

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ NO CONTEXTO ESCOLAR URBANO AMAZÔNICO

TEACHING AND LEARNING OF SATERÉ-MAWÉ CHILDREN IN THE AMAZON URBAN SCHOOL CONTEXT

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE NIÑOS SATERÉ-MAWÉ EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA URBANA DE AMAZONIA

Marlinéia da Silva Vieira *
vieiramarlineia@gmail.com

José Vicente de Souza Aguiar *
Vicenteaguiar1401@gmail.com

Mauro Gomes da Costa *
mcosta@uea.edu.br

Priscila da Silva Nascimento**
pri18silva@ig.com.br

* Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – AM Brasil
** Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista Araraquara - SP Brasil

Resumo

Este artigo é um estudo de um fenômeno vivenciado durante o processo de construção de uma pesquisa monográfica, no qual apresentamos as vozes das crianças Sateré-Mawé, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Parintins/Amazonas. O objetivo é compreender o processo de ensino e da aprendizagem vivenciado por crianças Sateré-Mawé no contexto escolar urbano. Através da pesquisa do tipo etnográfica, conversas informais, depoimentos e entrevistas, percebemos as dificuldades enfrentadas por elas para se acostumarem a dinâmica escolar urbana. A falta de compreensão da Língua Portuguesa é a maior delas, pois impossibilita a realização das atividades escolares, fazendo com que sejam alvos de comentários equivocados que as classificam como preguiçosas e desinteressadas.

Palavras Chave: Sateré-Mawé. Ensino e aprendizagem. Escola.

Abstract

This paper a study of a phenomenon experienced during the process of building a monographic research, in which we present the voices of the Sateré-Mawé children, enrolled in the early years of elementary school at a school in the city of Parintins / Amazonas. The objective is to understand the teaching and learning process experienced by Sateré-Mawé children in the urban school context. Through ethnographic research, informal conversations, testimonies and interviews, we realized the difficulties faced by them to get used to urban school dynamics. The lack of understanding of the Portuguese language is the biggest one, as it makes it impossible to carry out school activities, making them the targets of misleading comments that classify them as lazy and disinterested.

Keywords: Sateré-Mawé. Teaching and learning. School.

Resumen

Este artículo es un estudio de un fenómeno experimentado durante el proceso de construcción de una investigación monográfica, en el que presentamos las voces de los niños Sateré-Mawé, matriculados en los primeros años de la escuela primaria en una escuela en la ciudad de Parintins / Amazonas. El objetivo es comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje experimentado por los niños Sateré-Mawé en el contexto escolar urbano. A través de la investigación etnográfica, conversaciones informales, testimonios y entrevistas, nos dimos cuenta de las dificultades que enfrentan para acostumbrarse a la dinámica de las escuelas urbanas. La falta de comprensión del idioma portugués es la más importante, ya que hace que sea imposible llevar a cabo actividades escolares, convirtiéndolos en el objetivo de comentarios engañosos que los clasifican como vagos y desinteresados.

Palabras clave: Sateré-Mawé. Enseñanza y aprendizaje. Escuela.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as percepções de crianças Sateré-Mawé sobre o processo de ensino e da aprendizagem, vivenciado em uma escola municipal da cidade de Parintins, Amazonas. Nossa perspectiva é de compreender o processo a partir do modo como elas a compreendem, “entendendo a criança como um ser social, produtor de cultura e capaz de expressar suas opiniões sobre o contexto em que está inserida” (AZEVEDO E BETTI, 2014, p. 296).

Os resultados foram organizados em três momentos: Inicialmente realiza-se uma contextualização da cidade de Parintins/AM na qual vivem os Sateré-Mawé. Apresentamos, ainda, uma caracterização sociocultural dos Sateré-Mawé, sua forma de organização, costumes, crenças, bem como, as formas de aprendizagem das crianças Sateré-Mawé, o que nos permitirá conhecê-las e compreendê-las como um povo que possui seus próprios modos de ser, de pensar e de viver no mundo. A partir da literatura e da legislação sobre a educação escolar indígena, podemos descrever e analisar as dificuldades que passa a criança Sateré-Mawé, quando tem que incorporar os códigos da escola formal no espaço urbano.

O segundo momento apresenta a metodologia utilizada para chegarmos aos nossos resultados, tendo como referências Geertz (2008), Malinowski (1978) e André (1995). O terceiro momento, apresenta as vozes das crianças Sateré-Mawé, onde elas relatam suas vivências, seus medos e seus anseios, o que deixa claro que, embora tenham que passar por diversas lutas para se manter no contexto urbano, não renunciam à sua cultura e seus modos de ver e viver no mundo.

A CIDADE DE PARINTINS E OS SATERÉ-MAWÉ

Parintins é um município do Estado Amazonas cuja sede está localizada na margem direita do rio Amazonas. Segundo o IBGE (2010), Parintins possui uma população de aproximadamente 102.033 (cento e dois mil e trinta e três) habitantes. A partir da década de 1990, ela passou a ser conhecida no país e fora dele pelo festival folclórico, realizado anualmente no último final de semana do mês de junho com a apresentação dos boi-bumbás: Garantido e Caprichoso.

Os Sateré-Mawé constituem-se na segunda maior etnia do Estado do Amazonas. Habitam à Terra Indígena Andirá/Marau, podendo também, serem encontrados na Terra Indígena Coatá-Laranjal da etnia Munduruku e nas cidades amazonenses de Barreirinha, Parintins, Maués, Nova Olinda do Norte e Manaus.

A língua materna é o Sateré-Mawé, pertencente ao tronco linguístico Tupí. Segundo Rodrigues (1986, p. 42), o Tupi é uma língua ancestral comum, constituído pelo Tupi-Guarani, Arikém, Mondé, Tuparí, Juruna, Mundurukú, e Ramarána, incluindo três línguas isoladas como é o caso das línguas “Awetí, no alto Xingu, e Mawé ou Sateré, entre o baixo Tapajós, o baixo Madeira e o Amazonas. Uma terceira língua isolada ao nível de família é o Puruborá, em Rondônia”.

Os Sateré-Mawé praticam ritos e cerimônias de iniciação, como: o ritual da tucandeira, a dança de valorização e respeito ao Remo Sagrado (Puratim). Os Sateré-Mawé são praticantes de rituais, como: çapó, em que compartilham uma cuia com o pó do guaraná ralado diluído em água, onde, todos da aldeia, participam bebendo uma porção. Acredita-se que, a bebida além de curar as doenças, fortalece o corpo e prolonga a vida.

Outra crença deste povo é no poder do pajé, figura masculina que representa um religioso e curador dos males e das doenças que aparecem na comunidade, “[...]sua principal atividade é dedicar-se a compreensão do mundo e, perceber, como os elementos da natureza podem ajudar nos processos de cura das doenças que acometem os comunitários de seu povo.” (WEIGEL e LIRA, 2011, p. 5) O pajé tem, ainda, o dever de preparar os rituais e ensinar a nova geração de Sateré-Mawé com ensinamentos e conselhos sobre o mundo.

No que se refere à agricultura, os Sateré-Mawé cultivam a roça para a manutenção da sua existência, dedicando-se na plantação de raízes, como: a mandioca, cará, batata doce dentre outras. Estas plantações “constituem-se na principal ocupação produtiva da população Sateré-Mawé, seguida de alguns tipos de produção familiar, especialmente relacionada à derivação dos produtos da mandioca” (TEIXEIRA, 2005, p. 113). Também faz parte da cultura Sateré-Mawé a fabricação de artesanatos, que se constituem em uma atividade destinada à fabricação de utensílios domésticos e outra parte é destinada à venda, como os colares fabricados com sementes, madeira e ossos de animais, e as cestarias como as peneiras, abanos e tipitis (MARREIRO, 2007).

Conhecer sobre a cultura Sateré-Mawé é um fator relevante para esta pesquisa, porque consideramos que as crianças participam desse contexto de forma ativa, em que aprendem

diariamente através da observação e, principalmente, da curiosidade. São nas brincadeiras que elas passam a criar e recriar, imitando as atividades realizadas pelos adultos, como a caça, a pesca e os rituais. O contato direto com as práticas realizadas no dia a dia da comunidade, torna-se um fator importante e influente na educação e na aprendizagem das crianças, mas “ao chegarem às escolas, essas riquíssimas experiências do cotidiano são desconsideradas, pois não se enquadram nos conteúdos “legítimos” [...]”. (MUBARAC SOBRINHO, 2009, p. 193).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo originou-se de uma pesquisa monográfica realizada em uma escola urbana da cidade de Parintins/Am. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica. Em relação à etnografia, Geertz (2008), afirma que uma de suas características é a “descrição densa” de um determinado objeto, ou seja, o que o etnógrafo enfrenta é “uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar”. (GEERTZ, 2008, p. 7). A partir dessa perspectiva, André (1995) explica que a pesquisa do “tipo etnográfica” é uma adaptação da etnografia, praticada na Antropologia, para a área da Educação. Assim, a autora destaca as características da pesquisa de “tipo etnográfica”: a descrição, a interação com a situação estudada, o pesquisador é quem coleta e analisa os dados, a ênfase no processo, a preocupação com a maneira com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo e, por fim, o trabalho de campo.

Para coletar os dados utilizamos a observação participante, os documentos, a entrevista semiestruturada, os depoimentos, as conversas informais e o diário de campo. A observação participante se caracteriza por ser uma investigação na qual o antropólogo participa da vida, dos hábitos e dos costumes do grupo investigado, de modo que ele possa compreender de dentro a organização social, através da compreensão do ponto de vista dos próprios nativos. (MALINOWSKI, 1978).

Participaram da pesquisa 5 professores e 10 crianças Sateré-Mawé do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para identificar as crianças buscamos nos documentos de matrícula e no Registro Administrativo de Nascimento Indígena - RANI, visto que esta pesquisa dá

ênfase às vozes das crianças autodenominadas Sateré-Mawé, pois partimos do critério de pertencimento, ou seja, o sentir-se parte do referido grupo.

A pesquisa teve início em fevereiro de 2016 com duração de três meses. Durante este tempo, interagimos com as crianças Sateré-Mawé, com os seus colegas e os professores, nas salas de aulas, em rodas de conversas, nas brincadeiras e nos intervalos do recreio. Graue e Walsh (2003) afirmam que os dados de uma pesquisa advém das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é importante para as questões de interesse.

Os nomes usados nesta pesquisa são fictícios, escolhidos pelas próprias crianças. Assim o fizemos para dar mais liberdade e se expressarem sem medo, sem receio de mais tarde serem repreendidas. Os nomes escolhidos pelas crianças foram: Rosa (9 anos), Raquel (6 anos), Ane (10 anos), Viviane (8 anos), Roberto (10 anos), Jéssica (7 anos), Laura (11 anos), Carol (12 anos), Paulo (13 anos) e Júlio (6 anos). Tivemos a preocupação em garantir o anonimato das crianças, ao notarmos no rosto e na fala de Viviane de 8 anos, sua insegurança em ser revelada sua identidade, ao alertarmos quando conversávamos sobre sua relação com a professora e com demais colegas, “não conta pra ela tá professora, ela vai ficar braba.”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao chegarmos nas salas de aulas as crianças nos olharam bastante desconfiadas, permanecendo assim por alguns minutos, mas logo deixaram a curiosidade falar mais alto. O primeiro contato veio das crianças não indígenas, que se aproximaram e nos fizeram as primeiras perguntas: “Como é seu nome?”, “O que a senhora veio fazer aqui?”, “tu é professora?”

Inicialmente ficamos apenas observando as atividades diárias das crianças, dentro e fora da sala de aula, acompanhamos suas relações com os professores, com os colegas e as dificuldades diante do processo de ensino e da aprendizagem. Notamos neste tempo que, algumas delas não compreendiam os conteúdos abordados pelos professores e não realizavam suas atividades sozinhas, e mesmo que os professores quisessem e tentassem dar atenção e tirar as dúvidas das crianças, elas não conseguiam, pois elas possuíam ritmos de

aprendizagem diferenciados e, algumas delas precisavam de um pouco mais de atenção nesse processo.

Foi a partir dessa constatação que buscamos nos aproximar das crianças, principalmente das crianças Sateré-Mawé. Buscamos ajudá-las em suas dificuldades. No princípio somente as crianças não indígenas aceitavam a nossa ajuda, mas com o tempo as crianças Sateré-Mawé começaram a perceber que, também, podiam contar conosco na realização das atividades e começaram a nos procurar. Mesmo que fosse uma aproximação bem tímida, já considerávamos um grande passo nesta caminhada, pois nos permitiu um pouco mais de aproximação com elas.

Passados três meses do início da nossa pesquisa, iniciada em fevereiro de 2016, acreditávamos existir um pouco mais de aproximação com as crianças Sateré-Mawé. Decidimos, então, que estava na hora de realizar a primeira entrevista com elas. Com o consentimento das crianças optamos por usar o gravador de voz, visto que este instrumento nos permitiria mais tarde ouvi-las novamente e anotar pontos importantes, que pudessem passar despercebidos.

Para nossa surpresa a maioria das respostas para as nossas perguntas foi apenas “sim” e “não”, e mesmo que tentássemos conversar um pouco mais, não nos respondiam nada. Diante desse fato percebemos que, não poderíamos mais utilizar o gravador de voz e, que precisaríamos buscar outra ferramenta que nos auxiliasse nesse processo, Vieira, Nascimento e Nascimento (2015, p. 37) esclarecem que “o trabalho com crianças indígenas nos convida a flexibilizar ferramentas metodológicas tradicionais”.

Com o passar do tempo, fomos sendo envolvidos em diversos momentos do dia-a-dia escolar das crianças, quando passaram a nos chamar para participar das brincadeiras, das rodas de conversas, dentre outras atividades. Esta interação nos proporcionou a construção de dados juntamente com as crianças Sateré-Mawé, onde ouvíamos atentamente as crianças e anotávamos tudo em nosso diário de campo.

Durante nossa caminhada percebemos que, a entrada das crianças Sateré-Mawé no contexto escolar urbano, não foi apenas uma escolha de seus pais, mas uma necessidade que se expressa através de inúmeros anseios, o principal deles é a busca por melhores condições de vida. As crianças possuem uma perspectiva de vida e acreditam que esta será mediada pela escola.

Eu venho pra cá porque aqui na cidade tem mais coisa pra gente aprender, quando eu crescer quero ser um advogado. (Roberto).
O papai disse que aqui na escola vou ter mais chance na vida, por isso ele me trouxe pra aprender a falar direito o português, e escrever, porque quero ser professora e ajudar a mamãe. (Carol).

Ficou evidente na fala das crianças que, ao chegarem para estudar na escola da zona urbana, trazem consigo inúmeras perspectivas de futuro. Muitas vezes essas perspectivas vão ficando para trás, por conta de vários obstáculos que precisam enfrentar para se manterem na área urbana. Nesse contexto, há um desestímulo para que as crianças Sateré-Mawé tenham bom desempenho no domínio da linguagem formal e dos saberes historicamente construídos, pois, ainda prevalece a visão de que os indígenas só são capazes de realizar atividades, como: caçar, pescar, subir em árvores, dentre outras atividades ligadas a natureza. A escola, infelizmente, não vê o indígena como alguém que participa do desenvolvimento desse país. (SILVA, 2013).

Em uma das aulas da disciplina de Português, a professora, ao avaliar o processo de leitura das crianças pediu para que uma das crianças Sateré-Mawé presente, lesse o texto que havia deixado como lição. Roberto (10 anos) levantou e ficou parado com o livro nas mãos sem falar nada. Este fato não agradou a professora, que logo disse: “Menino o que tu quer ser quando crescer? Não se interessa, acho que só quer viver na roça, pra isso não precisa de estudo”. A criança baixou a cabeça e ficou olhando para o texto.

Aguilera Urquiza e Vieira (2012, p. 9) relatam que no momento em que as crianças indígenas saem das suas comunidades e chegam à educação formal na zona urbana, elas se deparam com um mundo totalmente diferente do seu, com uma cultura, com uma língua e costumes diferentes. Na escola elas são bombardeadas com palavras e signos que ainda não compreendem, “[...] em determinadas situações podem ser considerados alienígenas na sala de aula, pois são cerceados e invadidos por códigos ocidentais que não conhecem plenamente e não dominam”.

No que se refere ao processo educacional nos moldes da cultura Sateré-Mawé, vivenciado na comunidade antes da experiência escolar urbana, foi possível perceber nas crianças imensa tristeza, em virtude da saudade de seu lugar de origem, evidente não só na fala, mas também nos rostos delas enquanto conversávamos sobre como se sentiam na atual escola. Esse momento fez com que as crianças evidenciassem a distância existente entre as duas instituições de ensino.

Lá na nossa escola a gente pode falar a nossa língua, tomar banho no rio na hora do recreio, [...] aqui não podemos nem falar que todos ri, e até o recreio é dentro da sala. (Jessica)

Aqui não é igual lá, aqui não pode falar nossa língua, e a gente tem que ficar direto dentro da sala. (Roberto)

Aqui na escola eles dizem que a gente fala errado, eles riem da gente, lá na nossa escola a gente fala normal, eu não sei porque aqui eles dizem que nós falamos errado. (Laura)

Nas falas das crianças é possível perceber, claramente, o processo cultural que permeia o ensino que recebiam na comunidade. A realidade antes vivida não condiz com os modos de aprender que, hoje, vivenciam na escola urbana. Charon (2002) observa que, a partir do momento que um indivíduo se desloca de sua comunidade para outra, sua cultura aos poucos vai sendo ressignificada passando assim a desenvolver padrões próprios que o faz entrar em conflito com a nova sociedade.

Nos primeiros meses de atividades na escola urbana, percebemos que uns dos maiores impactos sofridos pelas crianças Sateré-Mawé, além da mudança geográfica, é a mudança de ambiente escolar e, conseqüentemente, o contato direto com uma nova língua. Neste processo identificamos que algumas crianças possuíam grandes dificuldades na compreensão da língua portuguesa. Esse fato foi observado em sua maioria, entre as crianças Sateré-Mawé recém-chegadas na escola urbana. Verificamos que estas apresentavam um processo de desenvolvimento menor que os outros que dominavam a língua portuguesa.

Silva (2013, p. 120) esclarece que para os “alunos que não estão familiarizados com a Língua Portuguesa é necessária uma assimilação linguística, sendo que esta ocorre nos primeiros anos de aula. Portanto, em alguns casos, a alfabetização é mais demorada, daqueles que já praticam as duas línguas.”

Em uma das aulas de Português, após a professora explicar sobre o assunto do dia, Rosa, criança indígena, olhava de um lado para o outro e depois ficava olhando diretamente para o caderno. O tempo passou e a menina não respondeu o exercício proposto pela professora. Esta atitude se repetiu por várias vezes, então, resolvemos perguntar se ela queria ajuda. A menina não nos respondeu nada, apenas baixou a cabeça e ficou, ali, quieta. Rapidamente um dos seus colegas que estava sentado ao lado falou: “Ela não fala professora”.

E todos começaram a rir do que o menino havia falado, até que outro também falou: “ela é muda (surda)”. Vendo a reação das crianças a professora logo nos falou “ela não fala muito bem o português, mas dá pra entender um pouquinho o que ela fala”.

Para as crianças o desejo de estudar e aprender em contexto urbano, vai sendo muitas vezes sufocado por uma lista de dificuldades que precisam ser enfrentadas no contexto escolar. Uma destas dificuldades vem ser a compreensão da língua portuguesa.

É difícil entender, eu nem pergunto mais, porque eles ri de mim, já me acostumei desde o ano passado. (Carol)
 Eu entendo um pouco, não tudo, mas eu vou aprender. (Laura)
 Eles ri quando eu falo errado. Eu não falo errado. (Replica Júlio)

O descompasso da linguagem entre crianças Sateré-Mawé e os demais integrantes do processo educativo é um grande impasse que merece ser acompanhado de perto pelos agentes educacionais, pois nos faz ver que elas não estão sendo inseridas na escola urbana. Muitas vezes não estão participando de fato desse processo, pois “para existir ensino-aprendizagem, é necessário haver comunicação, ou seja, a questão da acessibilidade linguística não se dá somente ao motivo dos alunos frequentarem a escola, pois eles antes de tudo precisam entender a linguagem dos docentes [...]” (SILVA, 2013, p. 120).

As crianças Sateré-Mawé se esforçam para entender e falar o português corretamente, mas elas acabam misturando o português com a língua materna, o que passa a ser motivo de estranheza e de risadas para os demais colegas que falam frases como: “ele nem sabe falar direito professora”, “ela fala muito errado”.

As risadas e piadinhas dos colegas deixam as crianças Sateré-Mawé visivelmente envergonhadas, e, muitas vezes, desistem de falar ou questionar os professores a respeito dos assuntos abordados em sala de aula. Consideramos este momento de grande impasse no processo de ensino e da aprendizagem das crianças Sateré-Mawé, na medida que são reprimidas, deixam de compreender os conteúdos que mais tarde lhes serão cobrados em forma de exercícios ou avaliações.

Mesmo que existam leis nacionais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que asseguram uma educação escolar às sociedades indígenas, de modo comunitária, bilíngue ou multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, nossas observações mostram que isto não lhes é oferecido.

O uso da língua materna, os conhecimentos e tradições são garantias das crianças indígenas, independentemente de onde estejam vivendo. O Artigo 14 da Resolução N° 11/2001 do Conselho Estadual de Educação determina que “o Sistema Estadual de Educação ou o Sistema Municipal de Educação, quando solicitado, assegurará a Educação Básica à

população indígena desaldeada, garantindo as mesmas, iguais direitos à localização em terras indígenas” (AMAZONAS, 2001, p. 32).

É importante que, a escola, juntamente com os órgãos responsáveis, busque as condições que favoreçam de fato a comunicação entre as crianças indígenas e os agentes escolares, “não se trata de transformar essa instituição em escolas diferenciadas indígenas, mas de fornecer mínimas condições de comunicação”. (SILVA, 2013, p. 121).

Com relação a troca de experiência com os colegas não indígenas, as crianças Sateré-Mawé dizem já estarem acostumadas, mas que nem sempre a situação era essa, “os meninos não falavam comigo, eles não deixavam eu brincar com eles, saiam correndo de perto de mim” (Carol), “eles diziam que eu tava fedendo, e não deixavam eu ficar perto deles”.

Nossas observações confirmaram que, a troca de experiência entre as crianças Sateré-Mawé e não indígenas, no início das atividades do ano letivo eram bastante difíceis e divididas em grupos - indígenas e não indígenas. Com o passar do tempo essa relação foi sendo reconfigurada, passando mais tarde a se relacionarem melhor. No entanto em alguns momentos a relação entre eles ainda apresentava certo desconforto, principalmente, no que se refere ao fato de serem crianças Sateré-Mawé.

Em alguns momentos os colegas se dirigiam às crianças indígenas se expressando de forma preconceituosa: “índio, índio, hu, hu”, “cadê a tua flecha Paulo”, “ei, Laura, índio não é loira”. Estas atitudes foram percebidas com mais frequência entre as crianças maiores do 4º e 5º anos. Diante do preconceito sofrido, as crianças indígenas relataram que não gostam de admitir sua identidade étnica dentro da escola. Buscam, com isso, a tentativa de se sentirem aceitos pelos colegas, “aqui na escola não quero dizer que sou índio, porque eles riem da gente, tratam a gente parece bicho [...]”. Aguilera Urquiza e Vieira (2012, p. 7) explicam que “[...] o fato da criança indígena, mesmo vivendo em espaços urbanos negar sua identidade, não significa que elas abram mão de sua identidade étnica, mas é resultado do esforço de manter-se inserida e poder negociar com os demais sujeitos da escola.

O processo de ensino e da aprendizagem na escola ainda ocorre de forma homogeneizada, os professores relatam que “não existe tratamento diferenciado, aqui índio e não índio é tudo igual”. Isso ocorre em vista de que não sabem como lidar com a presença de crianças indígenas, principalmente, com aquelas que não falam o português. Como comenta uma das professoras “eu não posso fazer milagre, não ensinaram a gente falar o Sateré na

faculdade, muito menos como se trabalhar com elas aqui, então as minhas aulas são para crianças que falam o português, com um tempo elas vão se acostumando”.

São inúmeras as dificuldades encontradas pelos agentes responsáveis por ensinar os alunos indígenas. Segundo relatos dos professores, até existe a tentativa dos órgãos responsáveis para amenizar a problemática no município, mas é considerada insuficiente, como podemos perceber na seguinte fala “a SEMED até tentou dar uma formação, mas o tempo dessa formação não foi suficiente, não dá tempo pra aprender uma língua em uns dias”.

É fato que os professores tem dificuldades em conduzir um ensino diferenciado para as crianças indígenas. Essas dificuldades tem reflexos negativos no aprendizado destas, que por não compreenderem o que está sendo discutido na sala de aula, passam a apresentar um desenvolvimento, considerado pelos professores, insatisfatório, onde passam a considerá-las um “problema a ser enfrentado”.

Para os professores, são as crianças indígenas que “custam a aprender”, colocando a culpa desse fracasso à identidade étnica das crianças, muitas vezes são consideradas como “preguiçosas que não se interessam em nada”. Essa fala evidencia um cenário de discriminação que faz muitas vezes com que as crianças indígenas se afastem e sejam apagadas no ambiente escolar. (MUBARAC SOBRINHO, 2009).

A educação indígena segundo a Constituição brasileira (Art. 210) deveria ter conteúdos voltados à afirmação das culturas de modo a não desfavorecer a linguagem materna e os processos de aprendizagem das comunidades, mas o que podemos identificar na realidade, é que as escolas da rede estadual e municipal do Estado não são devidamente capacitadas para atender o público indígena.

É preciso que os conteúdos estejam devidamente adequados aos alunos indígenas, levando em conta sua língua materna, para que estes não se tornem ou sintam-se indiferentes no ambiente escolar. O que se percebe é que as crianças indígenas, antes de entrarem na escola, conviveram e aprenderam sua língua materna e quando adentram a escola, deparam-se com situações totalmente diferentes. Uma delas é o professor monolíngue, despreparado para atuar com esses alunos.

Quando os direitos dos alunos indígenas não são devidamente assegurados, o ensino em sala de aula se torna monótono. Sem estímulo e criatividade por parte dos professores e da gestão escolar, os alunos continuarão concebendo as aulas como chatas e desinteressantes.

Conforme relata Laura “Ela fica escrevendo lá na lousa e falando pra gente copiar, não é muito legal copiar, eu não gosto (Laura)

Quando os professores não criam formas de estimular os alunos a participarem de suas aulas, elas ficam chatas e desinteressantes, não somente para as crianças indígenas, mas para as não indígenas, também, dessa forma, é necessário que as metodologias de ensino estejam voltadas, também, para as necessidades das crianças indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a aceitação das falas das crianças ainda seja algo bastante desafiador, precisamos reconhecer que são competentes para descrever e interpretar as realidades vivenciadas e, que, através delas, possamos refletir e buscar meios para superar as dificuldades encontradas na garantia do direito legítimo de ser criança Sateré-Mawé em escolas urbanas.

Suas vozes permitiram conhecer algumas características que regem o processo ensino-aprendizagem vivenciado por elas e as dificuldades que enfrentam na escola urbana. A falta de compreensão da Língua Portuguesa é a maior delas, o que impossibilita a realização das atividades escolares, fazendo com que sejam alvos de comentários equivocados, que as classificam como “preguiçosas e desinteressadas”. Isso leva ao desinteresse pelas atividades realizadas, resultando, assim, no baixo rendimento escolar.

Além disso, o despreparo da escola frente às demandas da educação escolar indígena e a ausência de práticas pedagógicas adequadas, fazem com que as crianças sejam tratadas de forma homogênea, desconsiderando e eliminando a diversidade cultural presente no contexto escolar. Torna-se importante reconhecer os variados conhecimentos, as linguagens e as vivências, pois estes evidenciam as particularidades de todas as crianças que, através de suas atitudes, visões e pensamentos, dão sentido ao mundo à sua volta.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. **Educação Escolar e os índios urbanos de Campo Grande/MS: considerações preliminares sobre as práticas de ensino nas escolas.** Campinas – SP, Editora da UNICAMP, 2012. v. 01. p. 01-12
- AMAZONAS, Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 11/2001 de 13 de fevereiro de 2001. Normas para criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no estado do Amazonas, e dá outras providências, 2001. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br>. Acesso em: 05 de junho de 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papiрус, 1995.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 23 mai. 2019.
- CHARON, J.M. **Sociologia.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1.ed, 13.reimpr. Rio de Janeiro, LTC, 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20-05-2019.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kasper (1882-1942). **Argonautas do Pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARREIRO, Thelma Lima da Cunha. **Projeto político pedagógico étnico, educação e cultura Sateré-Mawé.** Manaus: UFAM, 2007 (Dissertação de mestrado)
- MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola.** Florianópolis-SC: UFSC, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986.
- SILVA, M. Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

TEIXEIRA, Pery (Org). **Sateré-Mawé. Retrato de um povo indígena. Relatório sócio-demográfico.** Manaus. UFAM/UNICE,2005.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. NASCIMENTO, Adir Casaro. NASCIMENTO, Marcelo Casaro. **O cotidiano das crianças indígenas no espaço da cidade:** as percepções de professores indígenas. Periferia: educação Cultura e Comunicação v.7 n.1 jan-jun 2015.

WEIGEL, V. A. C. M, LIRA, M.J. de Oliveira, **O pajé nas comunidades Sateré-Mawé.** Campo Grande- MS, Tellus, ano 11, n.20, p. 69-77, jan/jun.2011

Recebido em: 08/03/2020

Aceito em: 01/11/2020

Endereço para correspondência:

Nome: Marlinéia da Silva Vieira

Email: vieiramarlineia@gmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).