comunidade e reuniões, ou seja, é o espaço do público, o locus por excelência onde toda a vida da comunidade transita.

A experiência do campo é assim. O olhar do observador nunca conseguirá captar todos os objetos, todos os fenômenos, sejam eles, materiais ou imateriais. O campo é uma vastidão de significados e significantes que não se deixa abarcar num único sentido. A pluralidade de significações com a qual ele se depara na comunidade indígena aqui exposta é incomensurável e nessa perspectiva cabe perguntar: o que de fato significa apenas olhar?

Não se fala mais de pessoas isoladas, sem contato com outros povos e sim de realidades pós-contato onde a dimensão do simulacro permeia toda a dimensão do ser, do fazer, do conhecer e do conviver. A imagem de índio hiper-real como fala Alcida Ramos não existe e o que é possível conhecer sobre essas pessoas é aquilo mesmo que se revela a partir dos olhares que se ampliam na medida em que também permiti abrir a outros horizontes de compreensão da realidade procurando tecer os fios que são possíveis para apresentar ainda que distorcida a imagem criada nesse processo de interetnicidade.

Nesse contexto uma das coisas instigantes durante as entrevistas foi o fato de que os entrevistados gastavam minutos e minutos para responder o que era perguntado (a mão no queixo do homem pensante). Aquele olhar contemplativo buscava correspondência entre a fala do entrevistador e sua compreensão do que estava sendo questionado.

Sabe-se que o contato gerou trocas culturais. Algumas mais fortes que as outras e, dependendo da etnia, a apropriação de elementos da cultura da sociedade não indígena deu-se de uma forma diferenciada.

Reforçando o que foi dito anteriormente, o modelo de escola assenta-se na cultura ocidental, onde espaço e tempo são homogeneizados no interior de um sistema oficial de ensino que estabelece as normatizações referentes ao funcionamento do espaço escolar. Como destaca Marina Kahn e Bruna Franchetto (1994, p. 04): “Educação indígena acabou tendo como referente o sistema formal, institucionalizado na e pela sociedade não indígena, baseada no letramento e na escola”.

Dessa forma, como fica o lugar da oralidade no espaço escolar oficial já que ela é uma característica essencial das sociedades indígenas, portanto dos Sateré-Mawé? E o espaço efetivo da escola, contempla o espaço que os alunos indígenas necessitam para realizar a aprendizagem considerando o processo de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos à cultura indígena em questão?

O que parece, nesse caso é que, para se construir uma Educação Escolar Indígena faz-se necessário enquadrar-se nas diretrizes gerais do sistema oficial de ensino e, em consonância

com sua estrutura (daí a escola de alvenaria construída entre os Sateré-Mawé), normatizar o funcionamento desse tipo de educação.

Não obstante, o universo dos Sateré-Mawé e o processo de transmissão de conhecimentos próprios e internos de sua cultura extrapolam as normatizações e a estrutura estabelecidas pelo sistema oficial de ensino, mesmo tentando implantar uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

A despeito dessa tentativa, o letramento e a escola são produtos da sociedade não indígena e embora ela seja clamada por diversas etnias elas representam um produto do contato e, no caso dos Sateré-Mawé um contato onde este tipo de espaço escolar esbarrou numa resistência que é produto do choque e do embate de elementos culturais diferentes.

Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolúvel, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e linguística, e que exortam não só respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua – “as nacionais” (KANH e FRANCHETTO, 1994, p. 05).

O estabelecimento de um processo homogeneizador sobre as populações indígenas deixou marcas profundas e indelévels na História do Brasil. Basta mencionarmos o projeto pombalino em 1757 para a Amazônia e a tentativa de portuguesar a região, transformando os povos indígenas em súditos do rei, com práticas nitidamente europeias.

Não foi diferente no Brasil Imperial, onde duas ações se dirigiam aos indígenas. Sob a condução das Províncias ou se exterminava fisicamente os indígenas ou simplesmente fomentava-se a catequese e civilização dos mesmos.

Na República, o SPILT (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) instituído pelo Decreto n 8072, de 20 de julho de 1910, concebia uma ação em que os indígenas estavam em situação transitória, “*futuramente incorporados à categoria de trabalhadores nacionais*” (CARVALHO, 2003, p. 87).

Em 1967 criou-se a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), controlando o universo indígena e deliberando sobre ações e intervenções neste universo. Enfim, o que pretendemos dizer é que embora se reconheça a pluralidade cultural e ética dos povos indígenas, a questão nacional se sobrepõe num processo homogeneizador que, de resto esteve no bojo da formação das nações.

A questão fundamental que se coloca então diz respeito aos interesses em jogo daquilo que está ligado aos elementos nacionais, homogeneizador por excelência, e que se choca com a pluralidade cultural e étnica dos povos indígenas, a exemplo dos Sateré-Mawé que acabou

resistindo às estruturas e as normatizações do espaço escolar direcionado pelo sistema oficial de ensino a esta etnia.

O ‘descuido’ pelo prédio da escola não estaria revelando uma resistência ao modelo de educação que é imposto pelo sistema dentro das aldeias? O fato de construir o barracão com as características da escola que viesse a atender os mesmos fins não estaria indicando a fragilidade do modelo imposto e a insatisfação por parte de uma comunidade que não se sente contemplada, mas, ao mesmo tempo necessita dessa referência como uma forma para manter seus filhos longe da cidade? Essas questões são iluminadoras no pensar caminhos alternativos para o contexto indígena.

Referências

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia**. Rio de Janeiro: Conquista 1976.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil**. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol.04, n 06, Mar/2003, p. 85-93. ISSN 2359-5353 **513**.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado. Pesquisas de antropologia política**. 3ª ed. RJ: Francisco Alves, 1986.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

KAHN, Marina, FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em Aberto, n63, ano 14, jul/set de 1994, p. 04-09.

LUCIANO. Gersem J. dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação indígena no Alto Rio Negro**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

MELO, Valéria M.C de; GIRALDIN, Odair. **O poder do saber está com o aprendiz: refletindo sobre a agência da criança Akwé a partir das concepções Xerente de ensino-aprendizagem**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 a 04 de agosto de 2010, Belém/PA.

MELO, Valéria M.C de. **Diversidade, Meio Ambiente e Educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente** - Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de mestrado em Ciências do Ambiente da UFT/ TO em 2010.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 4.ed. SP: Cortez: 2007.

NASCIMENTO, Solange P. do. **Baku, uma tuxaua na Amazônia.** Manaus: Edua. 2013.

PEREIRA, Nunes. **Os índios Maués.** 2ª ed. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003