

# ENTRE OUTROS OLHARES E NOVAS TRILHAS: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS INDÍGENAS “URBANAS”

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho

Professor da Universidade do Estado do Amazonas.  
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca do trabalho de pesquisa etnográfica realizada em uma comunidade indígena na cidade de Manaus - Amazonas e em duas escolas públicas que atendem um grupo de 12 crianças da etnia Sateré-Mawé, residente na zona urbana da cidade. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2007 e teve no cotidiano das crianças e na observação das práticas pedagógicas dos professores seus elementos principais de análise. Como base de fundamentação mais abrangente, procuramos trabalhar com o conceito de Violência Simbólica (BOURDIEU, 2001), entrecruzando-o e relacionando-o com as vozes que foram “geradas” pelas crianças durante o processo de coleta de dados da pesquisa de campo, tanto na comunidade indígena quanto na escola, o que nos possibilitou um olhar mais vigilante sobre esse grupo social de crianças e as práticas pedagógicas destinadas a ele.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. Crianças indígenas. Violência simbólica.

**ABSTRACT:** This paper presents a reflection about the work of ethnographic research in an indigenous community in Manaus – Amazonas, and two public schools that serve a group of 12 Sateré-Mawé children, residing in the urban area city. The research was conducted during 2007 and had the

daily lives of children and the observation of teachers' pedagogical practices of major elements analysis. As a basis for broader reasons, seek to work with the concept of symbolic violence (Bourdieu, 2001), crisscrossing it and relating it to the voices that were "generated" by the children during the process of collecting data from field research, both in the indigenous community and in school, which enabled us to look more vigilant about this social group of children and teaching practices aimed at him.

**KEYWORDS:** Childhood. Indigenous children. Symbolic violence.

## INTRODUÇÃO:

O trabalho de pesquisa com crianças, seja na área da Educação ou nas diversas áreas das Ciências Sociais, envolve dimensões e cuidados<sup>1</sup> extremamente importantes que deverão nortear o processo de planejamento, execução e avaliação da ação do pesquisador/investigador. Neste texto, procurarei discutir de maneira introdutória tais preocupações, focalizando, para tanto, como categoria chave das reflexões aqui propostas, o conceito de Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu (2001), e as contribuições que esse autor pode trazer a esse processo de pesquisa ainda cheio de lacunas e questões que demandam das Ciências Humanas e Sociais um esforço de busca.

Tomarei como base para os argumentos aqui esboçados, além das formulações do autor e de seus seguidores, a pesquisa de cunho etnográfico que foi realizada durante o período de oito meses, junto a 12 crianças da etnia Sateré-Mawé, na zona

urbana da cidade de Manaus-AM, e um processo de observação durante dois meses, que se deu em duas escolas públicas das redes Estadual e Municipal de Educação. Esses pressupostos constituem-se como pontos de proximidade com os princípios da sociologia de Pierre Bourdieu (1998), quais sejam: a pesquisa empírica e a formulação epistemológica.

Durante o ano de 2007, dos meses de janeiro a novembro, foi realizado um processo de entrada no campo, primeiramente no contexto onde as crianças moram e, posteriormente, nas escolas onde estudavam, abrindo possibilidades de confronto entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a realidade dos seus contextos próprios. Isso nos possibilitou o desvelamento de uma série de questões que transitam entre o dito e o não-dito.<sup>2</sup>

Essas incursões foram movidas pela possibilidade de conhecer a realidade das crianças Sateré-Mawé de forma mais aprofundada, visando uma imersão nos seus universos infantis, o que contribuiu para o reconhecimento da infância enquanto produção cultural, pois

<sup>1</sup> Teóricos, metodológicos e éticos. Aprofundamentos em Kramer (2002).

<sup>2</sup> "O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minado, do interior, tudo que se diz" Foucault (2007, p. 28).

“pensar as crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções” (GRAUE & WALSH, 2003 p. 26).

Desta maneira, à medida que as leituras afluíam e as vozes e imagens<sup>3</sup> das crianças compunham o cenário da pesquisa, o contexto das discussões ganhou um contorno cada vez mais aprofundado e uma série de desafios foram se pondo no sentido de entender o que fazer com a grande quantidade de “dados”<sup>4</sup> acumulados no processo de ida aos espaços cotidianos das crianças. Neste sentido, as reflexões de Miceli (2004, p. LX), ao citar Bourdieu, foram fundamentais nesse processo de tomada de compreensão.

Os discursos, os ritos e as doutrinas constituem não apenas modalidades simbólicas de transfiguração da realidade social, mas sobretudo ordenam, classificam, sistematizam e representam o mundo natural e social em bases objetivas e nem por isso menos arbitrarias.

Efetivamente, a tentativa de compreensão das implicações e efeitos da Violência Simbólica na cultura e na linguagem das crianças Sateré-Mawé deve considerá-los como mecanismos formais e informais cujas capacidades geradoras são ilimitadas. Parafrazeando Bourdieu (2001), passamos a evidenciar que o uso que se faz da língua depende diretamente da distribuição do capital cultural e, por conseguinte, do acesso à aquisição desse capital e da própria fração de classes.

Neste sentido, as análises de Bourdieu nos ajudaram a pensar essa relação arbitrária estabelecida pela escola quanto à

utilização da linguagem e da cultura tradicional do povo Sateré, tomando por base a (in)visibilização dos seus jeitos próprios de expressar os saberes advindos dos seus cotidianos, tornando-os ilegítimos.

Para Miceli (2004, p. XXVI):

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de qualquer princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna com a ‘natureza das coisas’ ou com uma ‘natureza humana’.

Foi a partir dessa “teia de relações”<sup>5</sup> que surgiram nossas questões centrais de análises e que desvelaram, em muitos sentidos, a força que a Violência Simbólica tem na formação das crianças e o imponente papel massificador das relações sociais de poder que a mesma vai imprimir no processo de (des) socialização da infância desse grupo.<sup>6</sup>

Porém, antes de entrarmos no escopo da pesquisa e tentarmos trazer, a partir das vozes das crianças, essa violência tão presente, e ao mesmo tempo ausente – pela supressão das falas –, buscaremos fundamentar alguns conceitos que iluminaram nossas análises, assumindo o risco de não dar conta de tal tarefa, uma vez que o vasto referencial produzido por Bourdieu não se aplica de forma tão sucinta. Mas queremos, pelo menos, categorizar algumas de suas reflexões que aqui faremos nossas e que servirão de base teórico-metodológica para nossas análises.

---

<sup>3</sup> Foram feitas inúmeras atividades com as crianças e tirada uma grande quantidade de fotografias em suas atividades corriqueiras.

<sup>4</sup> Como as falas das crianças são o grande referencial de aproximação com a realidade, utilizaremos essa expressão entre aspas por entendermos que o nosso objeto de pesquisa na verdade é um sujeito social.

<sup>5</sup> “campo de lutas como sistema de relações objetivas no qual as posições e as tomadas de posição se definem relacionalmente é que domina ainda as lutas que visam a transformá-lo” (BOURDIEU, 1999, p. 175).

<sup>6</sup> Mubarac Sobrinho (2008).

## VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: PARA INICIARMOS A DISCUSSÃO

O tema da violência é bastante recorrente na literatura, tendo por muito tempo tido nas ciências da saúde, e mais especificamente na psicologia, seus marcos balizadores. Porém, o conceito de Violência Simbólica, que utilizaremos nesta análise, foi elaborado por Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina econômica e socialmente se impõe e reproduz seus mecanismos de ação, percepção e julgamento frente aos dominados. O autor parte do princípio de que a cultura é arbitrária, uma vez que não se assenta numa única realidade, que, por sua vez, é também arbitrária. Assim, o sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. O que Bourdieu (1998) vai denominar de “Arbitrário Cultural”.

A Violência Simbólica se expressa na imposição *legítima* e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as diversas relações do mundo. O dominado não se opõe ao seu dominador, já que não se percebe como vítima desse processo, ao contrário, o oprimido<sup>7</sup> considera sua situação natural e inevitável. Os moldes dessa violência se caracterizam não só na ação mental, mas também agem fortemente na relação corporal determinada pela escola.

Assim, para Bourdieu (2007, p. 231):

A violência simbólica como constrangimento pelo corpo. Para que a dominação simbólica funcione é necessário que os dominados

tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um ato de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento.

Logo, a educação escolar deve estar no centro dessa discussão.<sup>8</sup> Teoricamente, por meio da educação, o indivíduo poderia tornar-se capaz de distinguir quando está sendo vítima da Violência Simbólica e constituir-se como um agente social que vai agir contra a sua legitimação. Devido à desigualdade da realidade presente, entre outros fatores, os pais na comunidade Sateré-Mawé são influenciados por determinismos da sociedade urbana,<sup>9</sup> a acreditarem que a escola representa a melhor possibilidade de suas crianças conquistarem mais espaço na sociedade dos “brancos”.

É neste sentido que, para Forquin (1993, p. 166):

a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva, sua tentação natural é o universalismo, compreendido aí no que isto pode comportar por vezes de segurança de si etnocêntrica, sua postulação normal é uma certa espécie de idealismo prático.

Este fator tem reduzido significativamente a idade para as crianças ingressarem na escola, situação que foi evidenciada na pesquisa pela presença de 3 crianças Sateré-Mawé entre 4 e 5 anos, que já estão frequentando as escolas de educação infantil. E que, precocemente, entram em contato com todo um arsenal ideológico e cultural que, à distância da sua condição étnica, confere a elas uma condição de inferioridade.

<sup>7</sup> Freire (2007) trabalha muito bem esta questão em suas obras, tendo sido ele um dos primeiros a desenvolver a discussão acerca da “pedagogia dos oprimidos”.

<sup>8</sup> Forquin (1993).

<sup>9</sup> Como, por exemplo, que a escola é o único meio de melhoria da vida e que garante a ascensão social. Esse discurso extremamente presente no cotidiano da sociedade urbana tem marcado fortemente a busca desse grupo indígena pela escola.

A escola, neste contexto, configura-se como a principal instituição educacional da sociedade moderna e, lamentavelmente, não vem educando para formar cidadãos<sup>10</sup> e sim para legitimar o poder simbólico da sociedade urbano-burguesa. Isso no caso das crianças Sateré-Mawé é extremamente forte pelo processo de negação de seus valores culturais. Dessa maneira, para Bourdieu (1982, p. 21) é que:

A ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante está contribuindo, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.

As crianças Sateré-Mawé não só reconhecem seus professores como autoridades, como também legitimam e reproduzem os conteúdos que por eles são transmitidos, recebendo e interiorizando estes como informações reais. Isto garante uma reprodução cultural e social dos valores da sociedade urbano-burguesa. Assim, a Violência Simbólica é estabelecida a partir dessa relação hierárquica de poder arbitrariamente imposta, bem como os papéis exercidos pelas crianças nas atividades da escola pois, no caso das crianças Sateré-Mawé, estas são completamente alijadas de participarem das atividades escolares e, como foi constatado na pesquisa, são invisibilizadas quanto a possibilidade de externarem os elementos de sua cultura.

Logo, os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Em contrapartida, os agentes estarão mais distantes no campo social quanto mais díspar for o volume e o tipo de capitais. Assim, pode-se dizer que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura

acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*Habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens (AZEVEDO, 2003, p. 08).

Ao focalizarmos o grupo das crianças Sateré-Mawé, constatamos que este problema é ainda mais presente, pois se uma criança da periferia, por exemplo, tem um cotidiano muito distante do que é ensinado na escola, as crianças indígenas se distanciam muito mais. Na escola “diz-se” que é importante estudar para ter uma profissão, para “ser alguém na vida”.<sup>11</sup> No entanto, para as crianças Sateré-Mawé, a concepção de trabalho é completamente diferente desta aplicada na escola, além da própria forma de conceber o mundo e as relações entre as pessoas (MUBARAC SOBRINHO, 2007). Elas são tratadas na comunidade como membros ativos que participam das atividades e que têm garantido seu espaço de brincar e de partilhar as experiências do dia a dia com todos os membros, o que a escola nega completamente como veremos no item seguinte.

#### AS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ E AS PRÁTICAS ESCOLARES: ESPELHOS VIVOS DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Os Sateré-Mawé concebem a infância como uma fase fundamental à preservação da cultura de seu povo. Começamos por ouvir as crianças acerca de dois elementos que consideramos essenciais para compreender os seus jeitos de viver a infância: *o ser criança e o brincar*. Antes, porém, é preciso que fique claro que a concepção de infância para os Sateré-Mawé é definida pela existência de um ritual de transitoriedade, que demarca de forma muito clara o mundo infantil e o mundo adulto. O ritual

<sup>10</sup> No sentido crítico da expressão, distinguindo-se do indivíduo, que é aquele vem ao mundo sem saber dos seus direitos, ou seja, sem estar no mundo.

<sup>11</sup> Fala constantemente presente nos discursos dos professores da escola (*lócus* da pesquisa)

da Tucandeira,<sup>12</sup> do qual apenas os curumins (meninos) podem participar, vai ser o balizador do fim da infância e começo da preparação para exercerem papéis sociais que somente os adultos podem exercer. Segundo Cohn (2005, p. 09), “não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”.

As falas a seguir, fazem parte dos depoimentos orais que foram “gerados” durante a pesquisa de campo, e ilustram a percepção das crianças sobre suas infâncias:

– Ser criança é muito bom, nós podemos correr, brincar, fazer um monte de coisas... (Raque, 09 anos).

– Eu gosto de ser criança, de ser menino, mas quando eu puser as mãos na luva das tucandeiras já vou ser homem (Gabriel, 7 anos).

– Não sei por que as meninas que moram aqui perto da nossa casa, aquelas que não são índias, fazem um monte de coisas que nós não fazemos... acho que as mães delas que mandam (Taíza, 12 anos).

– É bom ser criança por que a gente não tem que ter filho, só de brincadeira (Talice, 9 anos).<sup>13</sup>

A infância, para as crianças Sateré-Mawé, é um grande universo de aprendizagens, de liberdade, de escolhas e, sobretudo, de possibilidades de viver as mais diversas expressões do seu cotidiano. Os pais falam das crianças com um respeito que nos faz desejar aprender a lidar com o mundo infantil da maneira deles. Elas são, como nos disseram na comunidade indígena, “artesãs do futuro”,<sup>14</sup> que irão garantir a existência do seu povo. Nas palavras do cacique<sup>15</sup> “uma criança é o nosso maior tesouro, cada parente que nasce aqui pra nós é sinal que Tupaná está nos dando mais vida e alegria, por isso fazemos muita festa para festejar quando uma das nossas mulheres tem criança”.

Logo, para Silva (2002, p. 44):

Há sempre novos conhecimentos à espera de ser[em] descobertos e incorporados à experiência de vida de cada um. O aprendizado parece ser pensado, assim, como algo para toda a vida: a cada etapa vencida, novos patamares de conhecimentos e de experiências apresentam-se.

Apesar do estado de pobreza pelo qual passa a comunidade, os pais oferecem o que podem a suas crianças, tudo que existe é dividido com elas e entre elas, não importa o que seja, mas é fundamental que possam se alimentar. Vivenciamos algumas situações em que só havia farinha de mandioca para comer. As mães misturavam com água e faziam o *Chibé*<sup>16</sup> para que as crianças não passassem fome. Primeiro, as crianças comiam e, quando sobrava alimento, os adultos dividiam entre eles.

---

<sup>12</sup> WAUMAT, o ritual da tocandira, pode ser dividido em três partes: a preparação; o ritual propriamente dito; a reintegração num novo status. “Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (*paraponera clavata* sp), com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias pessoas do grupo” (ALVARES, 2005, p. 05).

<sup>13</sup> No decorrer do texto utilizaremos várias passagens das falas “geradas” pelas crianças durante a pesquisa etnográfica.

<sup>14</sup> O uso do termo se explica pela confecção do artesanato, que é a principal fonte de sobrevivência do grupo, assim: um artesão do futuro é um adulto promissor.

<sup>15</sup> A comunidade é liderada pelo cacique Manoel Luiz, cuja participação foi fundamental para a realização da pesquisa. Esta é uma das passagens de sua fala extraída na pesquisa de campo.

<sup>16</sup> Comida feita em uma cuia, onde se mistura água com farinha d’água (Ui) ou farinha de mandioca (Mani) grossa, para servir de alimento. (PEREIRA, 2003).

No bojo da pesquisa de campo, foi fundamental ouvirmos as crianças também no espaço escolar, para conhecermos a visão delas sobre o fazer pedagógico ao qual estavam submetidas. Essa experiência do cotidiano escolar possibilitou-nos compreender a complexidade deste universo infantil, visto que há aspectos sociais diversificados que contribuem para uma vivência onde as crianças acabam absorvendo questões que fazem parte do mundo urbano que contrariam os elementos da cultura de seu povo. Isso fica mais evidente ao ouvirmos as suas falas:

– A professora disse que eu não aprendo porque sou índia e índio é burro (Laíz, 08 anos).

– Quando estou na escola parece que as pessoas olham a gente como alguma coisa ruim, muitas crianças não chegam perto de mim (Mateus, 07 anos).

– Eu ouvi a secretária falar que os índios não deveriam estar nessa escola aqui e sim no meio da mata. Mas eu gosto de morar aqui na cidade (Talice, 09 anos).

– Uma vez eu fui contar que tinha cobra lá perto de casa e a professora disse que eu era mentirosa e os outros alunos riram de mim (Raquel, 09 anos).

As crianças demonstram não estarem satisfeitas com a forma de serem tratadas nas escolas, mas poucos expressam essa situação para os pais e, muito menos, para os professores. Nas conversas que estabeleceram conosco, dada a intensidade de convívio que já havíamos construído durante os oito meses de estada na comunidade, elas nos revelaram uma série de

situações que foram comprovadas nas observações que fizemos no cotidiano das escolas.

A fala da professora, ao expressar que Laíz (08 anos) não aprende porque é índia, representa bem a carga de Violência Simbólica que pesa sobre as crianças nas escolas. A menina, que na comunidade desenha, escreve histórias e fala bastante sobre o seu cotidiano, no espaço escolar apenas observa e muito pouco realiza das “tarefas” escolares definidas pela professora. Ela sabe escrever bem em português, mas parece não se satisfazer com a maneira como o conhecimento veiculado na escola chega até ela. As falas das professoras<sup>17</sup> refletem bem essa violência que é vivenciada pelas crianças.

– Eu tenho na minha sala duas crianças Sateré-Mawé, elas até sabem ler um pouco mas são muito preguiçosas (Professora Fátima).

– O meu aluno tem até a letra boa, mas quando tá com preguiça, meu Deus do céu, não faz nada, mas nada mesmo, acho que isso é coisa deles mesmos, esses índios devem ser todos assim (Professora Rosa)

– Elas não sabem nada, eu acho que confundem a nossa escrita com a língua delas e isso piorou desde que começaram a ter essas aulas na comunidade, acho mesmo é que elas deveriam é ficar por lá (Professora Iris).<sup>18</sup>

As crianças na comunidade possuem uma capacidade de criação e recriação (Corsaro, 2002) das diversas situações do cotidiano, inclusive resignificando costumes que somente os adultos podem realizar, mas que elas os fazem simbolicamente. Ao chegarem às escolas, essas riquíssimas experiências culturais

---

<sup>17</sup> Os nomes utilizados são fictícios, pois as professoras não autorizaram a utilização de seus nomes reais.

<sup>18</sup> Falas coletadas junto às professoras das escolas durante a pesquisa de campo.

são desconsideradas, pois como não se enquadram nos conteúdos “legítimos”, não representam uma possibilidade de serem abordadas ou utilizadas como elementos contextualizadores de aprendizagens que possam se tornar mais significativas para elas e ampliar a possibilidade de as outras crianças conhecerem a cultura desse povo indígena.

Nas vivências acompanhadas nas escolas, principalmente relacionadas à forma das crianças estarem presentes na organização do espaço da sala de aula, fica evidenciado o distanciamento das mesmas, tanto dos professores quanto das outras crianças, como apresentado na observação de campo que se segue:

Chegamos a uma sala de aula e a professora estava organizando a turma para realizar um trabalho de escrita. Ela foi direcionando as crianças e criando posições para cada uma delas. Larissa (11 anos), a única criança indígena que estudava na turma, foi posta bem num canto, no fundo da sala. A professora fazia as perguntas para os alunos que iam respondendo da forma como haviam aprendido, mas em momento algum se reportou à menina Sateré-Mawé. Sua atitude era como se a mesma não estivesse presente na sala de aula. Foi quando resolvemos perguntar à Larissa sobre essa situação. Ela assim nos relatou:

– Eu sempre sento no fundo da sala, a professora me colocou aqui desde que descobriu que eu era indígena, acho que ela não gosta de mim, por que não fala quase nada comigo. Mas eu também não falo com ela, mas gosto dela sim (respondeu meio amedrontada). Lá na comunidade eu sento junto com as outras crianças pra brincarmos, pra fazermos um monte de coisas, não gosto de ficar aqui no canto, sozinha, prefiro quando estou com as crianças de lá da comunidade. (Larissa, 11 anos).

Estas configurações individuais e excludentes são estabelecidas pelos modos de recepção e tornam-se hoje

“majoritárias em todos os grupos sociais, sendo impossível classificar culturas de grupos ou de classes que compõem a formação social” (LAHIRE, 2006, p. 154). Conforme aponta Elias (1994) não há nada de mais comum e frequente, na sociedade contemporânea, que a singularização dos indivíduos. Com as crianças Sateré-Mawé este distanciamento tem ocorrido continuamente nas escolas pesquisadas.

Infelizmente, o contexto das escolas e da comunidade produz ritmos e ritos diferentes para as crianças Sateré-Mawé, diferentes no sentido da exclusão e do distanciamento das demais crianças na escola, pois na comunidade esse sentido ganha um aspecto de coletividade, de união, de estar juntas. Na verdade, a escola produz tempos e espaços e não tempos-espaços (GIDDENS, 1991), pois fragmenta sua ação e reproduz o modelo de sociedade em que os indivíduos são moldados a ficarem fixos aos lugares que irão desempenhar determinados papéis sociais, para os quais as crianças indígenas não têm espaço e, portanto, devem ser deixadas de lado.

Outra situação, que representou bem esses processos excludentes produzidos pelas escolas, foi vivenciada durante a realização de um trabalho desenvolvido pela professora da quarta série do ensino fundamental e que procurou identificar, no contexto da sociedade de consumo, a questão das profissões.

A professora levou para a sala de aula um cartaz contendo uma série de profissões que devem ser exercidas na sociedade e a importância de cada uma delas. Depois, pediu que cada criança falasse o que gostaria de “ser quando crescer”, ou seja, qual profissão gostaria de exercer. As crianças foram fazendo suas exposições.

Quando Taíza (12 anos), em forma de uma história, começou a falar sobre o que gostaria de ser quando crescer, a professora imediatamente interrompeu a criança e disse que sua história não tinha nada a ver com o conteúdo que estavam estudando, pois aquilo que ela relatara era completamente insignificante

para a discussão da sala de aula. A menina assim expressou sua visão acerca de que profissão gostaria de exercer:

– Num lugar bem distante da cidade, viviam muitas pessoas que gostavam de fazer farinhada feita de mandioca para que todo mundo pudesse comer. Para fazer essa farinha era preciso que todos ajudassem, quanto mais, melhor, o que daria um monte de farinha. Eu quero, quando crescer, ser fazedora de farinha, para que ninguém passe fome. (Taíza, 12 anos)

Na visão de Taíza, está claramente presente a sua ligação com a tradição de seu povo na produção da farinha de mandioca. E, como na comunidade as crianças cantam a música da farinhada corriqueiramente e a farinha representa um de seus principais alimentos, ela relacionou a profissão à satisfação tanto pessoal quanto coletiva dos membros de sua comunidade, destacando que comer é um fator fundamental para se viver bem.

Infelizmente, a atitude da professora foi a de desconsiderar a capacidade criativa da criança e afirmar que os textos deveriam estar relacionados às profissões que ela havia definido no início da aula – médico, professor, dentista, policial, juiz, comerciante, entre outras mais –, que ser “fazedora de farinha” não era profissão nenhuma e que quem vem para a escola tem que ter uma profissão de verdade. Ela assim se reportou à criança:

– Menina você está brincando comigo? Eu mandei falar de profissão e não ficar inventando coisa que não tem sentido. Onde já se viu falar que fazedora de farinha é profissão?! Acho mesmo que você não entende o que eu ensino e quer

continuar sendo índia. Presta atenção que você não está na aldeia e que mora na cidade e na cidade todo mundo tem que ter uma profissão (Professora Diva).

Logo, 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-espacos escolares.

Sob esse foco, a educação escolar funciona como reprodutora da estrutura de poder contribuindo para a submissão presente na condição dos indivíduos. Pode-se dizer que as crianças Sateré-Mawé, na lógica da escola, não possuem *capital social*<sup>19</sup> e *capital cultural*,<sup>20</sup> já que suas possibilidades de investir na educação são mínimas, devido a sua condição cultural e de vida. Portanto, sob tal perspectiva, o discurso da igualdade no sistema capitalista é praticamente inexistente, ou seja, uma prova viva do poder da Violência Simbólica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Após relatarmos os processos vividos pelas crianças na escola e pelos processos marcadamente excludentes e invisibilizantes presentes nas escolas, podemos registrar algumas conclusões a que chegamos nesta caminhada, mas que consideramos também inacabadas pelas contradições presentes na história de nossa sociedade e da escola pública de nosso tempo.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e interrelacionamento...” (BOURDIEU, 1998, p. 67).

<sup>20</sup> “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa...” está ligado à ação escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 74-75).

<sup>21</sup> Mubarak Sobrinho (2009).

Tais perspectivas analíticas, que foram construídas e constituídas neste caminho de configuração de saberes, possibilitaram, na verdade, um processo de reflexão compartilhada e sedimentada nos princípios apreendidos com as crianças, quais sejam: a solidariedade, o respeito e a vontade de fazer as coisas do seu jeito, o que nos leva a crer que as palavras de Cohn (2005, p. 33) são extremamente pertinentes “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outras coisas”, sabe de outro jeito e nós devemos aprender com elas a aprender essa possibilidade de re-criar o mundo.

Perceber o cotidiano das crianças Sateré-Mawé – por meio da pesquisa realizada – como engendrador de práticas sociais e culturais reais, permite o desvelamento das estratégias de “conversão e reconversão” das estruturas sociais de dominação, através da ação escolar, que, integrada a uma visão crítica da realidade, pode contribuir para a construção de um projeto de escola que se proponha a lutar pela consolidação de uma sociedade democrática pautada na diversidade.

É nessa possibilidade de transgressão que se sustenta nossa análise acerca do trabalho de pesquisa na formação docente e nas representações da infância, pois entender que as crianças indígenas possuem uma conjuntura social diferenciada não deve reduzi-las à condição de expropriadas sob a forma de “Habitus”, muito pelo contrário, contribui para a afirmação da possibilidade de sedimentação de um outro *locus com elas e para elas*, pois para Bourdieu (2001, p. 21):

O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomada de posições pela intermediação do espaço de disposições

(ou do Habitus); ou, em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições [...] do espaço social corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes [...], isto é, em suas práticas e nos bens que possuem.

Assim, como nos aponta Bourdieu (2003), reforçamos nosso entendimento de que as coisas são, e ao mesmo tempo não são, da forma como aparecem a nós. Essa possibilidade rigorosa de análise e percepção da sociedade e da educação, proposta por Bourdieu, é um dos pontos fundamentais para continuarmos acreditando na transformação social. Por isso, ainda que introdutoriamente – como relatado neste texto e vivenciado em nossa experiência –, as práticas educativas com as crianças indígenas devem compor o cotidiano das instituições de ensino com mais frequência, o que tende a contribuir para a construção de novas estratégias de enfrentamento a esse modelo de sociedade que uniformiza as crianças e, conseqüentemente, todos os seus membros.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos nas palavras de Bourdieu (1999, p. 183) para reforçar essa importância:

Tudo leva a crer que um brusco desligamento das oportunidades objetivas com relação as esperanças subjetivas sugeridas pelo estado anterior das oportunidades objetivas é de natureza a determinar uma ruptura na adesão que as classes dominadas – subitamente excluídas da corrida, de forma objetiva e subjetiva – atribuem aos objetivos dominantes, até ao tacitamente aceitos, e, por conseguinte, tomar possíveis a invenção ou a imposição dos objetivos de uma verdadeira ação coletiva.

---

<sup>22</sup> “Em seu livro *The Little Prince* (Príncipezinho) (1945), Antoine Saint-Exupery escreve que os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância. Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças” (CHRISTENSEN & JAMES, 2005, p. XIX).

Os caminhos não estão prontos, pelo menos os que queremos, pois as práticas cristalizadas estão aí para continuarem sendo reproduzidas, mas não são elas que queremos seguir. Fazer novas opções é revestir de significado a ação docente da pesquisa e do entendimento da realidade das crianças, como possibilidade de construção de metodologias de pesquisa e de práticas educativas

que possam visualizar as peculiaridades da infância e ouvir as crianças. Os desafios são muitos, mas vale a pena lutar para alcançá-los. As crianças, nas suas mais diversas formas de visibilidade, apesar de um grande movimento histórico que as invisibilizou-, clamam por isso.

#### REFERÊNCIAS:

ALVARES, Gabriel O. *O ritual da tocandira entre os Sateré-Mawé: aspectos simbólicos do waumat*. Brasília: 2005. Série Antropologia 369.

AZEVEDO, Mario L. N. de. Espaço social, Campo Social, Habitus e Conceito de classe social em Pierre Bourdieu. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, n. 24, maio de 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71 – 79.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. *Escritos em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65 – 69.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. *Escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 145-183.

\_\_\_\_\_. Violência Simbólica e Lutas Políticas. In: *Meditações Pascalianas*. Bertrand Brasil, 2001. p. 199-233.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-conta” das Crianças. In: *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 17. Porto: Afrontamento, 2002. p. 113 a 133.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, 2005.

ELIAS, Norbert. *Teoria Simbólica*. Oeiras: Celta Editoras, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, J. Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho-2002.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MICELI Sergio. Introdução: A força do sentido. In BOURDIEU P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 1-61.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. As crianças Sateré-Mawé: os ecos de suas vozes. In: VINHARES, Regina (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Brincando de ‘ser’ Sateré-Mawé: contextos lúdicos diversificados como elementos de construções das culturas infantis. Braga-Portugal. *Anais do I Congresso Mundial Sobre Estudos da Criança*, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola*. Orientadora Eloisa Acires Candal Rocha. 2009. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PEREIRA, Nunes. *Os índios Maués*. 2. ed. rev. Manaus: Valer, 2003. (Série: Poranduba, 4).

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da; NUNES, Ângela (Orgs.) *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global, 2002.