

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SATERÉ-MAWÉ:
Escola Wenteru - ponte entre o passado e o presente**

CARLOS DINELLI ESTEVES

Manaus-AM
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS DINELLI ESTEVES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SATERÉ-MAWÉ:
Escola Wenteru - ponte entre o passado e o presente**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Processos Educação, culturas e desafios Amazônicos à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da Professora Dra Valeria Augusta Medeiros Weigel.

Manaus-AM
2008

CARLOS DINELLI ESTEVES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SATERÉ-MAWÉ:
Escola Wenteru - ponte entre o passado e o presente**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Processos Educação, culturas e desafios Amazônicos à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da Professora Dra Valeria Augusta Medeiros Weigel.

Aprovado em 03 de janeiro de 2008

BANCA EXAMINADORA

Dra Valeria Augusta Medeiros Weigel.
Universidade Federal do Amazonas

Dra Rosa Helena Dias da Silva
Universidade Federal do Amazonas

Dra Ana Carla Bruno
Instituto de Pesquisa da Amazônia

DEDICATÓRIA

A minha Mãe Delza Dinelli e ao Meu Pai Argemiro Esteves que me concederam a possibilidade de compreender que a vida mesmo em estágios de dependência, pode ser modificada.

A minha querida e estimada tia e mãe Maria Leite Esteves pelo incentivo e apoio em momentos cruciais para a construção desse material.

Aos meus filhos e filhas Thaysa, Mariana, Sofia, Vinícios e Carlitos, motivos para continuar na luta.

Ao povo Sateré-Mawé, aos Tu'isaria, que sempre estiveram a busca de dias melhores no decorrer de tantas histórias de luta.

Ao meu amigo e irmão Rener Dutra que na hora da escuridão, soube acender a luz para uma nova possibilidade de dedicação e comprometimento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Alexandre, Arnaldo, Salomão, Júlio, Maria, Vânia, Arlete, Fátima, Raimunda, Delmiro, Silvio e Mayra pela companhia e o respeito.

Ao meu amigo Bernardo Moi e sua Esposa Cristina Moi, pela acolhida e o apoio para se buscar novos conhecimentos a respeito da cultura Sateré Mawé.

A todos os professores Sateré-Mawé, em especial o professor Josiel Sateré, Sales Moi, Laércio Sahu, Honorato Sahu, Marinete Santos Moi.

A minhas amigas e amigos: Maria Rejane Caldas Freitas, Eliane Macambira Dutra, Graciete Carvalho, Petronilha Moreira, Calene Muller Egle Wanveler, Valeria Weigel, Mario Jorge Itou, Wiliam Nascimento e Pe. Fernando Lopez.

A todas as Kuironas das minhas primas e irmãs: Arizete, Mariza, Sueli, Vanuza, Orinilza, como também o meu grande companheiro de luta Marco Orlando dos Santos Alves.

Aos meus tios: Celeste Dinelli e Raimundo Dinelli, pelo apoio e incentivo, onde nas horas difíceis sempre estiveram dispostos a ajudar na construção do trabalho.

EPÍGRAFE

“Compreendemos, mas o que significa compreender? Captamos ou damos significações, mas qual é o significado da palavra “significação”? Existe um impensável no pensamento, um incompreensível na compreensão, um incognoscível no conhecimento? [...] Ignorância, desconhecido, sombra, eis o que encontramos na idéia de conhecimento, apesar de tão familiar e íntimo, torna-se estrangeiro e estranho quando desejamos conhecê-lo.”

Edgar Morin, 1999

RESUMO

Esta dissertação tem como tema: Prática Pedagógica e Construção de identidade Sateré-Mawé. O trabalho estrutura-se a partir de uma pesquisa que focaliza elementos da cultura na sua relação com a prática pedagógica do professor. O nosso objetivo com este material é de possibilitar uma melhor re-problematização da prática pedagógica, considerando que a construção da identidade acontece na realidade sociocultural onde está inserida a escola. Dentro desta problemática compreendemos que a identidade é inerente ao tipo de sujeito que é construído no mundo através de sua cultura. Suscitar fatos reais de caráter co-existentes a partir dos mitos foi o caminho mais coerente para construirmos algumas hipóteses referentes à nossa temática de estudo. Por esse motivo, foi necessário nortearmos uma construção teórica que viesse demonstrar aspectos relacionados com a convivência do Sateré-Mawé enquanto sujeito de sua história. A pesquisa de campo consistiu em coletas de dados por meio de entrevistas com professores, alunos e comunitários. No primeiro capítulo trabalhamos os significados históricos do que vem a ser o Sateré-Mawé, a partir de suas relações interétnicas com outros grupos sociais. No segundo capítulo tratamos da prática pedagógica e sua relação com a construção identitária. Esse aspecto será abordado a partir de concepções voltadas para o cotidiano, procurando com isso compreender alguns pontos significantes da identidade no processo pedagógico Sateré-Mawé.

PALAVRAS CHAVES: Cultura, prática pedagógica e identidade

ABSTRAT

This paper has as subject: Educational practice and Building of Sateré-Mawé Identity. This work was structured in a research that approaches elements of the culture in relation with teacher's educational practice. Our object with this research is to check again the problems of educational practice, considering that the building of identity happens at the cultural where the school is inserted. Inside this difficult we understand that the identity is personal of each subject that is developed in the world through his culture. To check real facts of existing character from myth was the most coherence way to develop some possibilities regarding our subject of study. So, it was necessary to create a theoretical construction which could show related aspects with Satere-Mawé living as subject of their history. The research consisted in collection of information through interviews with teachers, pupils and the people living there. We worked the history meaning of Sateré-Mawé from their relation with other groups. We also dealt the educational practice and it's relation with the building of identity which had as reference the day by day inside and outside the classroom trying with that to understand some important points of the identity in Sateré-Mawé educational process.

Key words: Culture, Educational Process and Identity.

GLOSSÁRIO

Akuri= cutia

Ahiag Kag = etimologicamente significa cabeça de visagem, e serve para identificar instrumentos como: computador, filmadora, gravador, TV e rádio, este termo é aplicado geralmente para instrumentos que provocam algum tipo de som ou que são estranhos para o lugar.

Ahiag po't = termo usado para um sujeito estranho, que pertence a outra cultura.

Henoy = dialogar, conversar

Humuansab = personagem do mito de origem que simboliza um dos primeiros pajés no começo do mundo. Pelo fato da cultura Sateré-Mawé ser uma cultura patrilinear, pode ser que essa personagem feminina, seja uma criação da cultura cristã, incorporando-a como Nossa Senhora.

Henegke = Simboliza o tatu como entidade espiritual.

Wanumarehy = Entidade sobrenatural, filho de Humuansab e de sua morte surge o guaraná e do guaraná surge o primeiro Mawé.

Waraná = guaraná

Watyamag = Tucandeira.

Mawé = a mesma denominação de Sateré-Mawé.

Moi = Cobra.

Moiok = Entidades sobrenaturais que representavam os espíritos das cobras.

Meiru = Clã Munduruku que incorporou-se na cultura Sateré-Mawé.

Manunui = Descendentes Tupinambá.

Maweria= Palavra antiga que tem por significado, o povo, a sociedade Mawé.

Purantig = Remo Sagrado.

Paini'i = Pajé.

Puruwei = educador, aquele que ensina.

Sahu= Tatu

Sahu wató= Tatu grande

Sateré = Lagarta de fogo.

Sapó = Guaraná ralado na cuia

Tuxaua = Líder político do grupo.

Tupinambá = grupo que viveu nas ilhas Tupinambaranas, que manteve relações interétnicas com os Sateré-Mawé, possivelmente eles chegaram no início do século XVII em nossa região.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPITULO I

1. DO PEDAGÓGICO A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SATERÉ-MAWÉ	19
1.1 ENTRE A CULTURA E O PEDAGÓGICO	23
1.2 - A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A REALIDADE	25
1.3. O CONHECIEMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CULTURA SATERÉ-MAWÉ	31
1.4. ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SATERÉ-MAWÉ... ..	33

CAPITULO II

2.- HISTORIA E PRÁTICAS CULTURAIS SATERÉ-MAWÉ	43
2.1. QUEM SÃO OS MAWERIA?	44
2.2. OS SATERÉ-MAWÉ DESDE OS PRIMEIROS CONTATOS	60
2.3. A DINÂMICA DAS PRÁTICAS CULTURAIS SATERÉ-MAWÉ	64
2.4.- CULTURA SATERÉ-MAWÉ COMO DISCURSO SIMBÓLICO	73

CAPÍTULO III

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	80
3.1.- ALDEIA TERRA NOVA, CULTURA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
3.2.- PRÁTICA PEDAGÓGICA E COTIDIANIDADE NA ALDEIA TERRA NOVA	85

3.2.1. Alimentação, roça, produtos materiais e educação	86
3.2.2. Na escola Wenteru	88
3.2.2. A importância do puruwei	92
3.3 - EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL	94
3.4.- PRÁTICA PEDAGÓGICA SATERÉ-MAWÉ E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	99
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIA	109
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar uma análise da prática pedagógica e a construção da identidade Sateré-Mawé, visando à compreensão do fenômeno educativo dentro e fora da escola. Enfatizamos com este estudo algumas características culturais dos Sateré-Mawé, tendo como ponto de referencia a escola Wenteru da aldeia Terra Nova, no rio Marau, município de Maués/Am.

Nosso interesse pela pesquisa deste tema não é recente, pois começamos a nos interessar a partir do envolvimento com o trabalho desenvolvido pelo antigo Instituto Rural de Educação do Amazonas (IER-AM) e pela Secretaria Municipal de Educação de Maués (SEMED) no ano de 1997 a 1999. Atuamos nessa época como assessor pedagógico dos professores da área dos rios Marau e Urupadi. Estávamos na época vivenciando o auge das discussões a respeito da valorização da cultura, da necessidade da especificidade da escola em área indígena. Porém sentíamos que era preciso questionar de forma mais profunda tal política pedagógica.

Nesse sentido, a experiência como educador com os Sateré-Mawé, levou-me a perceber que a prática pedagógica necessitava ser rediscutida dentro de sua dimensão histórica cultural, buscando-se novas resignificações de tal prática.

Por outro lado é importante referir que a pesquisa procurou atender a pedido dos Sateré-Mawé, para quem era preciso construir uma dissertação que viesse viabilizar pesquisas dos professores a respeito de sua historicidade. Nesse sentido, compreendemos que a prova de coerência desta dissertação com a realidade pesquisada ocorrerá na sua utilização pelos professores Sateré-Mawé.

Assim, o objetivo deste trabalho foi re-problematizar as práticas pedagógicas, considerando que a construção da identidade acontece na realidade em que se insere a escola Sateré-Mawé. Desta forma enfatizamos a importância da escola como espaço cultural. Compreendemos que este trabalho vem possibilitar uma reflexão a respeito de alguns elementos da cultura Sateré-Mawé na ação educativa. Levamos em conta que a escola expressa o cotidiano dentro de seu aspecto social e pedagógico. Por esse motivo, o desenvolvimento da pesquisa teve como viés os relatos dos professores, levando em conta as produções orais e escritas em sala de aula.

Nesse sentido, analisamos o fenômeno educativo dentro de relações que o instituem como força de significados culturais e a questão que norteou a investigação

diz respeito à identificação de elementos implícitos e explícitos na prática pedagógica, imbricados na construção da identidade Sateré-Mawé. Vale ressaltar que as experiências relacionadas ao período a cima citado como também a do ano que estivemos no Andirá em 2002, foram registradas em relatório de campo o qual nos possibilitou fazer algumas abordagens citando algumas experiências anteriores a pesquisa. Por conta disso, o trabalho desenvolveu-se na relação entre o trabalho de campo e descrições coletadas anteriores a pesquisa.

A pesquisa focalizou o processo pedagógico desenvolvido na Escola Wenteru, visando identificar as forma diversas de construção da identidade. Levamos em conta que este sujeito que se auto-identifica como Sateré-Mawé é histórico capaz de assimilar novos paradigmas culturais e modificar-se como ser social. Assim, como já afirmamos, buscamos com a pesquisa, identificar as características culturais do grupo, levando em conta, os fatos, atitudes e circunstâncias sociais que dão sentido ao fenômeno da identidade étnica.

O nosso trabalho está ligado a uma dimensão histórica, pelo fato de que a prática pedagógica é de caráter histórico e, por isso, construída por atitudes inerentes ao ser humano enquanto ser que age e pensa através de sua cultura. Esta dimensão humana é repleta de significados, os quais são representados pela postura de apreender e ensinar do ser humano.

No decorrer de nosso trabalho de estudo, percebemos que a história do povo Sateré-Mawé é movida por grandes acontecimentos de luta. Assim podemos afirmar que o processo histórico Sateré-Mawé é complexo por se tratar de fatos os quais se refletem diretamente na prática educacional do povo através da tradição oral.

O local da pesquisa – a aldeia Terra Nova – está situado à margem direita do rio Marau (V. anexo 01,03,05). A aldeia é pequena e os moradores na sua maioria pertencem ao clã Moi. Tem uma população de 115 pessoas, com um número de 43 alunos e cinco professores, sendo que três tem filhos estudando na escola, mas trabalham em outras aldeias – trabalhamos com um número de 20 alunos e quatro professores.

A coletas de dados se deu tanto por meio de observação direta de situações de sala de aula e de situações do cotidiano da comunidade – roçado, construção de habitações, rituais e comemorações, refeições e produção material, entre outras – quanto por meio de entrevistas a professores, alunos e comunitários. Foi possível criar um ambiente descontraído para tratar dos mitos que mais influenciavam o cotidiano

da Aldeia, bem como da produção de conhecimentos e significados. Desta forma, apesar das dificuldades de compreensão da língua Sateré-Mawé, elaboramos formas teórico-metodológicas que viabilizaram a construção deste material.

Na elaboração de dados, selecionamos o conhecimento produzido através dos mitos e suas implicações na prática pedagógica dos professores. Também levamos em conta o conhecimento produzido pela prática de ensinar e aprender na escola, tendo como objeto de análise as atitudes e a postura pedagógica de cada professor em ver e analisar a sua ação pedagógica, concebendo o ensino como elemento próprio da cultura, articulando de forma contínua novas configurações de compreensão do processo pedagógico.

Com isso, afirmamos que o nosso objeto de estudo teve também como referência, a construção do conhecimento como resultado da prática pedagógica. O conhecimento por ser próprio da cultura é um produto histórico do sujeito, encontrando-se no âmbito do processo de humanização do homem na sua relação com a natureza e como fonte de representações.

Neste sentido, metodologicamente operamos situações do cotidiano, pois através dele apreendemos o sujeito da pesquisa como agente construtor de movimento e de ambiente pessoal e coletivo. O nosso estudo levou em conta o conhecimento como elo entre a prática pedagógica da escola e o que se produz fora dela. A escola dentro de sua concepção de ensino surge na idade média com a função de manter o poder da igreja e o reinado de Carlos Magno rei dos Francos no século VIII. Percebe-se que esse instrumento surge com interesses particulares de forças ideológicas que buscavam o controle e o domínio do conhecimento. Se buscava uma concepção de homem obediente e manso para servir a vontade daqueles que se achavam enviados por Deus.

Procuramos com o trabalho mostrar que a escola Sateré-Mawé é a luta entre o que foi emprestado pelo branco com aquilo que renasce através de novas práticas de ensinar. Neste caso, quanto mais este lugar se desprender dos elementos que favorecem o isolamento, ou a separação com a realidade, mais poderá se criar alternativas de mudanças. Um dos elementos que promove alternativas é o diálogo (henoi) o qual podemos constatar frequentemente no decorrer de nossas atividades. Porém é importante ressaltarmos que o que chamamos de Escola Sateré-Mawé, tem como significado o reconhecimento histórico de que para transmitir e decidir sobre os tipos de dogmas que as pessoas deveriam para foi feita pelo branco é apenas um dos instrumentos que pode ajudar o indivíduo a entender melhor aquilo que for de sua

necessidade na leitura do mundo. De um lado, buscamos analisar alguns mitos pelo fato de significarem, uma forma específica de educar o sujeito Sateré-Mawé e, de outro lado, analisamos os conhecimentos como são produzidos na sala de aula.

Assim, tendo em vista a situação atual da Escola Sateré-Mawé, procuramos desenvolver um trabalho que viesse ajudar os Sateré-Mawé a identificarem elementos históricos que constituem direta ou indiretamente as suas práticas culturais e a construção da sua identidade. Trabalhamos na expectativa de construir uma dissertação que ajude o professor a decifrar novos elementos que articulem o processo educativo na escola.

Acreditamos que o incentivo para construção de uma reflexão crítica a respeito do papel da escola como instituição ajudará tanto os professores como também os alunos a rediscutirem os significados de sua prática como educandos e educadores. Por conta disso, definimos como método de pesquisa o hermenêutico dialético, pelo fato de entendermos que a construção dialógica e a busca de uma criticidade na investigação iria possibilitar uma leitura mais coerente sobre a realidade a qual estava sendo pesquisada.

Esperamos que este trabalho seja um convite constante para a Escola buscar novas condições de modificar a realidade pedagógica Sateré-Mawé, visto que o ensino, mesmo com todos os seus desafios, não deixa de ser qual não deixa de ser uma construção de opiniões críticas das quais algumas já vem se construindo a alguns anos como é o caso do desafio da educação escolar diferenciada, como também hoje, diríamos que seria os desafios para construção de uma política escolar diferenciada que possibilite a construção de novos caminhos para serem traçados.que com isso, se construa uma consciência crítica baseada Vale mencionarmos aquilo que o (Freire) 1986 já afirmava: que o processo educativo nesse processo modifica-se e cria-se condições para modificá-la, constrói-se com isso a consciência como ato de conhecimento permanente e evolutivo, na medida das qualidades e trocas que se estabelecem entre o sujeito e a realidade. Em outras palavras afirmamos que tivemos o propósito de que esta pesquisa proponha um olhar crítico capaz de discernir novas questões a cerca do objeto pesquisado.

No primeiro capítulo fazemos a ponte sobre o significado do sujeito Sateré-Mawé e suas dimensões ontológicas, ou seja, dentro de sua complexidade de compreensão de sua realidade sociocultural. Também traçamos alguns elementos de caráter ontológicos no intuito de demonstrar alguns elementos teóricos que servirão como referencia de

nossos estudos. Levamos em conta a cultura e o pedagógico na sua complexidade ressaltando alguns elementos a que vem constituir o processo de compreensão dos Sateré-Mawé na sua relação contextual.

Neste primeiro momento do trabalho, vamos enfatizar a importância e os diversos significados do real na vida cotidiana do sujeito. procuramos enfatizar a compreensão do sujeito dentro de um aspecto amplo e específico que é o caso de nosso objeto de estudo o a prática pedagógica Sateré-Mawé e a construção de sua identidade, como reflexo do agir humano, na sua prática de se autorevelar na sua realidade. A princípio, apresentamos as marcas de nossas pegadas, ou seja, o rumo teórico que vieram dar bases e sustentação ao nosso trabalho.

No segundo capítulo trabalhamos os significados históricos do que vem a ser o Sateré-Mawé, a partir de suas relações interétnicas com outros grupos. Enfatizamos com maior relevância a relação com os Tupinambás, por sabermos que é bem provável que descendam também deste grupo. Nesse sentido, o primeiro capítulo tem o objetivo de levantar aspectos identitários que auxiliam os educadores Sateré-Mawé a refletirem a respeito de sua formação social e suas implicações no processo educativo.

Mostrar as configurações históricas desse povo significa considerar que alguns fatos específicos do grupo revelam elementos próprios da cultura, como por exemplo a denominação Mawé, a qual não se tem um significado definido por eles. Também podemos apontar a grande complexidade que é o processo de construção identitária Sateré-Mawé já expresso pelos mitos.

No terceiro capítulo tratamos da prática pedagógica e sua relação com a construção identitária. Esse aspecto será abordado a partir de elemento do cotidiano, procurando analisar pontos significantes da identidade, no processo pedagógico. A prática pedagógica foi tomada como uma experiência ligada às práticas culturais exercidas e compartilhadas pelos membros do povo indígena. Concebendo que toda ação pedagógica é cultural, a análise das práticas pedagógicas compreendeu uma abordagem antropológica.

Todos na aldeia Terra Nova colaboraram com este trabalho, aceitando nossa presença e dialogando sobre a temática de pesquisa. Na verdade todos os momentos vividos em campo, desde um naufrágio sofrido até os momentos de Fome, serviram para nos amadurecer mais como educador e levar em conta que, mesmo em dificuldades, nós ainda podemos mudar a história e transformar períodos nublados em dias de sol.

CAPITULO I

1. DO PEDAGÓGICO A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SATERÉ-MAWÉ



Pesquisa de campo, comunidade Terra Nova Rio Marau / agosto de 2007 – foto Carlos Dinelli

Este capítulo irá tratar da complexidade e sua importância entre o pedagógico e a formação do sujeito Sateré-Mawé. Tal relação está ligada com as questões a respeito do processo pedagógico Sateré-Mawé e a construção de sua identidade. Nosso objetivo neste primeiro momento é apresentar alguns elementos presentes na prática de ensinar e suas implicações como fenômeno que se constrói não apenas quando se ensina a matemática, português ou geografia como é de costume na escola, mas em toda manifestação sociocultural. Neste caso, vale ressaltar aquilo que (Libanio),2005, aborda quando diz que “[...] devido a complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo, a investigação de sua natureza, de suas especificidades e de suas funções pode ser feita sob vários enfoques: o antropológico, o sociológico, o econômico, o psicológico, o histórico e o pedagógico.” (LIBANIO, 2005,p.89)

Quando nos limitamos a nossa área de formação a generalizar a compreensão de tal fenômeno, corremos o risco de ter uma visão parcial dos diversos significados do que vem a ser o processo educativo. Com isso, iremos abordar a constituição desse sujeito não apenas em uma visão específica do grupo, mas sobre tudo a partir do elo entre o que nós podemos chamar de uma visão mais ampla até identificarmos pontos mais específicos do processo educativo. Isso foi constatado durante nossas reflexões teóricas frente a temática e nossa proposta metodológica.

O pedagógico como contextualização histórica da realidade onde se pratica ou se conduz o ensino, é uma manifestação carregada de elementos socioculturais o qual existe desde o tempo da caverna, onde o ser humano no decorrer de seus desafios para sobreviver, era obrigado a criar novas possibilidades como, por exemplo: criar maneiras para dominar o conhecimento sobre o fogo e usá-lo para manter seus predadores distantes. Compreender essa busca pelo conhecimento desde a pré-história nos faz acreditar que o processo pedagógico sempre existiu desde quando começou a existir o sujeito humano, assim, podemos identificar os primeiros sinais do fenômeno pedagógico desde quando o homo sapiens surge e começa a pensar e a manipular com as mãos objetos e a partir disso buscar apreender a realidade. Ressaltamos esses fatos por conta dos Sateré-Mawé, não estarem desvinculados da humanidade. Também são resultados de todo esse processo histórico.

O apreender está ligado à construção de conhecimento, que tem como significado as ações educativas, seria o que chamamos hoje de processo pedagógico articulado na realidade onde se produz conhecimento. Dentro desse aspecto diríamos através de (Libânio),2005, que o pedagógico tem como “referencia a sua finalidade em si como ação educativa”, levando em conta que o pedagógico acontece no ensino, seja este distante ou não de uma sala de aula formal e institucionalizada.

É bom lembrarmos que conduzir alguém a aprendizagem não depende de quatro paredes, pois este gesto ultrapassa todas as fronteiras físicas de qualquer lugar. Tal fato, tem como significado um processo de reflexão que identifica-nos como humanos. Vale ressaltar que a atitude de apreender que possibilitou aos arborícolas superar os desafios impostos pela realidade dando os primeiros passos para sair das árvores e passar a usar as pernas,(LAPLANTINI), 1999. Talvez, esse momento seja o momento mais importante para a nossa espécie, pois é nesse período quando deixamos de viver nas árvores que começamos a usar as mãos para manipular objetos nunca manipulados, visto que as mãos sempre eram utilizadas para nos locomovermos. Quando passamos a nos

locomover com os pés, as mãos passam a ser utilizadas para a manipulação de objetos os quais não tínhamos ainda nos dado conta, nesse momento, passamos a dar um novo rumo na história do pensamento humano. Apreendemos o que existe pela necessidade que sempre tivemos de descobrir os significados daquilo que existe. Por que esta tomada de reflexão se faz necessária? _ Porque nosso objeto de estudo faz parte das histórias das buscas implacáveis pelo desconhecido.

Podemos admitir que o começo da humanidade seja de caráter pedagógico, pois com a humanidade surge o processo cognitivo o qual resulta na história do pensamento. Ressaltamos esta dimensão do conhecimento por conta da necessidade de se fazer uma relação entre a nossa temática que diz respeito a prática pedagógica e a construção de identidade, com o que vamos denominar como a constituição do saber e a história do pensamento humano.

A história não poderia nunca se estruturar sem a transmissão do conhecimento, por mais que este fosse simples e carregado de crenças míticas, isso não quer dizer que não pode ser considerado como busca de compreensão das coisas existentes e consideradas como desconhecidas. Pois toda sociedade necessita saber em si, aquilo que já indagamos nesta página que seria a procura do conhecer a respeito daquilo que se pode estar sabendo ou não.

A realidade é sempre uma proposta de descobertas e isso, nós podemos identificar como uma espécie de motor que sempre moveu a construção de conhecimento. Logo compreende-se que sempre existiu a busca do conhecimento, e em conjunto com este fato, está presente o ato de ensinar e apreender e se esses dois elementos desde o começo da vida humana existe é porque o pedagógico sempre esteve vinculado na vida cotidiana do sujeito.

Sendo assim, a nossa referencia esta representada pela história do pensamento humano e a partir disso fazer a ponte entre o presente e o passado. Todos os grupos humanos desde os Mawé aos aborígenas, sempre se procurou cultivar o aprendizado do uso dos meios para sobreviver diante das dificuldades. Com isso, criamos a necessidade de conhecer o que é indecifrável para nossos olhos. Isto ocorre como afirma (Cortela),2006:

“Pelos valores que criamos produzem uma moldura em nossa existência social e coletiva, de modo a poderemos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informe (de forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir

dos conceitos que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações. [...] Os valores e conhecimento, não tem evidentemente existência autônoma: dependem para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando suporte de manifestação[...].”(CORTELA, 2006,p.46).

Nesta dimensão, percebe-se que a humanização de nossa espécie, encontra-se no aprender um com o outro os valores que darão sustentação e base para formação do sujeito, seja no aspecto individual ou coletivo. Não dependemos do ato pedagógico estruturado na base de um ensino público ou privado, pois a educação é uma ação multidimensional e por conta disso, torna-se complexa.

Quando falamos a cima o termo sala de aula institucionalizada é porque compreendemos que existem salas de aula não institucionalizada, visto que seja o lugar que for, se existe construção de conhecimento existe a prática de conduzir o outro ao conhecimento. No caso dos Sateré-Mawé, podemos citar a casa do Tuxaua como exemplo de sala não institucionalizada pelo poder público que tem como principal função, transmitir conhecimentos relacionadas a vida cotidiana. Este aspecto da cultura Sateré-Mawé, reconhecemos como significado histórico da ação pedagógica no dia a dia desses sujeitos.

O pedagógico é o resultado do processamento cognitivo que nos ajuda a entender o que somos na realidade. Nos construímos com a realidade e com isso, carregamos um universo de possibilidades constantes de aprende sempre a apreende a pensar. Nesse aspecto somos construtores de possibilidades desde o princípio de nossa vida social, neste caso, vale lembrar que o mais importante, não é saber da vida de teóricos, mas procurar entender o pedagógico e suas dinamicidades na construção do conhecimento.

O fenômeno pedagógico está ligado à sistematização cognitiva, desde a simples a mais com complexa, ou seja, está ligado a uma necessidade de internalização do saber. Esta internalização se constrói e se articula como fonte de pensamentos sob o ângulo das propriedades reflexivas do agir humano. É sob o ângulo dessas propriedades que o sujeito consegue construir as formas de pensamentos os quais irão poder se definir como fenômeno cultural.

Diante do outro construímos pensamento, é no social passamos a evoluir nosso raciocínio. Neste caso podemos afirmar que o momento crucial para construirmos os processos cognitivos mais complexos, foi necessário a convivência e assim evoluirmos, como afirma (Larai), 2006, “nosso cérebro evoluiu e a partir daí, as imagens que produzimos das coisas tornaram-se aos poucos mais complexas”. Imagens deixaram de

ser concebidas por uma simples vontade instintiva, passando a ser construído conceitos mais bem elaborados sobre o espaço, o tempo, e o manuseio de objetos. Tudo isso implicou no discernimento de reflexões que possibilitaram o desenvolvimento de um novo olhar sobre a natureza.

1.1 Entre a cultura e o pedagógico

Quando se fala da cultura dentro de uma dimensão macrosocial, ou microssocial, como é o caso dos Sateré-Mawé as identificamos como a lente pela qual o homem vê o mundo, e o pedagógico e o resultado da consciência necessária para se usar esta lente. Falar sobre o pedagógico, significa discutir sobre uma consciência reflexiva que venha proporcionar os ajustes necessários para decodificarmos de maneira constante os conhecimentos construídos sobre as coisas. Como já afirmamos neste capítulo, todo este processo tem como significado os meios educativos relacionados ao ser humano desde o seu surgimento até hoje. De fato, desde as crenças mais primitiva até os conhecimentos mais complexos podemos afirmar que existe ensinamento e se existe ensinamento, existe aprendizagem elementos esses específicos do pedagógico. Como afirma (WHITE), 1970 todo comportamento humano se origina do uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Dentro dessas colocações é possível afirmar que nos humanizamos pelo fato de conceituarmos o mundo e pelos conceitos, abrimos as portas para construção de novos significados através da aprendizagem, seja ela formal ou não.

Portanto, correspondemos com aquilo que nos torna pessoa, que nos faz ser o que somos, diríamos: ***o mundo está em nós e nós no mundo***. O ser vivo é temporal sobre condições existenciais que propõe a todo individuo as criações simbólicas indispensáveis para a articulação dos elementos culturais na construção de nossa prática reflexiva no cotidiano. Nesse sentido, o real é a possibilidade histórica do indivíduo identificar-se com o seu cotidiano e nele tornar-se vivo na sua prática de pensar e criar cultura.

Desta forma o pedagógico é também resultado da cultura, como também a cultura tem como base a prática pensante do sujeito que a constitui como ato de aprendizagem. A cultura e o pedagógico constroem-se de forma simultânea, onde o homem que pensa pratica a cultura e por conseqüência busca desenvolver conhecimentos relacionados à construção de conhecimento.

O pedagógico é elaborado na reflexão viva de todo aquele que aprende ou ensina. Neste aspecto o pedagógico não é apenas prática de professores, mas de todo aquele que educa e é educado. No caso dos Sateré-Mawé, são eles os portadores do papel de construtores de conhecimento, assim, tornam-se instrumentos pelos quais são indispensáveis para toda ação reflexiva do sujeito. Adicionando a essa perspectiva, é importante levar em conta as peculiaridades de cada realidade, visto que toda ação pedagógica está vinculado com uma identidade específica de ver e analisar o que é contextualizado pelos membros de um grupo social.

A cultura é um espaço social tecido pelas manifestações sociais, nesse caso, o processo de tecelagem teria como matéria prima as diversas ações do ser humano as quais implicam na articulação dinâmica do indivíduo na realidade. O sujeito é o tecido construído por ele mesmo que se constitui como peças fundamentais daquilo que denominamos como cultura. Neste caso, o fenômeno cultural é o espelho do que nós somos para nós mesmos e para os outros sejam eles de nossa cultura ou não. A partir desses aspectos, as características de nossa identidade vão se construindo pelo tecido vivo que somos na cultura que pertencemos. Seria a estrutura da estrutura social particularizada em cada indivíduo, e por conta disso, torna-se os elementos estruturadores do cotidiano.

As manifestações culturais são representadas pela relação do sujeito e os elementos culturais os quais servem como parâmetro a serem seguidos e vivenciados, neste caso a cultura é vinculada a padrões sociais que padronizam o comportamento de cada sujeito através de cada papel social. Nesta dimensão é importante frisarmos que cada indivíduo que vivencia uma cultura, projeta suas ações a partir do que se pensa e é pensado no contexto que ocupa.

Portanto a relação entre o pedagógico e a cultura tem como ponto de partida e de chegada o conhecimento, e nesta dinamicidade entre esses elementos acontece à passagem entre aquilo que podemos denominar como estímulo do cérebro humano e sua relação com o ambiente que o cerca. Seria a relação entre o que se processa e com o que é processado pelo sujeito. Processamos e constituímos os conhecimentos como informações carregadas de conceitos os quais se estruturam como caráter normativo paradigmático.

Como exemplo claro, o Waraná elemento esse que vamos aprofundar mais no segundo capítulo é na cultura Sateré-Mawé conceituado como crença mítica a qual representa a palavra algo sagrado que sustenta uma “idéia mestra” capaz de nortear as

ações desses sujeitos na realidade onde eles vivenciam suas práticas sociais. Nesse aspecto, identificamos esse elemento paradigmático presente entre os Sateré-Mawé.

Não estamos falando de normas sociais ou de uma axiologia construída pelos sujeitos de uma sociedade, mas de normas as quais tem o poder de padronizar nossos conhecimentos e avaliá-los como verdadeiros ou falsos, como bom ou ruim como também se servem ou não para serem seguidos. Neste contexto podemos afirmar que o universo do conhecimento é operante pelo fato de sermos regidos por aquilo que se torna padrão de verdade ou, como fato constituidor de verdades. Se enraíza as verdades como arquétipos conceituais os quais são fundamentados dentro de uma mesma experiência compartilhada em uma sociedade.

Somos vítimas e ao mesmo tempo criadores de nossas próprias leituras, lemos e ao mesmo tempo somos lidos por tudo em nossa volta, fazemos existir fatos sociais, mas também somos feitos por eles, assim, vivemos um universo cultural, representado por aquilo que constitui nossa identidade, nosso jeito de ver o mundo e de fazê-lo ser mundo pelo que nos tornamos no social. Somos produto e produtores deste universo, visto que a cultura é carregada da necessidade da busca, e é com esta necessidade de caráter intrínseca do sujeito que se configura o mundo cultural e a existência de nossas práticas sociais.

1.2 – A constituição do sujeito e a realidade



Pesquisa de campo, comunidade São Pedro Igarapé do Quiinha / maio 2007 – foto Carlos Dinelli

A realidade é tudo aquilo que é representado pelo agir humano, pois toda prática cultural, nos revela o que fazemos, como também, o que é a nossa realidade. Toda perspectiva humana torna-se imprescindível para com a diversidade comportamental e esta diversidade é e está ligada com aquilo que nos identificamos no mundo. Neste sentido, para confirmar o que já citamos nas páginas anteriores, diríamos que o mundo somos nós e nós o mundo. Neste caso diríamos que nossas “neuro-transmissões”, nos possibilitam a liberdade de ligar o ambiente a cada instante vivenciado pelo ser humano, seja de forma consciente ou inconsciente.

Estamos totalmente ligados ao que existe em nossa volta, como também estamos ligando e religando tudo aquilo que está presente no mundo. A realidade e os objetos que a constituem, comunicam o que comunicamos a ela como reflexo de nossas palavras sobre o real existente, assim, podemos comparar a realidade como produto de nosso reflexo. Somos o significado do que ela representa, nesta dinâmica, produzimos situações reais, como também somos produto delas.

No mundo cultural o sujeito se constitui, com o processo de abstração dos objetos pelos sentidos. Através dos sentidos o homem direciona e classifica o que olha e assimila. Assim, é possível identificar a relação existente entre o EU e os elementos constituidores da realidade. Nesta interação se revela o que é estabelecido pelo sujeito, ele constrói as denominações estabelecidas para os objetos que estruturam sua realidade e os objetos estabelecem para o EU toda uma configuração de seu mundo, dando forma e sentido.

A constituição do sujeito na realidade só poderá ser compreendido quando se procura identificar a complexidade existente na cultura. É preciso que façamos o esforço de compreendermos o processo de construção e desconstrução da realidade que somos na realidade como caráter cultural. Nessa construção nos identificamos com o mundo e o mundo conosco. O mundo é a nossa moradia e nós a moradia do mundo, moramos em nós por sermos o significado do mundo em nós. E por conta disso, somos o mundo revelado naquilo que somos como sujeito singular e social na história, portanto criamos e somos criação dela.

Cada espaço vivenciado pelas pessoas é representado pelos objetos vivos da própria narração do espaço construído, neste aspecto podemos afirmar que nos identificamos com o espaço, pelo fato de nossas identidades serem parte dos elementos que o constituem. Logo, é possível afirmar que nos constituímos no espaço ocupado por nós. De fato, a constituição do social é representado pela realidade viva transplantada para a consciência humana. Nessas circunstâncias se processa a realidade viva a qual

respira conosco a possibilidade de relação construtiva com a realidade que se constitui nos indivíduos. Todo sujeito que faz parte de uma cultura se autoconstrói nesta relação humanizadora como processo ontológico existencial, no decorrer de sua existência.

A realidade se configura com e na consciência do ser humano e a cada passo se relaciona e se modifica consigo como alguém que sabe-se se saber consciente. Nos encarnamos no que é concebido como cultura, por conta disso, o indivíduo é reconhecido como base ontológica daquilo que está sendo no seu contexto social. Neste caso a prova da existência da consciência, não está no processamento do pensamento, mas na realidade que nos torna pensadores de algo real que é o pensamento.

Abre-se um novo caminho de discussão sobre o significado de estar com a realidade a qual faz o sujeito ser real, enquanto medida, tamanho a forma de um EU que se processa em processamento. Nisso, constrói-se e se desconstrói aquilo que podemos chamar de dinâmica-humanizadora-reflexiva, de caráter intrínseco e extrínseco. Seria aquilo que (Mariotti),2005, p11, na apresentação da obra de Maturana, vai chamar de relações o “processo constante e interativo”, fato que ocorre como problema ontológico do homem na sua constituição humanizadora com o mundo.

A realidade é incorporada em nossas atitudes enquanto mediadora do que vivenciamos dentro e fora de nós. Somos o que está fora como também, o que está dentro de nós, nada é desligado nas relações do ser humano com a sua realidade, visto que somos um espaço de encontros com outrem. Neste caso, somos intrinsecamente ocupados pelo outro, pois um outro nos ocupa como necessidade de se fazer pessoa.

“[...] Construimos o mundo é, ao mesmo tempo somos construídos por ele. Como em todo esse processo entram sempre as outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada. Para mentes condicionadas como a nossa não é nada fácil aceitar esse ponto de vista, porque ele nos obriga a sair do conforto e da passividade de receber informações vindas de um mundo já pronto e acabado tal como um produto recém saído de linha de montagem industrial e oferecido ao consumo. [...]” (Mariotti, apud, Maturana; Varela, 2005.)

Partindo dessa abordagem, ressaltamos que a metodologia utilizada na pesquisa foi a hermenêutico dialético na sua relação com o método dialógico pelo fato de estabelecer uma leitura que possibilita uma melhor compreensão do objeto de estudo, principalmente quando se trata de uma outra cultura. Procuramos ter como referencia, não apenas as relações de contradição, como é apresentado na dialética. A dialética

materialista analisa a História do ponto de vista dos processos econômicos e sociais. Por conta disso, para Marx “a dialética é sempre um princípio revolucionário. [...] o mundo não é um complexo de coisas prontas, mas de processos” (STÖRIG), 2008. Porém é imprescindível reconhecer que não é o suficiente analisar uma realidade carregada de tantos elementos culturais somente através de fatores econômicos e sociais. Por isso, nos baseamos sobre tudo no diálogo com o real. Com isso, se constrói uma nova postura de diálogo a qual (Maturana), 2005, como também (Morin), 2000 vem discutindo.

Diríamos que o dialógico cognitivo é a renovação da dialética enquanto relação da prática reflexiva do sujeito com o que busca compreender. Enquanto a dialética nos propõe as contradições de diálogo, o dialógico cognitivo como teoria, nos proporciona um novo diálogo que tem como base a complexidade de nosso pensamento e sua relação com o que achamos desconhecido, ou, com o que achamos que conhecemos. Enquanto o método dialético nos propõe um único caminho para o diálogo, o **dialógico cognitivo** nos projeta para compreensão da complexidade de tudo aquilo que pode contradizer ou que possa estar além da própria contradição.

Isso não quer dizer que o dialógico supere o dialético, mas possibilita um olhar mais amplo da realidade. Na verdade, por mais que o dialógico vá buscar diversos caminhos de compreensão da realidade, sempre será a manifestação de uma tese a qual se encontra no diálogo cognitivo entre o observador e o observado. O dialético tem como princípio uma posição reflexiva de contradição sobre o real na sua totalidade. No entanto, ele poderá processar muito melhor a realidade a ser analisada quando aquele que observa perceber que o contraditório não pode servir de contradição para si mesmo. Em outras palavras, diríamos que o movimento dialético corre o risco de perder toda a sua riqueza se o limitarmos na busca de uma única síntese. Neste caso, quanto mais eu me der conta das diversas possibilidades de sínteses, mais eu poderei alcançar aquilo que chamamos de objeto de estudo.

Quando se trata de uma análise interpretativa, podemos citar o método hermenêutico o qual nos serviu de suporte para interpretar as narrativas expostas durante o trabalho de campo. O processo de compreensão da realidade através de uma postura hermenêutica acontece também dentro de um diálogo interpretativo das coisas no mundo. Neste caso o diálogo hermenêutico só pode existir a partir de um dado comunicado, de informações que se constituem na familiaridade de cada sujeito através da reciprocidade da comunicação. De fato a interpretação somente alcança a

compreensão da realidade se ocorrer a reciprocidade entre aquele que observa e o que está sendo observado.

Quando se trata do universo do discurso criado pelos sujeitos, os parâmetros das concepções dialógicas utilizados, já não mais atendem as perspectivas de compreensões da realidade em sua totalidade. Embora o dialógico possa nos levar a alcançar respostas coerentes, é importante sabermos que quando se trata da complexidade da relação entre o mundo cognitivo e a realidade sociocultural do homem, somente através da dialética poderemos compreender melhor a complexidade do mundo.

O método hermenêutico dialético aproxima-se do dialógico quando se trata da busca ao diálogo como processo de interpretação no contexto a ser compreendido na realidade externa incorporada pelo sujeito, desta forma no decorrer da pesquisa com os Sateré-Mawé, procuramos considerar aquilo que poderia representar a exterioridade expressa pelo pensamento do sujeito. Neste ponto (Lévinas), 1991 identifica como sinal de relação do sujeito com a sua exterioridade, através do pensamento do homem considerando que

O pensamento começa, precisamente, quando a consciência se torna consciência de sua particularidade, ou seja, quando concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente, que o contem; quando ela se torna consciência de si ao mesmo tempo que consciência da exterioridade não assumida. Como pensante, **o homem é aquele para quem o mundo exterior existe**. Em conseqüência sua vida dita biológica, sua vida extremamente interior, se ilumina de pensamento[...] (Lévinas, 1991 p36)

Portanto, com relação a constituição do sujeito que estamos tratando neste subitem deste capítulo, podemos afirmar que a consciência da consciência é a superação do vivente frente ao processo de cognição com e na realidade externa. O ser consciente é aquele que consegue superar a absorção externa das coisas na sua totalidade, essa postura é o que já chamamos a pouco de revolucionária, seria a ação do pensante na busca de se libertar do seu pensamento pensado no seu mundo, assim, este sujeito pensante, seria a coragem de romper os paradigmas condicionantes de sua ação-reflexiva para chegar a uma autoreflexão a qual poderá possibilitar o elucidar a realidade, ou seja, trazer a luz àquilo que pode ser ou não real para nossos olhos.

Dentro desta dinâmica ontológica do pensamento, é importante compreendermos que ela é instituída e constituída no ego do sujeito e sua exterioridade. Somos o signo identitário em formação pelo diálogo hermenêutico, nesse caso devemos nos

compreender como transmissão em constante nexos com outros elementos de transmissão. Em todo contexto sociocultural, se comunicam as transmissões que revelam o que é o indivíduo no seu percurso etnohistórico.

Ao identificarmos os elementos que constituem esse sujeito, consideramos não apenas sua cultura como resultado de sua prática de pensar e transmitir conhecimento, mas também toda sua complexidade de pensar e construir conhecimentos como resposta de sua assimilação cognitiva. Não se trata apenas de um sujeito que tem consciência e tem capacidade de exteriorizar seu pensamento, mas de alguém que de forma constante comunica o que pensa. Este sujeito que pensa e é pensado, comunica sua identidade através de seu desenvolvimento cognitivo e como resposta deste ato, constrói-se história.

Tudo isso, significa uma autodeterminação deste sujeito com outros, os quais se constituem com ele. É importante compreendermos que somos uma presença contínua de possibilidades para com um outro que determina e identifica a presença deste sujeito. Assim, a presença do ente na realidade, nos confirma que esta possibilidade é a revelação dos significados ontológicos os quais estamos representando no “estar-com” o outro. Por conta disso, podemos afirmar que a individualidade do eu se distingue de toda individualidade dada, pelo fato de sua identidade não ser feita do que a distingue dos outros, mas de sua referência a si mesmo na sua cultura.

Portanto, a base do pensamento deste sujeito surge sob o ângulo das propriedades reflexivas do seu agir, como meio de construção de seu cotidiano, pois é sob o ângulo dessas propriedades que o sujeito consegue construir as formas indispensáveis do processamento. A ação pensante é movida com perguntas, ou questionamentos que vem interagir com o tempo e o espaço que nos fazem construir tal ação e nela reconhecer toda exterioridade para além de nossa natureza ontológica e cultural.

Poderíamos perguntar do por que compreender sobre a constituição do sujeito? O que isso implicou no objeto de estudo? Responde-se essa pergunta no momento em que nos deparamos que toda a complexidade do sujeito a ser pesquisado se manifesta em um espaço ontológico, por se tratar de alguém que articula os elementos da cultura. Apresentamos o objeto de estudo dentro desta relação ontológica entre este sujeito e sua realidade. O contexto aqui apresentado enfatiza elementos comuns nas culturas como o processo cognitivo manifestado no ato reflexivo do sujeito até chegar a elementos mais específicos da cultura Sateré-Mawé, os quais serão mais aprofundados a partir do segundo capítulo.

Toda cultura é cultivada através da capacidade humana, como produto da formação do indivíduo. Neste aspecto, como já afirmamos acima, o cultivo da cultura pelo sujeito e sua prática cognitiva é o que (Brandão) 1881, vai chamar de processo educativo.

“ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”. (BRANDÃO, **O que é educação?** p.23)

Mediante esta abordagem de Brandão podemos confirmar que todo processo pedagógico é parte integrante da constituição do sujeito como agente multiplicador e transformador de práticas sociais. Somos educados como também educamos e nos construímos dentro de uma multidimensão de valores. Neste sentido a cultura é simultânea ao conhecimento o qual sustenta a formulação de nossas idéias sobre o que existe em nós. Assim, a realidade representa a força simbólica do conhecimento e se estabelece com a prática pedagógica.

A cultura pode ser comparada como um neurotransmissor dinâmico que possibilita o ser humano vê e interpretar o mundo. De fato, o fenômeno cultural não é unicamente uma construção social, mas uma necessidade intrínseca em cada pessoa de expressar o que é na sua realidade. Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente, o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um auto-conhecimento. Quanto ao pedagógico, seria a ferramenta necessária para o indivíduo aprimorar suas reflexões para chegar a tal processo. Visto que a prática de educar na escola consiste com o objetivo de conduzir o outro ao conhecimento.

1.3. O conhecimento e suas implicações na cultura Sateré-Mawé

A estrutura do conhecimento só pode ser analisada a partir do conhecimento que temos de tal estrutura. Vale ressaltar o que (Morin), 1999, discute sobre esta problemática levando em conta que “conhecer é dar sentido e significado aos objetos que constituem a realidade”. A composição real do mundo é representada pela manifestação do objeto em relação permanente com o sujeito o qual se articula com aquilo que se pode configurar como imagem e conceitos das coisas, em outras palavras, podemos afirmar que todo sujeito é resultado do processo de computação, que o faz construir conhecimento de si, das coisas através de suas faculdades mentais e biológicas.

Se é que (Morin),1999 tem suas razões, podemos ir mais fundo e dizer que as implicações de nossa computação estão ligadas diretamente a constituição dos elementos culturais paradigmáticos, ou, elementos culturais norteadores das práticas culturais e nelas se constitui os sujeitos em sua história de vida. Nessa perspectiva devemos ressaltar que somos operários e operantes de nosso pensamento, neste caso o pensamento se projeta por si mesmo carregado de significados operados por nós.

Nessas perspectivas, as operações do pensamento são programadas por uma estrutura mental que faz com que os atores sociais construam o diálogo pela cultura. Desta forma, existe na cultura Sateré-Mawé a dinâmica dos conhecimentos que são operados e operantes pelos agentes que vivenciam as práticas desta cultura. Na relação conjunta de operantes e operados se dão conta de serem os responsáveis por tal operação, pois todos os elementos estruturantes da cultura estão imbricados em cada ação determinada pelo pensamento que se humaniza e é humanizado.

A atitude pensante surge pela necessidade psíquica de compensar a necessidade de manter viva a nossa relação com as coisas existentes. O EU - pensante como reflexo da natureza, torna-se consciente por operar atitudes mentais ligadas a nossa capacidade orgânica de construir e desconstruir imagens da realidade processada por nós¹, isso provoca o nosso raciocínio a construir relação com as coisas e com isso, possibilitar o diálogo.

O conhecimento é vinculado à cultura que dela articula tanto o conhecimento aprendido com a escola, como também os etnoconhecimentos construídos como parte

¹ Quando se trata de nós, estamos demonstramos um nós dentro de uma dimensão do diferente, ou seja, um nós Sateré-Mawé, que por conta de uma necessidade de expressar um pronome mais próximo e adequado a cultura pesquisada, demonstramos esse nós para dar melhor ênfase aos sujeitos da pesquisa os quais se fizeram presente no decorrer da investigação.

integrante da história vivida por cada sujeito. A prática pedagógica acontece pela dinamicidade da cultura na sua relação com a aprendizagem, que pode estar presente ou não na escola. Dentro desse aspecto podemos citar Brandão, (1989), onde ele discute sobre elementos da educação relacionados entre o contexto histórico e a sabedoria constituída na comunidade.

Assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existente como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescente, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber a crença e os gestos que os tornará um dia o modelo de homem e mulher que o imaginário de cada sociedade – o mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO,op cit. p22).

A escola desligada de sua realidade pode unicamente atender à perspectiva de um outro. Este outro apresenta-se como aquele que dita as normas e impõe o que se deve aprender e como se deve ensinar, tendo com isso, a fragmentação da prática educativa da escola, assim como o professor Josiel aborda em entrevista

De que adianta eu ser um professor indígena e dar os mesmos conteúdos dos não índios, isso não é escola diferenciada, por isso, não avançamos. Nesse sentido a escola está fragmentada apesar de tudo está tudo sendo sempre discutido. (Puruei Josiel Sateré, 2007)

Porém vale ressaltar que não é apenas a escola do índio que é diferente, todas as escolas se diferem umas das outras, devido cada uma pertencer a uma realidade específica. No entanto, quando o professor Josiel fala desses conteúdos trabalhados do não índio, é porque na sua prática ele ainda não conseguiu operacionalizar a prática da escola e a sua para trabalhar os conteúdos referentes a realidade da escola Wenteru e buscar novas alternativas para melhor servir a comunidade.

Aqui, vale mencionar o que (Moreira; Silva), 1995, relatam a respeito do pedagógico e sua relação com o conhecimento: “ a pedagogia é um esforço deliberativo para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimento e identidade em meio a determinados conjuntos de relações sociais[...]”. Dentro dessas considerações, torna-se importante abrir caminhos para que o trabalho realizado com a pesquisa, se discuta tal problemática.

Com todos os professores entrevistados, identificamos a postura crítica de contradizer um tipo de escola que não educa o sujeito a lutar por aquilo que pensa e acredita. Nas entrevistas geralmente todos afirmavam que a escola deveria assumir o papel de educar os alunos para a vida, ou seja, para saber enfrentar as dificuldades, seja dentro ou fora da área.

Portanto, vale ressaltar que as ações reflexivas a respeito do que nos cerca nos projeta para discutirmos sobre o que conhecemos e como conhecemos. A nossa capacidade de se fazer inserido na natureza nos propõe como parte de nossa condição humana de nos percebermos capazes de descamotear se necessário a realidade. De fato, todo sujeito se autoprojeta para além daquilo que vivencia e experimenta no mundo. Esta situação existencial podemos nomear como meio adquirido pela cultura a qual vai determinar boa parte dos paradigmas a serem seguidos como elementos constituidores daquilo que é ou vai ser experimentado como verdade.

Seriam os parâmetros para se julgar e padronizar os conhecimentos operantes e operados por nós. Nestas circunstâncias, implica-se que o maior desafio dos sujeitos de uma cultura seria o de *superar seus próprios limites*. As normas criam suas raízes naquilo que é estabelecido como critério de verdade quebrando a potencialidade do pensamento exercer seu papel criador e modificador da realidade. *Assim, a partir de Morin, podemos afirmar que os critérios de verdade devem ser discutidos, “para que a computação de nosso pensamento possa ser o sinônimo de uma construção viva de novos critérios de verdade”*.

1.4. ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SATERÉ-MAWÉ

Quando vamos descrever elementos da história da educação, vale ressaltar que todo processo histórico está ligado a prática de educar, como também se educa por existir uma identidade que se expressa com a história de educar do sujeito. Quando se trata da educação escolar dos Sateré-Mawé, é muito recente, das entrevistas, coletamos informações preciosas do professor Aristides onde ele faz um importante comentário sobre a escola Sateré-Mawé. Aristides da comunidade Vila Nova II afirma que a Escola começa a existir no início do século XX. Segundo Ele, o ensino escolar na área do Rio Marau:

Surge pela primeira vez em 1912 na aldeia Marau Novo, (V.anexo 02) na cabeceira do Rio Marau, assim como afirma o professor Aristides: naquele tempo o meu avô dizia que na região do Marau fizeram uma escola na comunidade do Marau Novo, trazida pelos padres em 1912, nesta época tinha poucas pessoas no Marau e no Andirá. (Aristides Michiles Sateré, 2007)

Com referência a este dado, não obtivemos fontes na SEMED (Secretaria de educação do Município de Maués) para comparar com os documentos legais cabíveis. Na verdade a maioria das escolas só vão ter seus decretos de criação a partir de 1997 por exigências do MEC e a boa vontade do secretário na época. Por esse motivo, não obtivemos mais informações para sabermos com mais detalhes sobre o nome do professor e as características do local. Segundo os dados coletados, sabemos que a prática desta escola era restrita apenas a aprender a ler e com isso, atender os projetos de catequização que a igreja sustentava e que sustenta ainda hoje.

Uma outra abordagem interessante sobre o surgimento da escola na área do Marau, está nas palavras do comerciante e guaranalista Argemiro Leite Esteves que trabalhou desde o final dos anos 30 até 1997 na exploração do guaraná. Ele conta que:

No final dos anos 40 existia apenas um professor que trabalhava no Marau na aldeia Porto Alegre, ela ficava logo depois da boca do Miriti na margem esquerda do Rio Marau, ele se chamava Antônio Santana e era Mawé. Ele trabalhou muitos anos até ficar velho, naquele tempo eu trabalhava tudo por aí e o número de aldeias não passava de dez. (Argemiro Leite Esteves, 2007)

Esse comentário do Sr. Argemiro tem sua relação com o senso do IBGE que ele fez no ano de 1950, período em que, segundo ele, Antônio Santana ainda era professor, inclusive ele afirmou que nesta época, somente no Marau existia professor, no Urupadi existiam poucos moradores, e os igarapés habitados eram denominadas como: Arara, Ubetuí (onde o sarampo matou todos os moradores em 1947), Periquito, Desertor, Curauari, Japiim, Aninnin e Barracão de zinco (V. anexo 02).

Isso demonstra que a prática pedagógica na escola Sateré-Mawé, acontece de forma restrita, sendo o ensino escolar aplicado apenas para uma pequena parte da população. Segundo informações tanto do Sr. Argemiro, como dos professores, nessa época o professor tinha como objetivo educar “civilizar” seus alunos para deixarem de ser índio e passarem a ser “sociáveis”. A escola tinha a missão de fazer com que o Sateré-

Mawé se auto-identificasse como um cidadão brasileiro, pois ser índio significava indivíduo do mato, alguém que poderia ser identificado como “bichos selvagens”.

Essas informações permitem-nos compreender que esse instrumento de ensino que é a escola, teve na maioria de seus momentos na história, a função bastante clara de construir sujeitos desvinculados de suas práticas socioculturais. Isso ocorre pelo fato da escola possuir o poder de formar opiniões, na verdade é através do ensino que se produz a cultura da crença permanente. Significa que a escola tornou-se no projeto civilizatório brasileiro o melhor meio para fundamentar os paradigmas econômicos necessários no que se refere a força do trabalho ou a exploração das drogas do sertão. Hoje pelo o que vimos na escola Wenteru, a prática da escola está voltada para uma busca de autonomia freqüente, percebemos que o processo está começando a amadurecer. Dentro desse aspecto, diria que hoje é muito positivo a atuação da escola, visto que nos último dez anos vem apresentando propostas inovadoras, principalmente quando se trata da prática pedagógica do professor.

Hoje pode-se afirmar que começou a surgir a idéia de uma escola indígena não mais como um prédio isolado da realidade. Constatou-se uma certa falta de compreensão sobre o significado político da escola. Hoje o Sateré-Mawé sabe da importância da escola, mas ainda não sabe como aprofundar melhor a sua utilização como instrumento político. Predomina com maior dificuldade para o puruwei é a autocompreensão de se sentir inserido no ato de ensinar como atores sociais fazedores e constituidores da cultura Sateré-Mawé.

No fundo é perceptível que o professor sente a necessidade de preencher suas atividades como práticas políticas mais autônomas da Secretaria de Educação do Município, porém ainda não se tem uma compreensão clara do significado de coletividade. É notável a forte influencia da política partidária do não índio na região. Neste sentido, pode se afirmar que quanto mais se buscar uma prática política voltada para o reconhecimento mais profundo da escola, mais os professores e alunos poderão dar sentido e rumo para a Escola Wenteru.

Mesmo que a prática pedagógica na Escola Wenteru, seja idêntica a uma escola de branco, quando se trata de se utilizar de conteúdos como o Português, a Matemática etc., ainda assim se percebe a resistência para alcançar um modelo de Escola capaz de reconhecer os valores culturais presentes no contexto Sateré-Mawé.

Isso não quer dizer que o modelo já existente está pronto e acabado, muito pelo contrário, se sabe que a escola é de apropriação do índio, como também entendemos que

existe por parte do Sateré-Mawé, a necessidade de sonhar por uma escola diferenciada capaz de tomar suas próprias decisões, independente sem tantos vínculos com o poder público.

Assim, a prática pedagógica é algo que não pode ser reduzido a um prédio chamado de escola. É preciso que compreendamos como aborda o Professor Bernardo Alves Moi, que esta prática não é apenas de propriedade da escola, mas de todo espaço aonde existe ser vivo pensante, capaz de transformar a realidade onde pertence.

Wo'napin hap toig tawa Terra Nova pe kat pote mit toigne'en mesuwat Yi tote wakuap ky'ewi. Wakuap torania nug kuap hanuat hot'ok'e te'ente'en hop , mi'I hap puo pyi yn mit toigne'en wakupe kuap. (Bernardo Alves Moi, 2007)²

Vale ressaltar esse comentário do professor Bernardo por percebermos que dentre tantas dificuldades, alguns professores ainda resistem na busca de compreender o seu papel como educador. Desta forma, o nosso trabalho de pesquisa foi um grande aprendizado, o qual me fez compreender que mesmo em momentos difíceis, nós podemos transformar nosso jeito de pensar sobre as práticas de educar na escola.

Em momento de escassez de alimento, se a escola não está satisfazendo os parâmetros de qualidade para a aldeia, pelo menos pode, quando tem, matar um pouco da fome. É óbvio que ela corre o risco de estar sendo para as crianças o meio mais eficaz para viver sem muita dor pela fome, isso, quando não atrasa a merenda. Este fato é um exemplo desse retrato vivo, um panorama de resistência a tantas dificuldades que reforçam surpreendentemente o desejo de viver a vida sorrindo.

Toda essa problemática é vivenciada no cotidiano a partir de uma dimensão social, porém o que mais impressiona, é a demonstração de paz e de resistência diante de tal situação. Acreditamos que a melhor maneira de se aproximar desta realidade social é buscar compreendê-la, a partir de uma mão dupla, pois, todo contexto modifica-se com as atitudes que o educador assume a cultura pedagógica, pois toda cultura é fruto das práticas socioculturais daquele que educa e também é educado.

² A prática pedagógica eu acredito que exista fora da sala de aula, pelo fato das pessoas estarem em busca de algo que possa melhorar a maneira de continuar vivendo, trabalhando, recriando as coisas, pois esta ação acontece em todo espaço.

Identificar os meios articuladores desse cotidiano indica o permanente retorno de situações e fatos como transmissão e especulação renovadoras na realidade. As atividades humanas podem ser identificadas como transações dos meios comunicativos e interpretativos deste cotidiano. É preciso que tenhamos um olhar capaz de perceber as alterações específicas como evidência das ações afetivas de fatos como forma de legitimar momentos freqüentes às ocasiões de conexões reais. Em suma é necessário falar desse cotidiano com as pretensões de não desenvolvermos conceitos que não possibilitem uma nova discussão a respeito das alterações do mundo social.

Uma das fontes de manifestação do cotidiano na escola, diz respeito à transmissão de conhecimento, na prática do bilingüismo. Com o uso tanto do Português, como também do Sateré-Mawé, se assimila e compreendem os traços culturais presentes na realidade. O aluno aprende a identificar e vivenciar valores sociais através das duas línguas.

Dentro desses aspectos percebemos na Terra Nova, que as relações étnicas existentes atualmente entre os Sateré-Mawé e o não índio encontram-se ligadas pelas necessidades básicas de sobrevivência. As diferenças como característica cultural passam a estabelecer um vínculo entre aquele que fornece a comida em troca de dinheiro. A relação entre eles é amigável desde que os fiados sejam pagos no dia certo. No decorrer do tempo, vamos aos poucos percebendo que mesmo com preços mais altos que na cidade, é muito melhor saciar a fome que às vezes pode durar dias. Quando ocorre isso, a única coisa que resta e tomar água com farinha o que em português costuma chamar de “cara chato”. Levando em consideração toda essa necessidade, fica claro que é muito melhor comprar produtos caros do que morrer sem alimento.

Nessas relações existentes com o não índio, é possível identificar que dentre as diferenças existentes entre as duas culturas, existe por trás de tudo, a necessidade de se vê o diferente, alguém de outra realidade. O novo como também todas as novidades são muito atrativas, todos querem ver o barco que chega e conhecer mesmo que de vista aquele que chega e se aproxima com seus diversos produtos.

Entre o ÍNDIO e o BRANCO existe a diferenciação, por necessidades específicas de cada um. Tanto o índio como o branco vivem dentro de uma diversidade cultural por estarem e por ocuparem um espaço diferente e ao mesmo tempo comum a todos naquele momento em que se relacionam. Contudo, consideramos que este fato é algo até um certo ponto necessário para que os sujeitos desta ou daquela cultura possam se identificar com

aquela que pertence seria o inverso de um reflexo refletido por um espelho que precisa ser confrontado, por mais que seja estranho e diferente para nossos olhos.

Nesse sentido, ao se tratar de um processo de identificação dos atores sociais, devemos considerar que toda identidade individual está imbricada em ações políticas. Nós somos também aquilo que por lei é constituído pela cultura que pertencemos. Em outras palavras eu também sou domesticado pelos instrumentos sociais como a escola, a igreja, etc., e como ser social seja na Terra Nova ou a cidade de Maués, se constrói como social a imagem daquilo que é necessário que o sujeito seja para a sociedade que pertence.

O diferente é um sujeito, representado pela relação de aproximação com o outro, cujo reconhecimento da diferença é a consciência que temos daquele que nos fornece por suas diferenças, novos significados daquilo que somos. Somente através deste outro indivíduo se auto-identifica com aquilo que é e está sendo. Só existe este outro, porque existe um EU diferente, um outro que se faz as suas diferenças. São as diferenças que dão sentido àquilo que é simbolizado por nós e assim, nos tornamos seres identificáveis pelos diferentes, são eles que denominam o que somos para eles e eles nas suas diferenças, confirmam nossas diferenças.

Trabalhar a partir desta postura de análise significa dizer que sem esse desejo crítico será impossível compreendermos que a identidade é um conjunto dinâmico da práxis cultural que se fundamenta no exercício contínuo da relação do Sateré-Mawé com o mundo. Sem identidade não se produz cultura, ou seja, cultura se faz através do sujeito que se auto-reflete no outro e como resultado, se pensa e produz conhecimento a respeito do que vê, pois todo contexto humano existe a partir do que somos na realidade a qual pertencemos.

Dentro da dimensão social aqui abordada, compreendemos que falamos o que vivenciamos com aqueles que participam de uma mesma experiência coletiva. Assim, mesmo que o indivíduo da aldeia Terra Nova tenha possibilidade de selecionar as memórias coletivas institucionalizadas, jamais ele poderá de forma isolada, institucionalizar este fenômeno chamado memória.

Quando se trata da cultura Sateré-Mawé é pertinente considerar que todo sujeito possui uma postura dialógica, pois não existe cultura sem relação dialogal. Os Mawés falam do presente, do passado e do futuro, e nesse processo narram o que é próprio deles, em outras palavras, narram as diversas dimensões de um EU cultural próprio de cada um. Comunicam ao outro o que é preciso ser lembrado como meio explicativo do

que experimentam e se identificam. Nesse sentido, comunicam-se para si e para a realidade que faz revelar suas características identitárias que os fazem ser o que são.

A identidade é um processo com forma permanente de construção de sentidos, que dá vida aos significados pelos quais representam a cultura, sendo assim, a identidade é a imagem que eu tenho e que faço de mim mesmo, do outro, e da realidade. São nossas práticas culturais que fundamentam a dinâmica da identidade, representada pelos agentes participantes do contexto o qual denominamos de cultura.

Com relação a identidade, torna-se importante considerarmos que este fenômeno recria as peculiaridades de cada cultura e de cada indivíduo no contexto em que vive. As atitudes são experiências expressadas a partir de características étnicas que coexistem concomitantemente entre os indivíduos que desenvolvem novas práticas étnicas.

O reconhecimento das relações sociais pelo sujeito configura a ação de intencionalidade dos meios criados pelo homem como fontes de significados constituídos por ele mesmo. Nesse sentido, se articula a dinamicidade da identidade a partir de aspectos coletivos e individuais. Assim, diríamos que o mais importante de se levar em conta na cultura Sateré-Mawé é a interação social construída pelo sujeito e pelo mundo do qual ele participa e se reconhece como parte dele.

São internalizados pelos indivíduos as concepções de mundo como diálogo com aquilo que são no contexto sociocultural. Por isso, ao contextualizar essas concepções é preciso que as compreendamos como algo peculiar da formação social em que vivemos. Também, é bom levarmos em conta que tais concepções, assumem uma dimensão que no momento em que os indivíduos as internalizam podem estar construindo uma falsa imagem de sua realidade. Nessas circunstâncias, torna-se indispensável uma leitura reflexiva para refletir sobre a própria reflexão referente às nossas ações culturais.

A partir desse enfoque, podemos afirmar que nós sujeitos criadores de um jeito específico de conviver com a realidade, agimos consciente ou inconscientemente com uma dinamicidade frente ao que somos no social. Não somos somente o que queremos ser, somos também aquilo que é estabelecido como padrão cultural. Assim é possível perceber que a identidade não é apenas MINHA, mas imposto também para nós como sujeitos do meio social que vivemos.

A partir de nossas análises podemos considerar que se nós, nos identificamos através de algo ocasional e imediato, podemos cometer um grave erro de compreensão, visto que o social não depende apenas de nós para existir, ou seja, nós como agentes culturais. Toda cultura, seja ela Sateré-Mawé ou não, é apenas uma pequena parte da

grande complexidade que é a sociedade. Nessa conjuntura, observamos que o dia a dia da Aldeia Terra Nova, nos revela que este social, se configura através de sua dinâmica, que impulsiona o surgimento de novos fatos ou situações que vêm determinar as relações sociais presentes em todos aqueles que podemos identificar como atores de tal dinamicidade.

Portanto quando buscamos compreender os fatos que movem as relações sociais, estamos procurando ter um olhar mais coerente sobre aquilo que observamos. O olhar antropológico nos ajuda a melhorar a nossa postura diante de outra cultura. Porém, se amadurecermos a idéia de fazer o nosso olhar alcançar novas dimensões da realidade, é bem provável que alcançaremos novos rumos para o entendimento do diferente.

Esse olhar como afirma Roberto Cardoso de Oliveira, (2002)³ é interativo e simultâneo com o ato de ouvir e descrever o diferente. Nesse sentido, torna-se indispensável reconhecermos que todo trabalho de observação necessita que se faça um esclarecimento profundo o suficiente para dialogar com todos os pré-supostos construídos a respeito do significado da identidade.

Ressaltamos que o fenômeno da identidade como elemento da cultura, é próprio da articulação do sujeito sobre aquilo que ele vive como sentido prática dentro de sua dimensão social. Dentro dessa dimensão compreendemos quando se fala de cultura, que todas as características étnicas, devem ser enfatizadas a partir do mundo onde pretendemos compreender as manifestações de tal fenômeno. Desta forma consideramos que ter um olhar de alteridade, significa ter a atitude de ler o outro através do cotidiano onde se projetam todas as práticas culturais do indivíduo.

O reconhecimento da cultura exerce na coletividade a prática de criar a partir das tradições culturais. Esse sujeito é histórico por aquilo que ele simbolicamente expressa como manifestação social. Este processo possibilita a institucionalização dos elementos que representam a dinâmica do que é articulado com e para o sujeito. Por isso, as condições reais desse sujeito que se auto-reconhece como parte de seu contexto é de articular caminhos dentro de diversas formas de se auto-identificar com e no mundo.

O significado de uma identidade como já sabemos, nunca é definido, porém, é possível conceber que o reconhecimento do que somos neste contexto aqui abordado

³ Quando Oliveira, (p. 19-30) relata sobre o olhar antropológico considera o ouvir e o escrever como algo simultâneo a esta práxis, implicando que se é possível existir um olhar antropológico, torna-se indispensável o ouvir para podermos descrever de forma mais clara possível a realidade que pretendemos investigar, portanto, para Roberto Cardoso de Oliveira, a textualização da cultura, ou de nossas observações sobre ela, é um empreendimento bastante complexo.

significa o ato da pessoa exprimir sua identificação enquanto indivíduo. Portanto, tratar dessas identificações pessoais significa reforçar a idéia de que toda realidade cultural é manifestada por este reconhecimento de cunho histórico, que por sua vez, processa a transmissão da cultura⁴.

É dentro desta dimensão que a identidade Sateré-Mawé, se constitui por aquilo que se vive no contexto onde se expressa às características socioculturais, levando em conta as diversidades existentes no social. E com isso as propriedades socioculturais dão forma e sentido às características sociais específicas do grupo.

Todas essas questões servem para reconhecermos que a identidade Sateré-Mawé é também simbólica e dentro desta conjuntura o sujeito passa a ser o instrumento para discernir as suas interações. O discernimento dessas interações surge como diálogo do que é reconhecido no discurso dos indivíduos. Nesse sentido, todas as representações que ocupam o cenário social é manifestado por seu discurso de mundo.

É preciso que percebamos que toda proposta dialógica é construída como meio integrante de expressão das forças simbólicas do mundo ao qual pertencemos. Somos confirmados pelo outro por possuímos um eu dialogal. E com isso se configura a dinâmica de nosso discurso sobre as coisas que constituem a nossa identidade.

O conhecimento como ato cognitivo, não é coletivo, é de caráter peculiar de cada indivíduo, já o reconhecimento depende de meios que venham transmitir os aspectos que revelem a pessoa detentora dos valores sociais que possui. O “conhecer” (erkennen) e “reconhecer” (anerkennen), que são de origem grega, tornam-se mais claros à medida que possamos exprimir nossas identificações enquanto indivíduos. Desta forma, percebe-se que este processo revela-se no sujeito que se auto-reconhece como no seu ato expressivo de viver sua identificação.

Portanto a dinamicidade da cultura não é apenas um fator social, mas, sobretudo histórico e complexo. É isso que especifica as diferenças em todas as manifestações de comportamento como demonstração da força de sentidos como manifestação de tal dinâmica. Por isso, toda relação é interativa, e transmite na sua força de significados os

⁴ A tradição oral é revelada na etno-historicidade como forma de expressão cultural do grupo, construindo-se assim, a transmissão e produção de saber, isso demonstra que a tradição oral possui uma memória institucionalizada e também que, a produção de conhecimento acontece na sociedade, independente de existir uma escola indígena, logo, compreende-se que a escola hoje,deverá levar em consideração que não começará produzir conhecimento, mas a reconhecer e decodificar conhecimentos que são manifestados com a realidade.A tradição oral é tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória, um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Compreendemos com isso, que a tradição oral serve como fator primordial para a transmissão de conhecimento da própria sociedade.

sentidos complexos da cultura, como dinamicidade das representações sociais desse sujeito que é histórico.

Sendo assim, estas discussões nos mostram que a sociedade Sateré-Mawé se constrói dentro de um processo de internalização de comportamentos e valores sociais. O sujeito Sateré-Mawé é histórico através de uma dimensão reflexiva que se faz presente em cada momento de histórias de experiências explicadas como afirma (MATURANA),2001, as nossas histórias de experiência é que nos fazem chegar ao conhecimento, em outras palavras, a construir história. Tudo isso acontece através da linguagem como mecanismo narrativo capaz de explicação da realidade que se conhece ou que se quer conhecer.

CAPITULO II

2. HISTÓRIA E PRÁTICAS CULTURAIS SATERÉ-MAWÉ



Encontro Pedagógico Sateré-Mawé, comunidade Vila Nova II Rio Marau / novembro 2006 – foto Carlos Dinelli

Neste capítulo abordamos algumas características históricas e culturais dos sujeitos denominados Sateré-Mawé. Enfocamos em nosso estudo aspectos relevantes que fazem parte do tipo de sujeito que é construído dentro de uma lógica social constituidora de valores e crenças que podem estar afirmando ou negando a tradição da cultura. Assim, temos o objetivo neste primeiro momento, de enfatizar a historicidade do povo, considerando as características culturais que constituem a identidade Sateré-Mawé.

Trabalhamos os traços culturais do povo Sateré-Mawé, ressaltando os primeiros contatos com os brancos e com os Tupinambás. Visamos refletir sobre o passado, levando em conta que a escola não está à parte de toda complexidade histórica deste povo.

Com este propósito, identificamos fatos específicos da cultura Sateré-Mawé, com o intuito de demonstrar um pouco da sua configuração histórica. Optamos por construir uma ponte entre o passado e o presente, ligados ao nosso objeto de estudo.

Compreender o universo cultural Sateré-Mawé, exige que tenhamos a humildade de reconhecer nossos limites diante de tal desafio. Assim, este capítulo nos remete ao passado do povo, levando em consideração o presente, o qual é vivenciado pelo mito.

2.1.- QUEM SÃO OS MAWÉ OU MAWERI'A?



Mawé com coifa.

Inicialmente consideramos pertinente levantar algumas questões a respeito da denominação Sateré-Mawé ou (Maweria), termo antigo que tem grande significado para o grupo. Este termo antigo, que hoje é pouco usado pelos membros do grupo, é de ordem polissêmica. Esta denominação antiga retrata não apenas a denominação do grupo, mas, sobretudo o que foram no passado, no decorrer de sua formação social. O termo Maweria tem como significado a palavra Sateré-Mawé no plural. Porém o mais curioso da palavra é que ela representa um termo antigo usado pelo povo, quando não se chamavam Sateré-Mawé, apenas Mawé.

Nota-se que a denominação de um povo, apesar de parecer simples, traz suas complexidades. Maweria carrega um mar de significados, os quais vamos discutir mais à frente, por ser de grande relevância para nossa pesquisa.

Responder à pergunta referente a quem são os Maweria, nos remete a desenvolver uma análise imbricada no que os Sateré-Mawé foram no passado. O passado revela o que nós somos no presente, como também o presente revela o que fomos no

passado. Nesse sentido diríamos que um dos nossos objetivos neste capítulo é de demonstrar um pouco da construção étnica do grupo, fundamentando novas informações com estudos bibliográficos e alguns fatos que decorreram na minha convivência com o povo Sateré-Mawé. Maweria é um termo da língua Sateré-Mawé, que indica um sentido de povo, sociedade.

Ser um Maweria é ser um agente histórico que procurou nas suas relações sociais, demonstrar a importância de sua identidade e por conta disso, sobrevivem até hoje. Atualmente os Sateré-Mawé vivem em um território que possui uma extensão de 788.528 km² (ISA p. 479) sendo que, conforme afirma Teixeira (2005), uma parte da população dos Sateré-Mawé além da área demarcada, se mantêm presentes “numa pequena área dentro da terra indígena Koatá-Laranjal, junto com o povo Mundurucu.

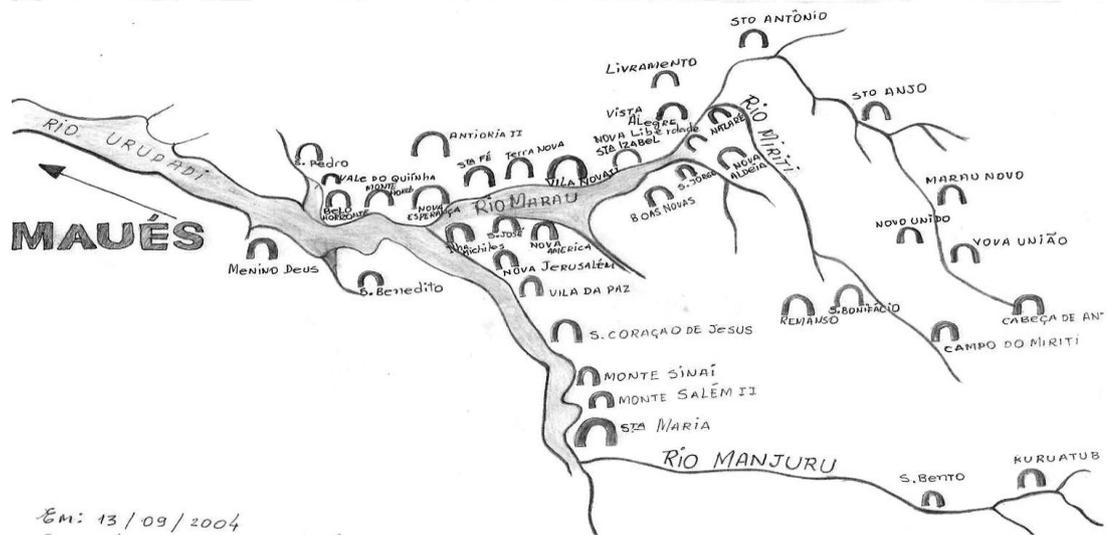
Os Sateré-Mawé possuem uma população de 8.378 pessoas, conforme o censo demográfico de Teixeira et., al, (2005). O número de pessoas que falam a língua Sateré-Mawé, segundo este censo é de 5.510, os que a lêem equivalem a 2.992 e os que a escrevem somam 2.980. Os autores constataam também que:

Por outro lado, o número significativo dos que não lêem (47,9%) e não escrevem (48,1%) a língua Sateré-Mawé, nas terras indígenas, representa um desafio aos professores Sateré-Mawé, considerando a proposta pedagógica para a escola indígena, imbricada na conceituação de educação escolar expressa na legislação, e considerando-se principalmente que, para as lideranças indígenas Sateré-Mawé, está delineado no projeto étnico-social de identidade e de desenvolvimento deste povo o domínio do código escrito da sua língua. (TEXEIRA, et.al. p. 92, 2005).

A distribuição das aldeias, tanto do Rio Marau como no Rio Andirá estão identificadas no mapa a seguir, onde podemos ter idéia de como os Sateré-Mawé ocupam seu espaço. É importante entendermos que apesar das deficiências do mapa, é possível constatar que todos os rios são habitados.

Os rios principais da região são o Rio Urupadi e o rio Marau. Nesses rios encontram-se em todas as aldeias, lideranças representadas pelo tuxaua, capitão e capataz, como também o professor, que tem a função de conselheiro local. Cada comunidade tem decisões próprias. Nos encontros sociais das lideranças, manifesta-se o que é decidido em cada aldeia e o que o povo local espera ou necessita das demais lideranças.

Mapa de Terra Indígena Sateré Mawé Área do Rio Marau



Nos dias atuais, percebemos que a tradição oral, no que se refere à transmissão e a convivência com as práticas culturais são mais intensas nas cabeceiras dos rios, em comunidades mais distantes como Campo do Miriti, Kuruatuba do Manjuru, Kuruatuba do Andirá, Terra Preta, Santa cruz, Cabeça de Anta, Cajual e Conceição. O motivo, segundo alguns professores, ocorre pelo fato dessas comunidades terem menos acesso à cidade.

O mais importante é que desde o século XVII o grupo sempre manteve contato com o não índio. Dessa relação os índios afirmam perceber mais prejuízo do que benefício para os Sateré- Mawé, pois o branco sempre esteve na vantagem de poder, sempre foi ele que decidiu e direcionou as políticas empregadas na região.

Os Mawé, ou Sateré-Mawé como costumamos denominá-los, não possuem um nome pronto e definitivo. O termo Maués⁵, que tanto se acredita ser a denominação correta do grupo, na verdade, ocorre que ao se perguntar o significado de tal termo, simplesmente, não se tem nenhuma resposta; ou seja, não se sabe o significado da palavra. Isso, foi possível identificar nas colocações de Bernardo, professor e morador do local.

⁵ O termo usado por Ugee, para definir o grupo como Papagaio Falante, não está claro, pois os que, entrevistei, desconhecem o termo. Não se auto-identificam como papagaio falante. Na sua obra *As lindas Histórias Sateré-Mawé*, (1991 p.07) não identifica a fonte de onde tirou tal informação.

Este termo é de certa forma desconhecido para nós, eu não tenho a mínima idéia do porque deste nome. Eu penso que o nome Mawé não tem sentido ser papagaio falante, eu acho que esse nome pode ter sido dado para nós e muitos de nós não sabem disso (Bernardo Alves Moi, 2007).

Pela afirmação do professor Bernardo, observamos que existe uma identidade assumida, porém a denominação usada para essa identidade não é clara para aqueles que a assume. Isso pode ocorrer pelo fato dos Mawés serem fruto de uma relação interétnica entre vários povos que habitavam o baixo Amazonas entre o Rio Tapajós e o Rio Madeira. Esta problemática iremos retomar mais na frente neste capítulo, como um dos pontos de referência para nossas discussões.

Com isso, poderíamos perguntar: os Mawé ou, Sateré-Mawé, quem são? São Tupinambás? São Mundurucus? Parintitins? Qual a denominação que poderia identificar este grupo? Ou seria apenas um termo empregado pelo branco, como afirma o Tuxaua Donato da comunidade Simão do Rio Andirá: “o nome Mawé (Mau-é) é porque os brancos nos chamavam de maus, eles não gostavam da gente por isso nos chamavam de mau” (DONATO, Sateré, 2002).

Um outro dado importante a ser enfatizado seria as colocações do Tuxaua Colombo da aldeia Belo Horizonte. Ele afirma na obra de Lorenz (1992), que o povo veio do Waraná (guaraná), a princípio todos os clãs vieram da nação guaraná. Esta planta representa o mito de origem, por isso, representa o primeiro Mawé.

É do olho do curumim que surge o guaraná, e por conseqüência, o guaraná é o olho do primeiro índio Mawé. E como resultado de tal manifestação, afirmamos que ser Mawé significa ser Waraná (Guaraná). Pois é com o guaraná que surgem todos os clãs. Logo, supõe-se que a origem da denominação Mawé, está por trás do significado mítico e representativo que é o Waraná.

Muita gente não sabe do que veio o guaraná. Não sabe. De modo que diz que é cerrado de forma à toa. Mas não. Então esse curumim, menino de Deus que chamam os olhos do curumim mesmo. Ai que veio o Maué, tudo nação Guaraná, cobra açai, Sateré mesmo, tudo tudinho veio do guaraná [...] (COLOMBO, apud, LORENS, 1992, p.50)

Esse comentário do Tui'sa Colombo fundamenta as colocações do professor Bernardo, referente à mesma problemática, porém em uma dimensão diferente. Parece-me que, as palavras de Bernardo vêm completar e dar mais sentido ao discurso do Tui'sa

Colombo. Assim diríamos que a origem do povo Mawé como vemos, sua explicação sempre parte de uma narrativa mítica. Desta forma a explicação da origem do povo está ligada ao mito cosmogônico do grupo, pólis como já afirmamos a cima, o povo Sateré-Mawé surge a partir da planta do Waraná como elemento mítico vivenciado pelo povo.

Segundo o Professor Bernardo, o primeiro Mawé surge do guaraná, mas descende dos cobras, os quais fecundam Humuansab⁶ e a partir daí nasce Wanumarehy⁷. Por ser filho de cobra, vai ser morto pelos tios e de sua morte ele vai ressurgir através da pajelança em uma entidade não mais espiritual, mas humana. Nesta dimensão, diríamos que o primeiro Mawé descende de Wanumarehye e Wanumarehy descende dos Moioks, entidade espiritual representado pelos cobras. Esses espíritos, segundo Bernardo, têm a função de seduzir e se aproveitar do outro.

Diante de tais elementos fica evidente que SER-MAWÉ tem como referencial a compreensão da realidade mítica, a qual se faz presente no contexto cultural do povo. Este processo é um estado psíquico que pode ser identificado como estado da mente em estabelecer condições para vivenciar o mito materializado na realidade que não depende unicamente de um nome para sobreviver ao tempo.

Na verdade, foram também circunstâncias históricas que determinaram o uso antigo do termo MAWERIA, o qual era reconhecido por todos no grupo. O mais interessante é que até hoje ainda é empregado este termo pelos mais velhos. Maweria significa *“todos os que pertencem ao grupo”*.

Por se tratar de algumas peculiaridades culturais deste povo, a denominação que se construiu pelo grupo ou, pelo branco, revela-nos que esta especificidade é de caráter pessoal e social. Desta forma podemos afirmar que Maweria é o sinônimo mais próximo de sociedade, de povo, e de coletividade.

É importante frisar que a questão da identidade não é estática, é um processo de auto-reconhecimento que se modifica por se tratar de seres humanos e que por isso,

⁶ Personagem do mito de origem que simboliza um dos primeiros pajés no começo do mundo. Pelo fato da cultura Sateré-Mawé ser uma cultura patrilinear, pode ser que essa personagem feminina, seja uma criação da cultura cristã, incorporando-a como Nossa Senhora. Em todos os momentos das entrevistas, se percebeu uma constante familiaridade entre as duas entidades religiosas. Este fato nos proporcionou identificar uma antiga retomada religiosa, no que se refere algo de muito valor que é a religião. Podemos com isso levantar a hipótese mais próxima seria a manter o bom relacionamento com o branco que tinha maior poder especialmente nas missões aos poucos foram se modificando criando novos valores e daí deixou de reconhecer Humuansab como uma entidade única, passando-se a compreendê-la dentro de uma pluridimensionalidade.

⁷ Entidade sobrenatural, filho de Humuansab e de sua morte surge o guaraná e do guaraná surge o primeiro Mawé.

recriam novas formas de pensar sobre si e sobre o outro. Neste caso, fica claro que os ditos Sateré-Mawé descendem de toda uma relação histórica, social e cultural.

A partir de nossas análises, afirmamos que todos os termos apropriados de uma cultura mais forte não significam que os Sateré-Mawé deixaram de praticar a sua cultura, sua linguagem e de desenvolver conhecimentos do mundo criando novos termos. O nome do grupo tem a função de generalizar o que somos como grupo, mas somente a cultura e suas práticas poderão revelar os diversos significados do que realmente um grupo social pode ou não ser.

Esses aspectos assumem um caráter **semântico-histórico**, pois o termo Mawé surge não apenas para identificar os sujeitos do grupo, mas também expressa uma posição identitária do que o sujeito é ou poderá estar sendo. Neste caso, o signo estabelecido por qualquer grupo social serve para mostrar o que na verdade já se é historicamente. Atualmente, pelo que observamos na Aldeia terra Nova constatamos que o nome Sateré-Mawé é um marco que deve ser compreendido como referência dessa história, é algo que é vivenciado por uma trajetória imbricada naquilo que podemos identificar como caráter cultural.

O signo (nome) usado para identificar um povo, é apenas um sinal que o ajuda a transmitir seus traços identitários. Por isso, é importante percebermos que todos os termos presentes em uma sociedade são criados no âmbito da cultura.

Através de nossa investigação observamos que o mais importante é percebermos que a grande questão a respeito da construção identitária Sateré-Mawé, não se restringe a uma relação interétnica, mas ao universo de significados que isso ocasiona no decorrer dessas relações. Desta forma, vale enfatizar que a construção identitária apesar de ser algo comum entre as sociedades humanas, apresenta particularidades sociais, em cada grupo, visto que toda relação intra-grupo, estabelece elementos culturais específicos que criam as diferenças e as semelhanças que podem existir em cada indivíduo daquele grupo.

Isso implica dizer que todos os grupos sociais e étnicos nas suas diferenças, se modificam com o tempo, tanto por processos internos, quanto por relação interétnica. No decorrer da história da Amazônia vamos perceber que os Mawé se envolvem em relações interétnicas de forma mais acentuada, no século XVII, como apontam as observações de Menendez ao estudar a região do Tapajó e Madeira:

“[...] pode-se dizer que parece existir um hiato entre os Tupinambá do século XVII e os modernos Tupi do sistema Tapajós-Madeira, uma vez que até o momento nenhuma relação com esses grupos pode ser verificada. Este fato revela a importância de detectar uma conexão entre os Tupinambá e os Mawé, Munduruku e Parintintin”.(MENENDEZ, p.1982, 274)

O mais importante é percebermos que a constituição de um povo não depende unicamente de um nome ou de um signo que possa identificá-lo. É preciso reconhecer que os Mawé não são uniétnicos, mas pluriétnicos e constroem a sua identidade na relação entre esses vários grupos que os constituem.

É importante percebermos que depois da passagem de Pedro Texeira em 1639, os Tupinambás foram expulsos do Caicorapá, ou Vaicorapá ou Uaicorapá, território hoje pertencente ao município de Parintins. Esta região fica bem próxima ao rio Andirá, onde desde 1678, já havia uma missão que envolvia os próprios Tupinambá, os Mura, e os Mawé:

“[...] Depois da expedição de Pedro Texeira, os que viviam no canal do Madeira junto ao lago do Caicorapá foram tirados de suas terras, batizados às pressas e enviados em nome do rei ao rio Tapajós para povoar a vila de Boim recentemente fundada [...]. Os lugares abandonados pelos Tupinambás foram imediatamente ocupados por Abacaxis, Cunumã e Maués trazidos das margens dos lagos e igarapés vizinhos [...]. em 1798 só restavam dessas missões dois pobres povoados semi-desertos. Para repovoá-los, foram capturados a força Abacaxis e Maués que viviam nos arredores no estado de natureza, confiada a direção dessa missões ao frei José das Chagas. [...]”(MARCOY, p.2001p.204.)

Possivelmente esta ocupação estendeu-se até o Rio Maués-Açu, cujo lugar tinha como nome Uacituba e que em 1798 José Rodrigues Porto, considerado o fundador do local, denomina como Luzeia para atender aos seus interesses comerciais. Mais tarde, em 1803 o lugar vai ser nomeado como missão. O mesmo Frei José das Chagas citado acima será o responsável pela obra. Por esse motivo, levantamos a hipótese de que o processo de ocupação ocorreu a partir de uma nova ordem estabelecida no momento que Luzeia passa a ser considerada como missão, visto que toda missão era composta por vários grupos, isso é abordado por (CERQUA, 1980, p. 210).

É importante que não nos prendamos apenas na missão de Luzeia, pois os Mawé ocupavam tanto a localidade do Madeira como também a região do Tapajós. Na verdade o objetivo é procurar apesar das dificuldades, apresentar aqui, todas as informações

necessárias para comprovarmos a complexidade existente nas relações étnicas e interétnicas presentes até hoje na história e na identidade do povo Sateré-Mawé.

Seria inconcebível acharmos que a cultura Sateré-Mawé foi isolada ou enclausurada de outras sociedades. Sendo assim, o mínimo que poderíamos fazer é não cair no erro de achar que eles perderam a identidade por não serem conhecedores do termo que os identifica, pois a identidade não se manifesta apenas por um nome de identificação, mas por todo um processo histórico inerente a todo fenômeno social.

A relação deste povo com os brancos, possivelmente levou o grupo a criar novas alternativas para que pudessem sobreviver frente à invasão dos europeus. Esta relação com o branco é bem compreendida após a chegada de frei das Chagas na região, o qual atendia também à Luzeia. A medida tem como objetivo, “civilizar” os Mawés e poder com isso, fazer deles pessoas com maior possibilidade de manipulação. A carta é de 1814 para Frei José Álvares das Chagas, da missão da Vila Nova da Rainha (atual Parintins). Nesse sentido se percebe os objetivos claros para obter a submissão sobre os Mawé:

O governador do sucessor Provisório das capitâneas do Grão Pará, Rio negro e Cayenna. Fizeram saber a eles o que havia na carta PATENTE EN MAIN, que Entendeu que o índio José Leocádio, da nação dos Maués, fez um prédio em frente da vila que nomeou de Nossa senhora da Conceição do Rio Maué, para fazer vir do interior das florestas, uma grande quantidade de índios da mesma nação e empregando dentro da cultura os diferentes gêneros do país, e confiante em sua pessoa, ele continuará da mesma maneira a reduzir a viver dentro de uma sociedade civilizada, todos os outros índios da mesma nação de sorte eles se formem em pouco tempo um lugar, da população importante, também a religião como o Estado. Nós juramos do nome pelo presente dos nomes ao posto principal dos gentis de sua nação do estabelecimento sobrenomes pelo qual ele jura de todas as suas honras, privilégios, liberdades, EXONERATIONS ET FRANCHISES que ele revem. (Códice 921, Documento 43 - APEP)103 de 1814 (FIGUEROA, 1997, p.110)

Com base nessa citação é possível identificarmos que os Mawé na relação com os brancos, foram projetados para submissão. Através do exemplo do Sateré-Mawé José Leocádio, identificamos a estratégia para usar e manipular as lideranças indígenas. Assim como Leocadio muitos ainda até hoje são usados para assumirem a função de fragmentar as forças sociais ainda existentes. Essa característica de liderança é uma espécie de chefe que sempre teve como função descentralizar o poder dos tuxauas. Portanto é importante aqui percebermos fatos que no passado revelam o interesse do estado sobre os Sateré-

Mawé, levando em conta o interesse do governador explorar da melhor maneira os Mawés.

Um outro fato marcante é o casamento interétnico que ocorre na região como prática política por parte dos Tupinambás, fato este de extrema importância, já que vamos trabalhar a construção de identidade, pois esta relação com os Tupinambás levará os Sateré-Mawé a ser o que são hoje. Todo povo que recebe influência de uma cultura mais forte, assimila os traços culturais de tal cultura.

Nesse sentido, os Sateré-Mawé apresentam nesses quase quatro séculos de contato, a resistência de manter sua linguagem e uma boa parte de seus costumes. Por mais que esses costumes tenham se modificado, o grupo continua mantendo sua identidade em processo como todo grupo social. Com isso, podemos afirmar que os Sateré-Mawé devem ser identificados como agentes construtores de uma identidade própria se tornando parte deste contexto social diversificado na Amazônia.

Percebemos então a constituição de uma estreita relação entre os grupos da região, dos quais os Mawés fazem parte. Os grupos mais próximos deste processo seriam os Tupinambás e os Mundurucus. Confirmamos estas colocações através de elementos sociais presentes como traços culturais do grupo, como por exemplo, a prática do antropofagismo, que é de caráter da cultura dos Tupinambá. Conforme relatos que vamos ver mais a frente, fica clara, também a relação forte de parentesco através dos casamentos interétnicos.

Parece-nos que a isogamia entre os grupos remotos sofre alterações, configurando-se hoje entre clãs diferentes, porém não se percebe nenhum vestígio cultural da prática de casamento entre os Mawé e outra etnia nos tempos atuais. Neste caso podemos identificar certo dualismo na estrutura dos clãs Sateré-Mawé, pois além de isogâmicas, também praticam a endogamia, já que todos os clãs, mesmo aquele que se originou de outros grupos, praticam a mesma cultura e por isso todos fazem parte da mesma etnia.

Como sabemos, dentro de uma cultura patrilinear, por mais que uma mulher Sateré-Mawé, torne-se Tupinambá, por se casar com alguém pertencente a esse grupo, jamais ela deixará de estar ligada ao seu povo de origem. Nesse caso os filhos dela serão pessoas próximas de seu povo de origem, mesmo com as diferenças culturais.

Neste caso o casamento será um poderoso instrumento de envolvimento social entre os grupos de nossa região. É por isso como vamos ver mais a frente, que se chamavam de mano, ou seja, de parentes próximos. Pois se a minha filha casa-se com

alguém de outra cultura, os filhos dela serão parentes dos filhos de seu irmão, mesmo se o seu irmão casar também com alguém de outra cultura.

De fato, nós estamos identificando com este posicionamento, que toda cultura passa pelo processo de relacionamento com grupos diferentes. Poderíamos dizer que alguém pode se tornar parte de outra cultura, porém é imprescindível que se diga que sempre carregará as características específicas de seu povo. Nesse sentido, pode ser o outro, o diferente no presente, mas jamais deixará morrer o passado que o fez ser o que é no presente.

Nesse sentido, deixamos de ser o que éramos em parte, pois se é verdade que não existe cultura isolada é porque todo fenômeno social requer a manifestação de práticas de outra cultura. Pois, por mais que determinada cultura não manifeste características de outras, vale enfatizar que sem as relações com outras experiências sociais jamais teríamos a possibilidade de nos diferenciar de outros indivíduos. O outro é importante para termos consciência da sociedade a que pertencemos é ele que nos ajuda a ter a consciência sobre aquilo que somos e pertencemos. Desta forma, toda pessoa, pode se tornar o outro naquilo que veste, come ou até mesmo fala.

Não é possível decifrar com maior precisão os aspectos e a relevância desse processo identitário, por falta de maiores fontes históricas, no entanto, os Tupinambás na sua relação com outras culturas, nas Ilhas Tupinambarana tornam-se parte destas, assimilando-as e provavelmente por esse motivo passam com o tempo a se auto-identificarem como as culturas que já existiam na região, como os Mawé.

Parece-nos que os Tupinambás buscavam fortalecer as suas práticas culturais a partir de sua grande influência sobre os outros grupos. Compreendemos que eles exerciam uma espécie de negociação levando em conta os seus interesses de grupo.

É bem provável que este outro, que a princípio pode ter sido mantido dentro de uma relação de submissão passa a fazer parte dos Tupinambás através dos casamentos entre eles. Diante de tal miscigenação, parece-nos que a cultura Tupinambá, a qual chega a nossa região através de migração vinda do nordeste, cria novas condições sociais e dessas condições se restabelece uma nova ordem social. Assim Mauricio Heriarte observando como viajante os Tupinambás, nos chama a atenção, afirmando que:

Com o tempo se casaram uns com os outros e se aparentaram; mas não deixam de reconhecer os naturais a superioridade que os Tupinambás tem neles [...] aos que estão de baixo de seu domínio lhes dão as filhas como mulheres [...] nas aldeias só

os que são parentes podem se casar à parte, porque os vassallos moram em roças dos que os governam [...] (HERIARTE, 1883, p.41)

Percebe-se nas observações de Heriarte, que a função social do casamento interétnico nada mais é que o controle social dos grupos existentes. Por alguma razão que não sabemos, os Tupinambás necessitaram desenvolver um mecanismo de defesa, já que eles, vindo do Nordeste, possivelmente, já eram sabedores da política dos europeus e tentavam submeter os descendentes e até mesmo os grupos dominados para servirem de escudo frente à política do dominador.

No entanto, vale mencionar que Heriarte, como todo viajante, tem o seu modo de ver o mundo e poderia nas suas observações, cometer erros ao observar os indígenas. Porém, o mais importante para nós é enfatizarmos que as características culturais de um povo ocorrem dentro de um momento específico de sua época. Desta forma, quando falamos de um outro grupo diferente, é pelo fato de percebermos que a identidade Sateré-Mawé é resultado também do que esses outros representavam como povo.

O motivo pelo qual falamos dos Tupinambá é porque eles fazem parte da realidade dos Mawé, controlando-os através de políticas de relação social a partir dos casamentos interétnicos. Eles estrategicamente tornaram-se os líderes, passando a ter o controle social e político do grupo. Nesse sentido a tradição do Clã Sateré de controlar a política do grupo hoje, é um forte vestígio de que ainda hoje os remanescentes dos Tupinambás se fazem presentes no decorrer dessa trajetória política que é histórica e tem relação com o ritual da tucandeira. Os cantos relatam as lutas e as derrotas dos diversos clãs, sejam eles Tupinambá, Munduruku ou Mawé, ainda existentes até hoje.

Podemos afirmar que a política de controle submete alguns clãs, como é o caso dos Meiru, os quais se refugiaram e ficaram escondidos não se identificando com o seu clã de origem. Mesmo eles sendo Mundurukus, se identificam como Mawé. A primeira hipótese, talvez a menos provável, é que no decorrer do processo de relação entre os grupos, os Mundurukus poderiam ter assimilado ou ser parte da cultura Tupinambá, podendo tal clã ter sido dominado e controlado pelos Tupinambás e exercido a prática de antropofagismo. Nos seus relatos o puruwei (educador) Honorato Sahu, do rio Andirá, afirma que “este clã era um daqueles que costumavam se alimentar de crianças, as quais eram roubadas de suas casas levando os clãs a viverem em diversos conflitos e que por isso não viram alternativa se não eliminá-los todos praticamente”.

Porém, através dos relatos de alguns professores, percebemos que a hipótese mais próxima seria a de que os Meiru até hoje é um clã Munduruku, mas que se auto-identifica como Sateré-Mawé, provavelmente existindo no meio do grupo por pactos de guerra, ou como resultado de negociação territorial. Na verdade os Tupinambás podem ser identificados em outros relatos praticamente com os mesmos conteúdos, mas com a denominação de um grupo diferente, que seria os Manunui (Wanunui). É perceptível a mesma informação no relato de Bernardo Moi do rio Marau, quando afirma que:

Existia um grupo chamado Manunui que tinha a prática de comer nossas crianças, eles levavam nossas crianças dizendo que era para beneficiá-las com alguma coisa, mas nós conseguimos descobrir pelo fato de um deles ter escapado e veio contar para nós. Com essa descoberta tivemos que fazer guerra contra eles, e acabamos eliminando quase todos os que ficaram proibidos de fazer esta prática (BERNARDO ALVES MOI, 2007).

É importante que a palavra Manu, vem do Tupi que significa irmão, se os tupinambás são irmãos dos Mawé, é porque na relação interétnica ocorreram a continuação desta prática cultural com os Sateré-Mawé que descendiam dos Tupinambás. Isto é um indicio de que os Sateré-Mawé são o resultado das políticas de relações entre os grupos que apareceram entre o Rio Tapajós e Madeira.



Ritual antropofágico Tupinambá

Reafirmamos que resultado das relações entre grupos sociais diferentes é manifestado através da fusão cultural, tendo como referência a assimilação de valores da cultura mais forte. Não sabemos se os Sateré-Mawé surgiram a partir do cruzamento de um dos grupos que viviam na Ilha Tupinambarana, ou se já existiam há tempos mais remotos. O importante para nós é reconhecer que as diferenças que existiram no passado refletem-se hoje no tipo de sujeito que é o Sateré-Mawé.

Uma outra afirmação do Professor Bernardo Moi que merece nossas considerações seria a magia dos Manunui. Os Sateré-Mawé assimilaram algumas práticas de pajelança dos Manunui (Tupinambá). Até hoje os pajés entram em conflito através da magia, surgem conflitos que na sua maioria acabam resultando em morte. Desta forma, vale ressaltar que as práticas culturais foram no decorrer desta relação com os Manunui, se modificando, tendo como referência novos elementos mágicos nas práticas religiosas do grupo:

É importante a gente falar que, como falava o finado Carmindo, os Manunui (Wanunui), eram dados, eles falavam com todo mundo, e se eles convidassem alguém para a casa deles a pessoa não poderia falar que a comida era ruim ou que não comeria aquilo, pois eles não falavam nada, mas através da magia eles matavam a pessoa através de feitiço para comer só o fígado. Eles não matavam as pessoas com armas, mas com feitiço, eles eram feiticeiros. A pajelança Sateré-Mawé, vem dos wanunui, é deles que vem o conhecimento dos pajés. O pai do Ivanildo era Wanunui, ele enfetizou Miguel um outro pajé por inveja, com uma bixeira na perna. Porém o Miguel fez ainda em vida um feitiço que matou o Wanunui com disenteria (Bernardo Alves Moi, 2007).

Para enriquecermos as nossas colocações, diríamos que levantar todas essas considerações nos reportam para situações históricas culturais. Como exemplo de expressão de rituais mágicos, podemos citar o ritual da Tucandeira. Durante toda cerimônia, se fala de clãs pertencentes a outros grupos diferentes. Com isso enfatizamos uma outra afirmação de Júlio Esteves Sateré, que aborda uma história do pai do avô de sua mãe sobre a relação existente dos Manunui(Tupinambá) com os Sateré-Mawé:

O pai do meu avô contou para minha mãe que os Manunui comiam gente. Uma vez eles visitaram os Manunui, chegando lá a mulher que encontrou eles, falou que iria dar para comer um pedaço de uma criança. Depois de algum tempo, trouxeram um pedaço do mocotó da criança. Depois que ela entregou a comida, ela disse: - amanhã vai ser teu filho, mais que depressa, arrumaram as coisas e voltaram depressa com muito medo (Júlio Esteves Sateré, 2007).

A magia religiosa Sateré-Mawé é imbricada no processo de construção identitária. O indivíduo cria valores e se desperta para crenças que o levarão a compreender seu espaço. Nesse sentido o mito e as crenças sobre as coisas são definidos pela magia. Os traços religiosos dos Manunui (Tupinambá), assimilados pelos Sateré-Mawé, ocorrem como já abordamos, através dos casamentos interétnicos, causando com isso uma fusão das culturas.

Estes relatos nos levam a afirmar que o processo de construção da sociedade Sateré-Mawé ocorreu com lutas pelo espaço ocupado. Para manterem-se vivos no território foi preciso lutar pelo espaço, e por consequência foram obrigados a fazer pactos de guerra com outros grupos. Nessa conjuntura de fatos que ocorreram, os cantos do ritual da Tucandeira retratam justamente essas circunstâncias de guerra que se deram entre os clãs de outros grupos sociais.

Devido ao ritual tratar no seu canto de fatos de guerra, a igreja evangélica o proíbe. Este fato infelizmente ainda ocorre, contribuindo para a desvalorização das práticas culturais. Nesse sentido vale ressaltar a afirmação do Professor Honorato, do rio Andirá:

Algumas igrejas proibiram a gente de fazer o ritual porque fala das guerras que provocaram muitas divisões, isso aconteceu desde quando o veado grande levou o remo sagrado, e por consequência aconteceu a divisão entre o nosso povo (HONORATO SAHU,2002).

É bem verdade que hoje alguns Mawé podem se sentir ofendidos pelos cantos, pois alguns retratam de forma bem clara como alguns clãs foram derrotados e submetidos a novas regras sociais. Esse aspecto revela que dentre as particularidades do povo, existe em cada clã, uma história de vida, dando um aspecto próprio de cada um.

O mais importante é nos darmos conta de que todo processo histórico surge através de seus atores sociais. Em outras palavras, os fatos relacionados a conflitos que resultaram na eliminação de alguns clãs fazem parte de situações históricas específicas. Provavelmente, os acordos ou pactos de guerra ainda se mantêm em segredo. Parece-nos ser uma espécie de tabu, que tem como função manter vivo o pacto efetuado no passado.

Assim, podemos afirmar que as relações interétnicas não ocorreram na sua maioria de forma pacífica, mas através de guerra pela sobrevivência e ocupação política do território até hoje ocupado.

Através dos relatos dos viajantes é possível discutir e perceber a relevância dos fatos referentes à relação e miscigenação ocorrida entre os Tupinambás e os Mawé a partir do século XVII. Esses fatos não nos impedem de levantar a hipótese de ter ocorrido esta situação com outros grupos tanto antes como depois deste mesmo século. Por esse motivo, vimos à necessidade de fazer introdução deste material a partir de alguns fatos ocorridos no decorrer dos contatos do branco com os Sateré-Mawé.

A partir de (Menendez), 1982, pode-se afirmar que no final do século XVII, assim como tantos grupos que ocupavam a região Tapajós e Madeira, é possível identificar a presença dos Mawé neste território. É claro que também é bem provável que essa prática migratória já existisse antes deste período, pois o processo de ocupação sempre foi fator preponderante para a busca de melhores condições de sobrevivência. Menendez já sustentava que:

A ocupação efetiva do vasto território que medeia entre os rios Madeira e Tapajós é muito recente. Poder-se-ia dizer que ela se completa na segunda metade do século XX. Entretanto, esse processo foi lento e gradual, registrando-se suas origens no final do século XVII. Fora os primeiros aldeamentos religiosos que datam desse período, [...] Assim a presença do branco é marcada, inicialmente, pelas sucessivas viagens que tem por objetivo reconhecer o território a ser incorporado e abrir caminho para a colonização (MENENDEZ, 1982, p. 295)

A posição de (Menendez, 1982) a respeito da ocupação da região nos leva a refletir sobre o processo migratório construído pelas etnias que ocupavam a região. Os Mawé vão ser identificados tanto na Ilha Tupinambarana como no Tapajós, Madeira (V. anexo 10), e mais recentemente a partir do final do século XIX, no rio Maués e rio Andirá. O movimento do grupo entre o Tapajós e Madeira foi aos poucos se tornando uma espécie de busca de refúgio. Estes movimentos deixaram uma ação em busca de melhores condições de sobrevivência, tornando-se uma atividade com o objetivo de se refugiar. Podemos perceber nos dias de hoje que os Mawé, tanto do Andirá como do Marau, estão ocupando as cabeceiras dos rios, o que nos leva a identificar o processo de fugas ocorridas principalmente a partir do final do século XVIII com as missões de resgate as quais tinham como objetivo capturar índios para serem escravizados na época.

Carlos Moreira Neto, (1988, p.321) faz um levantamento da população de alguns aldeamentos que existiram no século XIX,. Através do mapa estatístico da Comarca do Alto Amazonas no ano de 1840, (V. anexo 12), constatamos que em Luzeia, hoje a cidade de Maués, habitavam 1.747 indígenas identificados como Munduruku e Mawé. O interessante é que no mesmo gráfico se identifica a vila de Santa Ana, localizada na boca do Maçauari habitada pelos Munduruku e Mawé. **Observa-se que o lugar até hoje existe e fica a um passo das ilhas Tupinambaranas. Logo podemos concluir dizendo que o gráfico fala de um lugar isolado da região, esquecendo das proximidades onde possivelmente estava habitando os Tupinambás.** (grifo meu).

Vale também enfatizarmos as ligações interculturais dos Mawé com os Sapopé que Saunier(2003), identifica as semelhanças culturais existentes entre eles e os Mawé. Os Sapopé podem ser uma denominação antiga daqueles que chamamos pelo nome de Mawé ou Sateré-Mawé. Mesmo que esta fonte não demonstre os traços semelhantes de forma clara, é relevante abordarmos pelo fato de estarmos falando de um local bem próximo da região ocupada pelos Mawé tanto no passado como atualmente.

Viviam a margem direita do Paraná do Limão e se aldeavam no Paranananema[...]. Tinham os mesmos costumes dos índios Mawé e foram absorvidos pelos mesmos. Oriundos do Amatarí, foram extintos no final do século XIX. Falavam a língua Tupi-Guarani (SAUNIER,2003, p.31).

Na verdade o que sempre existiu no decorrer da história deste povo denominado pelo branco por diversos nomes como Guranauat, Maraguases, Magués, Abacaxis, Maraguales, Andirazes, Jaqueses, Mabués, Mahué⁸ foi a luta constante pela sobrevivência. Todas as políticas de aproximação são de manipulação e de escravidão, marcada por uma sucessão de conflitos e de expedições punitivas (...); como afirma a Carta Instrutiva do governador Fernando da Costa de Ataíde Teive enviada em 03 de outubro de 1769, aos diretores do Pará e Rio Negro:

Ao cabo da canoa dará V.Mcê ordens em meu nome no ato da partida para o Sertão, de não entrar em rio aonde conste que se poderá encontrar com os Índios da Nação Manguês, porque tendo mostrado a experiência que esses miseráveis homens resistem as práticas que se lhe fizer, para caírem das trevas do paganismo, pela introdução das ferramentas, e outros gêneros que vão comerciar com eles; é necessário reduzi-los a necessidade, para que deles tiremos os frutos de os descer, quando se vivem preconizados, o que há de certamente vir a suceder, vendo se destituídos do socorro que lhe aqui inconsideradamente lhes tem levado... (PEREIRA, 1954, p.34).

Esse discurso apresenta de forma clara as pretensões de dominação do branco sobre os Mawé. A partir deste fato apresentado por Nunes Pereira, sustentamos que os grupos, no decorrer de sua história, vão ser obrigados a dar uma nova configuração à prática cultural de migração da época, a qual aos poucos deixará de ter uma conotação de

⁸Através da pesquisa podemos constatar que os Mawé ou Sateré-Mawé, como são chamados hoje, são identificados e denominados pelos viajantes a partir do século XVII com vários nomes: a presença dos Mawés no Tapajós e Madeira Assim como Acunha em 1639, outros missionários como Padre João Maria e o Pe.Antônio Fonseca. “Relatam sobre os Maués no Tapajós a respeito do uso do guaraná e tecelagem do algodão das tribos, isso no ano de 1661.[...] Pe. Betendorf em 1668” localiza este grupo numa ilha do baixo curso do Rio Madeira, provavelmente na ilha dos Araras, denominando-os de Jaquezes os quais eram vizinhos dos Iruri com quem mantinham hostilidade.(CERQUA, 1980 p. 210).

uso do espaço para a sobrevivência e passará a ser de uso do espaço para buscar refúgio, para escapar das mãos dos dominadores.

A cultura Tupinambá desenvolve meios alternativos para ocupar um espaço multicultural, através do casamento interétnico. Como já afirmamos, os Tupinambás passam a ocupar um espaço ocupado por outros grupos. Nesse sentido é bem provável que alianças tenham acontecido e com isso, ter ocorrido o fenômeno dos casamentos interétnicos dos quais vem resultar no desaparecimento dos Tupinambás no final do século XVII.

Não vamos fechar nossas conclusões a partir de um único fato contado por viajantes, pois também devem existir outros elementos até então desconhecidos que ainda não foram identificados. O mais importante é podermos com todas essas informações compreender que a escola é parte de todo esse processo histórico. E assim, ela como instrumento de atividade educativa do sujeito, precisa ter como referência os elementos que a representam em sua realidade. Dentro dessa dimensão, é importante ressaltar que o passado de um povo revela no presente o que o povo é, e com o que é no presente, poderá definir o seu futuro.

2.2.- OS SATERÉ-MAWÉ DESDE OS PRIMEIROS CONTATOS

Como em toda sociedade existe a característica comum da reciprocidade entre as pessoas. Os Sateré-Mawé não são diferentes. Os vestígios da reciprocidade Sateré-Mawé são identificados pela importância que se dá para estabelecer um vínculo político, onde o que um tem, todos têm.

Percebe-se que ser recíproco, nesta sociedade, significa ter como móvel, a necessidade de sobrevivência no ambiente onde vivem. E por tal situação, compreendemos que a reciprocidade Sateré-Mawé é tão intensa quanto é intensa tal necessidade.

Como exemplo, podemos dizer que uma caça, por mais preciosa que seja ela é dividida por todos. Todos têm o direito de saciar a fome, como também todos têm o dever de procurar comida para si e para todos. É o bem comum muito bem representado e por força desta atitude, podemos imaginar o número de conflitos que devem ter ocorrido no

decorrer dos contatos com uma outra sociedade que tinha como único ponto de referência, o acúmulo de riquezas.

Falar da aproximação dos Sateré-Mawé com outras culturas tem suas limitações, visto que as fontes apenas relatam os contatos com os brancos, isto de forma bem reduzida a um relato escrito ou uma carta. Por conta disso, percebemos durante as entrevistas que os professores da escola Wenteru anseiam por um trabalho que venha ajudar na construção de novos conhecimentos, principalmente quando se trata de fatos históricos relatados pelos mais antigos e que às vezes são desvalorizados pelos mais jovens.

Essa desvalorização que está ocorrendo não quer dizer que seja unicamente uma conotação negativa. É sinal de que está ocorrendo um processo de mudança no grupo, implicando que a historicidade dos Sateré-Mawé modifica ou remodela suas crenças, seus hábitos, e principalmente seu jeito de pensar. Podemos com isso, verificar que os Sateré-Mawé, (Maweria) são resultado dos contatos ocorridos, os quais os levaram a assimilar novos padrões sociais, e tais padrões devem ser identificados a partir de toda complexidade que é a estrutura de uma sociedade, considerando-se que “A vida das sociedades completamente organizadas, estabelecidas, é tão complexa que dificilmente se poderá determinar, entre os muitos elementos que a compõem, quais são os realmente vitais para a sua existência” (LINTON, 2000, p.97)

Vamos apresentar a nossa exposição a partir do que já foi frisado no item anterior, no qual citamos o século XVII. Percebem-se os primeiros contatos dos Mawés, com considerações relevantes de Serafim Leite a respeito da expedição de Pedro Teixeira que trouxe Cristobal Acumã, revelando que

Aos Mawés foram denominados pelos nomes de “Maraguá” em 1639 por Cristobal Acunha da expedição de Pedro Teixeira. É importante sabermos que tanto os Maraguá como também Os Andirá são considerados como Maués, pelo fato dos mesmos, não só por ocuparem o mesmo território dos Maués, como também por serem considerados excelentes preparadores do guaraná, entre as regiões do Tapajó e Madeira (LEITE, 1943, VIII p. 393).

O século XVII, os Mawé são identificados e por isso, compreende-se que o tempo de aproximação com o branco é resultado de uma somatória que equivale a 368 anos de contato, pelo menos com uma parte do grupo que se situava nas Ilhas Tupinambarana. É bem provado por Uggé que a Ilha Tupinambarana foi o lugar do primeiro contato entre os Maués e os Brancos: “O termo Maué é o nome mais comum de um dos grupos tribais que

conseguiram sobreviver à extinção das numerosas tribos indígenas da Ilha Tupinambarana do baixo Amazonas”. (Uggé. 1990, p.5).

Somente vinte nove anos após 1639, vai ser possível identificarmos um outro contato com os brancos em uma outra localidade, porém, sempre dentro do espaço ocupado entre Tapajós e Madeira. É importante acrescentarmos que nesse espaço, de forma direta ou indireta, os Mawé, relacionavam-se com os brancos, sobretudo com outros grupos que viviam na região. Depois de Acumã, o Padre João Maria e o Pe. Antônio Fonseca “relatam sobre os Maués no Tapajós a respeito do uso do guaraná e tecelagem do algodão das tribos, isso no ano de 1661 (UGGE, 1990, p.07).

Também o Pe. Betendorf em 1668 “localiza este grupo numa ilha do baixo curso do Madeira, provavelmente na ilha dos Araras. Neste local, os Jaquezes (Mawé) eram vizinhos dos Iruri com quem mantinham hostilidade” (MENENDEZ, 1985, p.275)

Na região atual, vamos ter registros na segunda metade do século XVIII, no Rio Andirá, do Município de Barreirinha com a criação da missão “São Cruz dos Andirazes” em 1678 “ da qual dependem os Curiatós, do Uaicuruapá”(UGGE,1990, p. 09). Hoje o lugar ainda é conhecido com o nome de “Freguesia do Andirá”.

Através novamente de (Menendes)1985, podemos reconhecer que durante o século XVIII, precisamente no ano de “1714” Pe. Bartolomeu Rodrigues envia ao Pe. Jacinto de Carvalho uma carta que descreve textualmente sobre os Magués, o mesmo apresenta as nações ou, possíveis clãs como: “Neutus, Aitoariá, Aneguá, Opiptia, Moguiriá, Aigobiriá, Sapopés, Periguitos, Pencoariá, Apanariá, Suariná, Monçaú, Paramuriá, Surridiriá, Uburuares, Sapiuns”, espalhados pelo rio Magués e nos que entram no mesmo, como: “Comandis, Sapupés e Buquares”(MENENDEZ, 1985, p.276)

Do decorrer destes contatos com os ditos “civilizados”, seguem-se as ameaças contra a liberdade do povo Mawé efetuada principalmente por Cordovil, um dos administradores da época que apresenta fortes interesses lucrativos através da comercialização de alguns produtos, tendo como recursos de exploração a mão de obra escrava dos índios, isto torna-se visível quando o governador de Grão Pará, Conde dos Arcos, envia uma carta em 1804 ao mesmo:

Intimamente ordeno que apronte e especia com maior brevidade dez ou doze cazais de índios e todos os homens capazes de trabalhar que for possível para São João do Crato, pois tenho resolvido que essa povoação há de ser como um viveiro de índios donde devem partir pouco a pouco cazaes para engrossar a população de

Borba, São João do Crato, e talvez doutras povoações (do Madeira) suposto me seja bastante conhecida a dificuldade desta ordem a julgo muito vencível ao seu patriotismo que espero sempre teve em vista o bem geral do estado, que na verdade ganhará muito com a breve e completa execução desta medida... (RODRIGUES, apud, LOUREIRO, 2007, p18)

Diante desta carta feita pelo governador do Grão Pará na época, fica claro que os contatos ocorridos no decorrer da história dos Sateré-Mawé não foram dos melhores. Sempre os contatos, serviram ao interesse do mais forte. Através de imposições, o não índio articula as suas necessidades de controle e domínio para manter ativo o seu projeto de acúmulo de riquezas.

Dentro dessas considerações, os diversos contados aqui apresentados revelam que a escola se configura como projeto que pretendia com os aldeamentos dar melhores condições para a exploração dos indígenas, pois como se sabe, todos os aldeamentos possuíam a política civilizatória para melhor explorar e controlar nossa região. Nesses aspectos vão surgir os primeiros ensinamentos cristãos, com o objetivo de atender os interesses do colonizador que como de costume tinha o objetivo de manter uma ideologia de controle, sobre os Sateré-Mawé e outros grupos presentes em nossa região.

Para fundamentarmos melhor esses fatos relacionados a esta política civilizatória, enfatizamos que as práticas de exploração dos nativos nos aldeamentos tinham o intuito como já afirmamos anteriormente de manter sempre o comércio lucrativo tanto pela parte dos missionários como também pelos colonos, como afirma Almeida (1997), ao citar a lei do Regimento das missões de primeiro de dezembro de 1686, que tem o objetivo de amenizar a briga de controle pelos índios da Amazônia:

De um lado cresce o poder dos padres da Companhia de Jesus e os de Santo Antônio, que passam ter o governo não só espiritual, mas também político e temporal, das aldeias de sua administração este fato aumentou o controle dos missionários regulares sobre o trânsito de índios destinados a prestar serviços aos moradores [...], as complexidades de relação de trabalho pede normas reguladoras de situações eminentemente passíveis de resultar em escravizações, rebeliões, fugas e mortes. Em consequência os valores dos salários e dos gêneros produzidos e vendidos pelos índios passam a ser rigorosamente regulamentados por comissões que representavam equitativamente o interesse dos moradores e dos missionários (ALMEIDA, 1997, p.42).

Para finalizar este item do capítulo, salientamos o comentário de Lorenz, (1992), para levarmos em conta que os contatos com o branco ocorrem com objetivos claros de resistência. Os Sateré-Mawé sempre sustentaram a idéia de uma sociedade a busca de um

bem social que nunca foi feito de ganância ou poder econômico. A prova disso está nas lutas passadas frente às imposições políticas dos invasores não-índios:

Em 1835, eclodiu a cabanagem na Amazônia, principal insurreição nativa do Brasil. Os Mundurucus e os Mawé (dos Rios Tapajós e Madeira) os Muras do (Rio Madeira), bem como grupos indígenas do Rio Negro aderiram aos cabanos que se renderam em 1839. Epidemias e atroz perseguição aos grupos indígenas que com eles combatiam, devastaram enormes áreas da Amazônia deslocando esses grupos de seus territórios tradicionais ou reduzindo-os (LORENZ, 1992 p.16).

Portanto, as lutas na cabanagem serviram para sustentar alianças de apoio à resistência ao invasor. Assim, podemos considerar não só os Sateré-Mawé como também muitos outros grupos que resistiram a tal invasão. Desta forma podemos afirmar que os diversos contatos, contribuíram de forma direta ou indireta para os Sateré-Mawé serem o que são hoje como povo, levando em conta sua língua, seu jeito de compreender o mundo e principalmente sua resistência frente a quem sempre pretendeu ter o controle sobre os grupos sociais na Amazônia.

2.3.- A DINÂMICA DAS PRÁTICAS CULTURAIS SATERÉ-MAWÉ

Quando falamos de práticas culturais, subtendem-se também as práticas sociais, as quais são inerentes a cultura. É preciso reconhecer que é no social que as práticas culturais se produzem. Por isso, os indivíduos que compõe determinado grupo social, são os responsáveis para manterem-na viva. Em outras palavras quando falamos de dinâmica cultural estamos referindo ser o processo de construção social e identitária Sateré-Mawé resultante da ação humana que o remete a articular os elementos operadores de sentidos que, concomitantemente, definem o ato de pensar e falar sobre a realidade.

Este entendimento tem como base as afirmações de Cuche (1999) que aponta as relações existentes entre o fenômeno social e o fenômeno cultural, quando diz que:

As relações culturais devem ser estudadas no interior dos diferentes quadros de relações sociais que podem favorecer relações de integração, de competição de conflito, etc. os fatos de sincretismo, de mestiçagem cultural e até de assimilação, devem ser colocados em seu contexto de estruturação ou de desestruturação sociais (CUCHE, 1999, p. 125).

Neste sentido, pode-se afirmar que o ser humano constrói atitudes voltadas à constituição de uma permanente re-elaboração de suas ações. As posturas desenvolvidas pelos sujeitos estão ligadas a um tipo de pessoa que incorpora e ao mesmo tempo transmite em gestos, palavras e comportamentos os diversos significados de suas práticas no mundo social, onde são contextualizadas tais atitudes, estabelecendo uma conexão mediadora entre o sujeito e os elementos que constituem sua realidade.

Os elementos e as ações têm um caráter simbólico, como o caso do Guaraná o qual simboliza o poder do tuxaua. Como afirma Honorato Sahu⁹, “o guaraná sempre foi bebido com respeito porque é um ritual sagrado, tudo o que se fala acontece, ele é espírito de um chefe para nós”. Das palavras de Honorato é possível identificarmos novas dimensões do ritual. Percebemos traços de um ritual, mas ainda se mantêm a crença de que este elemento representa uma liderança. Esta liderança é uma força para aqueles que o bebem.

Essas práticas sagradas modificaram-se, porém não perderam seus significados simbólicos. Na verdade, elas foram re-elaboradas com novos significados e atualmente se manifestam como parte do contexto no mundo real. Os Sateré-Mawé são os criadores e os articuladores das relações simbólicas as quais possibilitam novas leituras do sagrado pelo próprio indivíduo.

A abordagem da dimensão simbólica das ações funda-se em Geertz (1989), ao afirmar que as questões simbólicas relacionadas aos fenômenos são de caráter sagrado e tudo o que é sagrado está ligado às manifestações religiosas no social. Por estas circunstâncias ele afirma que:

A força de uma religião ao apoiar os valores sociais repousa, pois, na capacidade dos seus símbolos de formularem o mundo no qual esses valores, bem como as forças que se opõe a sua compreensão, são ingredientes fundamentais. Ela representa o poder da imaginação humana de construir uma imagem da realidade [...] (GEERTZ, 1989, p. 96).

Desse modo, todas as representações simbólicas são meios criados pelo próprio homem que o faz ser inserido a partir de suas ações sociais em sua realidade. Estas ações representam as intencionalidades criadas pelo próprio homem. Neste ponto, somos

⁹ Honorato Sahu é um Sateré-Mawé morador atualmente da comunidade do Simão e trabalhou como professor de história do povo Sateré-Mawé na escola São Pedro, um pouco mais a cima do Rio Andirá.

resultados de nós mesmos, nos programamos e somos programados para atender as nossas crenças, nossas atitudes, nossos conhecimentos, etc.

As forças simbólicas fortalecem e dão sentido à identidade. Aqui, a importância dos símbolos é indispensável para que um sujeito se auto-reconheça como parte daquela ou desta cultura. Observa-se na cultura Sateré-Mawé que embora os símbolos não sejam de significados tão explícitos, é possível identificarmos alguns como o Waraná, como já foi citado, o Purantin, a luva da Tucandeira, a Mandioca, etc..

Os símbolos são repetidos e modificáveis através de sua dinamicidade como poder de expressão de particularidades de cada cultura. No caso dos Sateré-Mawé, podemos citar de Honorato sobre as observações apresentadas:

A luva trazida por Mypynugkuri da nação do Tatu grande (sahu wato) que mais tarde ensina Henenke seu parente tatu pequeno (sahu hy).se ferroava com aranhas, escorpiões, ou seja não sabia se ferroar, por isso ele pediu para Mypynugkuri¹⁰ lhe ensinar. Henegke aprendendo, passou a cantar a tucandeira para todo o povo (Honorato Sahu, 2003).

Os símbolos acima citados são reconhecidos como meios fortalecedores da identidade, esses elementos dão vida à função cosmogônica do grupo, a qual direciona a compreensão da realidade como algo contextualizador das expressões concretas através dos mitos, estes dão sentido e dinâmica aos significados simbólicos. A relação desses personagens citados acima pelo professor Honorato é estruturada como natureza mítica e simbólica pela força que exerce na relação do homem com esta natureza, e se manifesta como algo sobrenatural e mutável através da linguagem que exerce o poder de dar significado à natureza mitológica e à identidade Sateré-Mawé.

O ritual de iniciação Sateré-Mawé não é apenas a passagem da idade infantil para a idade adulta, mas a comemoração de alguém que está preparado para fazer parte também de uma história que é sagrada. Este ritual pode ser considerado como um dos fenômenos mais importantes da etnia. Ele explica os acontecimentos referentes a lutas e aproximações com o branco no decorrer das relações com outras culturas. Na verdade todo sinal simbólico revela uma identidade vinculada a um espaço social reconhecido por todo aquele que se diz pertencente a tal espaço.

¹⁰ Personagem mítico que segundo a crença dos Sateré-Mawé, este personagem é que vai transmitir os conhecimentos sobre o ritual da Tucandeira para os Maweria.

Como o significado dos símbolos não existe fora da dimensão histórica podemos afirmar que o simbologismo apresentado pelo ritual de Watyamag¹¹, expressa momentos vivos pelas derrotas e vitórias nas guerras. É algo sagrado pelo fato de estar ligado diretamente ao mito da origem da água e a seres sobrenaturais. O canto é a mais clara manifestação daquilo que dá início à vida e à morte, como podemos ver na versão contada por Maria Lopes Sahu¹²:

O Tatu tirou a formiga do fundo da terra
o Tatu tirou a formiga de verdade para a saúde (repete várias vezes)
o Peixe pintou seus filhinhos
o Peixe pintou o filho (repete várias vezes)
por isso o aracu é pintado
o Peixe pintou o filho
por isso o peixe piranha é pintado
o Peixe pintou o filho (repete várias vezes)
com a primeira água teve o início da tucandeira
o Peixe pintou o filho (repete várias vezes)
por isso o peixe puraqué pintou-se
o Peixe pintou o filho (repete várias vezes) [...]
Haté jogou o jacaré (repete várias vezes)
Para vingar os peixes Hate jogou jacaré (repete várias vezes) [...]

Em nossa coleta de dados, observamos que o ritual da Tucandeira, configura-se como um convite para o Sateré-Mawé se posicionar sobre aquilo que ele acredita fazer parte. É uma espécie de retomada dos significados identitários os quais são lembrados por todos. Portanto, existe uma forte intencionalidade de dar continuidade aos significados etnohistóricos através do ritual.

Também a análise de Levis-Strauss (1989) nos remete a compreender os mitos como manifestações simbólicas. No caso do canto do ritual da Tucandeira, é evidenciado que através deste canto os Sateré-Mawé transmitem conhecimentos. Esses conhecimentos são vivenciados e ao mesmo tempo, articulados pelo sujeito que o transmite. O canto como símbolo é o resultado da dinamicidade das práticas sociais e culturais do grupo. Com base em Lévi-Strauss (1989), afirmamos que tais práticas são o fruto da relação desse sujeito que se projeta ao seu mundo; ou nas palavras do autor:

[...] tudo pode acontecer com num mito; parece que a sucessão dos acontecimentos não está aí sujeita a nenhuma regra de lógica ou de continuidade. Qualquer sujeito pode ter um predicado qualquer; toda relação concebível é possível. Contudo,

¹¹ A palavra Watyamg, é simbólica e segundo Bernardo Alves, tem como significado os pelos genitais femininos, como sinal de fertilidade.

¹² A senhora Maria era mãe de Honorato que faleceu no início do ano de 1990, era no Andirá uma das pessoas mais conhecedora de manifestações culturais Sateré-Mawé.

esses mitos, aparentemente arbitrários, se reproduzem com os mesmos caracteres e segundo os mesmos detalhes, nas diversas regiões do mundo [...] (Lévi-Strauss, 2003, p. 239).

O canto entoado no ritual da Tucandeira manifesta a forte relação existente entre os seres vivos e entre o que é humano e o que não é humano. O canto relata o surgimento do ritual, mas, sobretudo tem a função de demonstrar os personagens míticos nele presentes. Esses personagens dinamizam a institucionalização do rito, ou seja, a assimilação, funcionalidade e re-atualização desta prática sagrada.

O processo de efetivação do sagrado que é a Tucandeira ocorre através dos sujeitos que fazem parte da reconstrução dos fatos contados no ritual. O rito é o que se ouve e por conseqüência é vivenciado. Assim, a força simbólica do que é narrado é representado pelas imagens, sinais e gestos, os quais são manifestados e recriados na sociedade como prática de social. Isto implica que toda manifestação religiosa está ligada ao tempo constituído pelo sujeito que vive sua religiosidade. Este processo pode ser entendido pelo que explica Eliade:

Mas em relação ao homem religioso, existe uma diferença essencial: este último conhece intervalos que são sagrados, que não participam da duração temporal que os precede e os sucede, que tem uma estrutura totalmente diferente e uma outra origem, pois se trata de um tempo primordial, santificado pelos deuses e suscetível de tornar-se presente pela festa [...] (ELIADE, 1969, p.65).

A relação do Sateré-Mawé com a prática sagrada do ritual da Tucandeira é atemporal. Trata-se de algo que tem como ponto central os próprios fatos que demonstram como parte do social, momentos que são consagrados com o canto, pois o canto simbolicamente é o estado de consciência que articula o ritmo, a dança e o espaço sagrado onde é realizada tal prática. Abordamos como exemplo apenas um canto, mas todos os cantos são constituídos de narrativas que possuem a função conotativa de transcender o que é imanente ao sujeito que vive o ritual, como também a todos os seres vivos que não são humanos.

Quando se canta o mito da origem, se conta e revive o diálogo sobrenatural do homem como natureza mitologicamente pensado. Esse diálogo busca a satisfação explicativa das “origens” através do meio comunicativo que é o canto sagrado de

Watyamag. Henegke¹³ é aquele que procura a conciliação dos povos com o canto. Na verdade, Henegke, faz parte dos personagens míticos. Ele vai em busca de algo que a princípio é estranho, mas aos poucos fará parte de todos os Mawé, inclusive será a manifestação mais importante, mais até que o ritual do guaraná que hoje não existe com a mesma proporção de força simbólica que o ritual do Watyamag.

Henegke é sinal de aceitação de algo que é novo, com isso, podemos confirmar que o fato é histórico e provavelmente tem haver com tudo aquilo que já abordamos em páginas anteriores, que seria os acordos interétnicos no decorrer do processo de ocupação entre os rios Tapajós e Madeira. No momento em que o Sahu Wato entrega os conhecimentos a respeito de Watyamg, para Sahu Hy, ocorre a assimilação de um novo elemento, o qual é histórico, como aliança entre clãs de diferentes etnias. Como afirma a professora Cristina da comunidade Terra Nova:

Durante a cabanagem, foi preciso que todos os povos se unissem para ir à guerra contra os brancos. Muitos que eram inimigos passaram a ser amigos pela guerra. Depois da guerra, ainda ocorreram desavenças, pois os Mundurukus não plantaram maniva e por isso roubavam mandioca de nosso povo, por causa disso ainda teve muita briga e na tucandeira, os velhos cantam tudo isso que passamos (Cristina Alves Moi,2007).

Assim, supõe-se que as alianças de guerra foram a soma de fatos relacionados às políticas de ocupação da região. Podemos também afirmar que os Sateré-Mawé receberam como todos os povos da Amazônia, influências culturais de outros grupos em tempos remotos. Porém só os mitos não são o suficiente para nos aprofundarmos em tal afirmação, sendo assim, diríamos que o nosso trabalho poderá abrir espaço para outras pesquisas que venham buscar outros caminhos de análise e com isso, acrescentar para a pesquisa, novas abordagens que venham possibilitar a construção de novos conhecimentos referentes aos Sateré-Mawé.

O mito da Tucandeira representa e narra justamente esses fatos de significados históricos e é a partir daí que percebemos a importância de trabalharmos essas questões. Porém, sempre dentro de certos limites que às vezes nos deixam sem possibilidades de fazer uma interpretação mais ampla. Isso ocorre pelo fato da língua Sateré-Mawé ter suas complexidades, principalmente quando se trata de termos falados mais pelos antigos.

¹³ Simboliza o tatu como entidade espiritual que aprende o canto e o uso das tucandeiras para o ritual, pois antes disso os Sateré-Mawé usavam outros insetos como aranha lacral, etc.

Constatamos que a mitologia é indispensável para a sobrevivência e articulação de novos elementos modificadores da cultura Sateré-Mawé. Poderíamos identificar este fato como um diálogo entre aquilo que informa os sentidos, com aquilo que todos seguem e absorvem como crença, seja ela dominante ou não. Cassirer entende que, neste movimento, “O homem deixa de ser simples joguete de impressões externas e intervém com querer próprio no acontecer, a fim de regulamentá-lo segundo suas necessidades e desejos” (Cassirer, 2000, p.35).

A partir dessa perspectiva pode-se afirmar que o símbolo não pode ser representado unicamente como um signo lingüístico, pois ele é imanente ao sujeito e se apresenta em construção. Desta forma, ele é o meio indispensável para restabelecer as modificações necessárias no social. É também através do símbolo que as imutabilidades necessárias para as dinâmicas das relações simbólicas permanecem vivas.

Tudo isto é fruto de um grande processo criado pelas circunstâncias fenomênicas que são reveladas como consciência da função simbólica como condição do indivíduo socialmente fazer de sua linguagem o instrumento de manifestação e decodificação desses mesmos símbolos de caráter religioso. Referindo-se a este processo, explica Bourdieu:

Tendo em vista que o interesse religioso tem por princípio a necessidade de legitimação das propriedades vinculadas a um tipo determinado de condições de existência e de posição na estrutura social, as funções sociais desempenhadas pela religião em favor de um grupo ou de uma classe, diferenciam-se necessariamente de acordo com a posição que este grupo ou classe ocupa [...] (BOURDIEU, 2002, p.50).

No decorrer da cerimônia da Tucandeira, as explicações mágicas só se tornam visíveis se a leitura estiver direcionada aos objetos sagrados, como a luva, as penas de gavião real na entrada da luva e as de arara na parte superior, a Tucandeira (formiga), as buzinas e o chocalho: as penas de arara representam os Araras, personagens espirituais do mito cosmogônico; as penas do peito de gavião na entrada da luva simbolizam a vagina; A tucandeira, os pelos genitais femininos; O chocalho e as buzinas pretendem cessar a dor de quem é ferroadado, bem como o canto. Este porém, tem uma função mais importante que parar a dor, pois ele é o instrumento pelo qual se narra o significado identitário do grupo. Através do canto se busca a origem do povo, do mundo, etc. Por isso, a dor cria significados de força, de saúde e maturidade física e psíquica.

Como confirmação deste processo, citamos aqui as afirmações do professor Honorato Sahu do Rio Andirá. Ele relata os conhecimentos que o seu avô transmitia sobre o significado simbólico dos objetos sagrados da tucandeira. Os objetos sagrados resignificam continuamente o ato religioso, e assim, se conta e se mantém viva a cultura Sateré-Mawé:

O meu avô contava para nós que a luva da tucandeira tinha que ser respeitada, era sagrada porque era do povo, e que o tatu grande deu para Henegk' (tatu bola) e ele dizia que a pena de arara simboliza o espírito do primeiro mundo, a tucandeira o pelo da mulher e a pena do peito do gavião na entrada da luva, a vagina da mulher e as formigas deveriam ser enfiadas de acordo com a cabeça do tatu, foi assim que o meu avô me contou e por isso eu sei um pouco dessa história (Honorato Sahu, Rio Andirá, 2002).

As propriedades que estruturam a expressão religiosa Sateré-Mawé, encontram-se em um ritual que em certos momentos é esquecido e em um outro espaço de tempo é lembrado. Assim, o ritual sagrado da Tucandeira é a porta da entrada para as lembranças vividas no passado. Vale ressaltar que a realização do ritual hoje não depende somente da necessidade de fazer acontecer à iniciação, mas para atar forças políticas com pessoas de outra cultura. O ritual criou novas dimensões, não atendendo apenas uma perspectiva religiosa, como também, o âmbito político e educativo. O ritual é criação da própria imagem do sujeito que toma consciência de forma coletiva a respeito de uma crença que o faz ser o que é.

Isto acontece porque toda prática religiosa, nunca é desligada da realidade onde se vivencia uma cultura. Nesse sentido, observa-se que toda manifestação religiosa Sateré-Mawé educa o indivíduo à preservação de valores que fazem da vida do Sateré-Mawé uma prática de estruturação de valores específicos como por exemplo a dor acompanhada com fortalecimento dos anticorpos do menino que é ferroadado.

O sujeito que educa e é educado vive através do ritual um processo de recordação de um passado longínquo. O ritual transmite fatos históricos do grupo, relatando as guerras e a chegada dos primeiros brancos. Esta prática ritualística constrói um tipo específico de identidade que só aos Sateré-Mawé pertence, e cabe a eles definirem o ritmo e seguirem-no ao som da voz do cantor¹⁴ e dos pés que ressoam uma paz que nos faz imaginar estar em uma areia macia feita de muitos pensamentos mágicos.

¹⁴ O cantor é o pajé é aquele que direciona o ritual e determina o encerramento se os que estiverem se ferroando se negarem a continuar na cerimônia.

A codificação de tais pensamentos polissêmicos decorre da própria ação da oralidade, a qual fortalece a tradição oral, principalmente daqueles que dependem unicamente dela para transmitir seus conhecimentos. Decodificar a realidade é reviver sempre uma experiência real, é suscitar fatos reais de caráter co-existentes a partir do ato de fazer da linguagem o instrumentos de que precisamos para compreender os elementos que organizam o discurso de palavras como reflexo ou resposta do ato de agir sobre a realidade em discurso. Assim, a realidade não é apenas semiótica, ou seja, as palavras existem porque existem simbolicamente, falando de um tempo e um espaço para se construir os signos como linguagem de metáforas sobre aquilo que é concreto e passa pelos sentidos.

Essa realidade está ligada diretamente àquele que possui a necessidade de comunicar aquilo que dá maior sentido às palavras, aos relatos e às crenças. Em outras palavras, o sujeito comunica através da linguagem os diversos significados presentes no seu cotidiano. Nesse sentido o sentimento da pessoa se ramifica e floresce como dimensão do discurso da palavra real, e como dimensão do objeto concreto, quando a palavra se materializa como o objeto a ser discursado. Com isso, a realidade deixa de sobreviver pelo discurso falado, e passa a existir como palavra viva do homem que busca o conhecimento a partir de sua convivência pessoal e social.

Nessa perspectiva constroem-se, por aquilo que são os Sateré-Mawé, a sua identidade. Tal elemento representa peças fundamentais para a configuração de um espaço sociocultural. Nesse sentido, a própria territorialidade se configura como particularidade de um tipo de sujeito com características próprias de alguém que produz e reproduz imagens tal como é, bela, mágica, etc. Certo é que o local é o meio mais adequado para compreender as diversas formas dinamizadoras da cultura material e imaterial como movimento interpretativo do significante e do significado.

A questão ideológica, dentro de uma perspectiva antropológica, ganha o sentido de produção de idéias como fenômeno inato a todas as sociedades humanas. Em outras palavras, poderíamos dizer que antes de alguém decidir dominar ou não, é necessário existir previamente a potencialidade de desenvolver pensamentos, idéias que fazem a pessoa produtora de ideologias, sejam elas benéficas ou não para o grupo social que pertencemos. Por isso, quando se fala da cultura Sateré-Mawé, deve-se levar em conta que todas as manifestações ideológicas influenciadas por outras culturas, formam um tipo

de sujeito que pensa e cria pensamentos. Desta forma esse tipo de sujeito pensa e pode construir o tipo de sociedade que o envolve e o faz ser o que é como sujeito.

Toda relação simbólica tem como uma de suas características a formação e a deformação dos conceitos criados, ou seja, o símbolo é o meio que pode ser utilizado para re-elaborar uma nova compreensão dos fatos concretos, que podem, por sua natureza, ser identificados como organismo dos objetos que o próprio homem fabrica. Como consequência dessas relações, se abre o espaço para descobrir o interior daquilo que o estrutura como força ideológica, já que o processo modificador da cultura não foge das mãos daqueles que a manipulam. Isto nos faz rever e reavaliar nas pessoas as suas condições de sujeitos pertencentes a uma práxis sócio-cultural no mundo.

O poder dos significados ora pode libertar, ora pode apenas condicionar aquele que é capaz de criar. Vale apenas considerar que o ser humano é limitado e por isso, tem uma maior capacidade de reproduzir o que já está criado como imposição da cultura do que de modificá-la. Sendo assim, é importante também compreendermos que nenhuma cultura deixa de possuir interesses ideológicos, todo grupo social manipula interesses políticos. A partir desse fato, podemos dizer que não existe neutralidade na cultura; todo grupo social – como os Sateré-Mawé – produz ideologias. Resta saber se tais ideologias servem mais para o domínio ou para a emancipação dos indivíduos.

2.4.- A CULTURA SATERÉ-MAWÉ COMO DISCURSO SIMBÓLICO

A realidade cultural Sateré-Mawé constitui aquilo que cada agente social representa no seu contexto. Esta realidade é a imagem que o sujeito tem de si na sua recíproca relação com o seu ambiente construído com a mente e com o corpo. As interações desse sujeito são identificadas como processo de criação de sua comunicação no social. Nessas circunstâncias, somos parte do social que só funciona e age dentro das interações da pessoa com a sua necessidade humana de manter viva tal dinamicidade.

A dinamicidade simbólica Sateré-Mawé é identificada em dois momentos: o primeiro se dá quando o símbolo é um sinal mentalmente adquirido através dos sentidos, o segundo momento encontra-se em um ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada, no qual identificamos o símbolo materializado. Isso nos leva a perceber o símbolo como signo que transcende a realidade através do sinal que dá sentido e significado a

representação simbólica. O símbolo torna-se parte concreta do que é a realidade dentro da influência da mente sobre a realidade.

A cultura é dinâmica por se tratar de uma prática reveladora do que somos enquanto fazemos. Em outras palavras, a dinamicidade da cultura é construída como diálogo do que é manifestado entre os sujeitos que vivem sua cultura a partir de um caráter dialógico. Todo diálogo é carregado de símbolos que dão sentido e forma em toda e qualquer expressão cultural.

Vale destacar que a cultura Sateré-Mawé é constituída de significados. É através do discurso com o mundo que se expressa o conhecimento. Assim diríamos que a fala do sujeito Sateré-Mawé está ligado ao mito, e através do mito se retrata o tipo de discurso criado pelo povo. Nessas condições falam o que sentem, o que crêem e principalmente o que pode ou não ser de necessidade para os indivíduos do grupo.

Aquele que transmite o discurso transmite aquilo que é. Transmitimos também o que somos naquilo que é transmitido. Através do que se fala materializamos como coisa, objeto ou fatos. Desta forma, consideramos que todo diálogo é histórico. Assim, somos revelados em palavras, e com palavras nos tornamos parte do social ao qual pertencemos.

Falar de elementos que representam o discurso exige que levemos em conta aquilo que Leach (1978) apresenta como **objeto imagem, sentido e conceito** não apenas através de comunicação verbal ou sinais lingüísticos, mas também a partir do fenômeno da imagem estruturada em nossa imaginação ligada à imagem, a objetos e fatos do mundo. O discurso apresenta-se como jogo de palavras organizadas pelo próprio homem que o faz ser o que é falado como conceito daquilo que é experimentado no dia a dia.

Como exemplo de discurso Sateré-Mawé, apresentamos o caráter mítico do Waraná o qual representa o “Eu penso” e o “Eu sou”. O mito do Waraná representa a força do que se fala, atribuindo conteúdo e sentido ao pensamento. O mito ajuda o sujeito a projetar, para si mesmo, várias dimensões de compreensão daquilo que é visto e conversado, transmitindo o que existe como também tudo, aquilo que faz parte do eu Sateré-Mawé.

Apesar do ritual do Waraná ter sofrido alguns desgastes no decorrer do tempo, ainda se pode identificar no mito do Waraná, que existe um EU PENSO, um sujeito que se projeta para sua realidade. A palavra é vida para todos que tomam o Waraná (sapó). O mito é revivido para fazer da palavra algo materializado no cotidiano do discurso. Assim, o sujeito do discurso é criado por aquele que vai roçar, plantar maniva, pescar, etc.

O Waraná é um ícone sobrenatural que se faz presente no real, sobre um corpo materializado pelo pensamento mágico que liga o sujeito e sua realidade através das crenças. Esta planta é um objeto sagrado que dá sentido e forma aos conceitos básicos como elementos capazes de construir pensamentos míticos. O ícone mágico existe pelo fato do sujeito tê-lo pensado e feito uma imagem e um conceito sobre ele.

Entre a imagem e o conceito, existe o signo o qual defini o objeto observado pelo sujeito mágico. Lévi-Strauss (1989) identifica o signo como um elo entre uma imagem e um conceito, que na união estabelecida desempenha respectivamente os papéis de significante e significado.

Dentro dessa relação entre esses elementos culturais é possível identificamos o processo criador de pensamentos. O mito se converte em palavras na realidade onde se é narrado e vivido. Por esse motivo, diríamos que são operantes por si mesmos através da ação criadora do discurso, o qual se torna concreto pelo poder da ação de significado de uma magia que nos faz ser o que somos.

Nessa perspectiva consideramos que através do Waraná a identidade deste EU-Sateré-Mawé se manifesta. Esta identidade é elaborada através de conceitos que fortalecem a relação existente entre o indivíduo e as imagens que dão sentido a esses conceitos. Esta relação não revela apenas o objeto Waraná, mas torna-se para o sujeito algo semelhante àquilo que ele é pelas palavras.

A força do discurso re-significa o falar deste imaginário, deste cotidiano que é dito e transmitido pelas narrativas que estruturam a identidade Sateré-Mawé. A palavra torna-se importante pela idéia mítica que a sustenta. Exerce a função de simbolizar todos os acontecimentos mencionados através dela, pois ela é configurada a partir da força do significado do Waraná.

Esse aspecto que trata da magia, Lévi-Strauss (1989) descreve como a relação do pensamento mágico do sujeito com aquilo que ele dá sentido à ciência primeira, como processo de sistematização teórica simples, sempre com referência às relações entre o mito inventado pelo sujeito, podendo também o mito inventar esse sujeito por aquilo que ele crê e cria como conhecimento.

O mito do Waraná é a ação discursiva que se manifesta como troca de informações. Este fato surge como dinâmica que expressa características próprias do cotidiano. Todas as informações retratam como referência o desejo e a necessidade de conviver com o sagrado. O Waraná está ligado diretamente às ações mais ativas do grupo.

Assim é possível identificar o Waraná como ser mágico que transmite e torna verdadeiro mesmo o que possa parecer impossível.

Portanto, o Waraná não representa um discurso puramente monossêmico, o mesmo é por natureza polissêmico, já que a transmissão dos signos é por característica constituída de diversos sentidos. Em outras palavras deveríamos afirmar que o mito do Waraná é carregado de significados voltados para a consciência que o sujeito tem de seu cotidiano histórico.

A dinâmica simbólica do discurso está interligada à identidade daquele que participa desta dinâmica. O indivíduo Sateré-Mawé é fonte daquilo com que ele se relaciona e as coisas que configuram sua realidade são criadas e recriadas pelos membros constituidores da cultura Sateré-Mawé.

Este membro social, denominado de Sateré-Mawé, sendo o protagonista daquilo que experimenta, é criador e transformador de sua cultura. Ele cria imagem dos objetos que ocupam seu espaço social. É a partir desses aspectos que ele constrói imagem, e esta imagem é produto de sua capacidade de reflexão sobre seu contexto, o qual é experimentado.

Nesse caso, tanto os instrumentos utilizados para o Ritual da Tucandeira como para o Guaraná, são representados como guias de introjeção do que o povo pensa sobre a sua realidade. É imprescindível a capacidade do Sateré-Mawé de guiar os significados de suas práticas sociais através de sua cultura material como é o caso do guaraná, que a princípio pode parecer apenas um alimento comum como todos os outros, porém pelo contrário, este elemento mítico materializado, está carregado de significados os quais vem sustentar aquilo que BOURDIEU, (2002) afirma dizendo que os sistemas simbólicos comunicam ou representam o que é a realidade na sua estrutura.

Os sistemas simbólicos, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturalmente porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo [...] (BOURDIEU, 2002, p. 09)

Este processo representa uma postura dialógica deste sujeito que, como já afirmamos, comunica a sua identidade Sateré-Mawé. Ele se auto-comunica ao mundo que o faz ser o que é. Desta forma, o discurso é o sinônimo do diálogo, o qual é concomitante

às práticas culturais, pois toda prática da cultura resignifica o processo dialógico vivenciado pelos membros que comunicam tal prática.

Para compreendermos os significados do discurso, é preciso que enfatizemos as convivências das pessoas através do dialógico. Todo membro do povo Sateré-Mawé carrega o que o grupo na sua diversidade representa. Cada indivíduo transmite aquilo que ele é como membro do grupo. Esta transmissão manifesta e marca o envolvimento deste sujeito Sateré-Mawé que se faz presente e participativo de seu contexto. Desta forma, este sujeito traz em seu discurso aquilo com que ele se identifica em palavras.

A partir dessa abordagem, podemos afirmar que o sujeito Sateré-Mawé faz parte de uma construção simbólica. Esta construção não se limita apenas em discurso, mas naquilo que dá sentido a apropriação identitária deste sujeito. Este “Si mesmo” (identitário) é a força do discurso que se constrói como expressão do que se é.

A identidade é revelada sobre aquilo que se projeta através da palavra. Eu sou o que se fala -- e o que se fala, “eu sou”. O símbolo como “fala”, tem o poder de nos reportar ao que “somos” no passado como também exerce a função de nos transportar àquilo que seremos. É a partir desse aspecto do discurso que aproximamos as nossas reflexões sobre a cultura Sateré-Mawé, levando em conta as representações mitológicas como meio explicativo da realidade.

É importante considerarmos que quando se trata do mito do Waraná, referimos à postura dos Sateré-Mawé frente aquilo que como crença, determina o discurso. O Waraná é sinônimo de um discurso que está ligado à realidade. A imagem mítica age como resultado da interconexão entre o indivíduo e o mundo que o cerca e o faz ser o que é pelo cotidiano.

Partindo desta idéia, pode afirmar que o mito do Waraná é um significado real, ele faz parte da realidade e isso o torna concreto com a palavra que produz imagens nesta relação existente entre o discurso mágico e a identidade. Neste sentido se define o que pode e deve se tornar verdadeiro pela palavra. Por esse motivo, o Waraná é reconhecido como fonte do que se fala e é falado. É por isso que o Waraná como mito, torna-se verdadeiro no cotidiano pela magia capaz de transcender o seu caráter explicativo das coisas.

Apresentamos um trecho do mito do Waraná para que possamos compreender melhor o discurso como significado mítico e instrumento de construção de identidade:

O homem falou para a coruja:

_Você fica olhando para meu filho. Eu vou conversar. Você tem que fazer a continuação da minha palavra. A coruja fez como o homem tinha mandado (Uggé, 1998,p. 30)

O mito do Waraná representa a busca da continuação do sobrenatural através da palavra. É a palavra que manifesta a força de aproximação enquanto signo representativo daquilo que se articula com a constante retomada dos significados que se fundamentam pela história de passado longínquo e que por isso é atemporal, porém sempre ligado e modificado pelo presente, como proposta modificadora, dando sempre um novo sentido à retomada de significados.

O mito do Waraná é manifestado através de rito sagrado de caráter discursivo, onde o exercício do discurso torna-se sagrado. Desta forma, aquilo que se fala, se manifesta como rito através dos seus significados. A práxis desse rito ocorre a partir daquilo que é simbolizado como sagrado. É por isso que Wanumarehy¹⁵ é o principal personagem na narrativa, pelo fato do mesmo ser originado da pajelança de Uhumuansab¹⁶. Através do ritual, ele tem poderes de criar e se tornar vivo com o discurso criado no cotidiano.

Diante disso, identificamos a presença de Wanumarehy no mito de origem dos Sateré-Mawé onde ele luta com o veado, que representa o mal, para evitar a divisão do povo. O Purantim, ou remo sagrado, representa o bem e o mal, que podem se manifestar na realidade quando se lê os códigos nele expressos.

Os narradores do purantim encontram-se quase instintos. Descobrimos que não existe um narrador que decifre os códigos na sua íntegra. Neste caso, o purantim como objeto sagrado, é uma espécie de arquétipo que ensina através de quem lê as normas a respeito do cuidado que devemos ter para manter as crenças sobre as coisas. Percebemos com isso que o Sateré-Mawé é educado na sua sociedade a saber o que é o bem e o que é o mal. Tudo é transmitido através das narrativas, sejam elas lidas do purantim ou contadas através dos contadores de histórias da aldeia.

É importante percebermos que os Sateré-Mawé se constroem por aquilo que são e naquilo que acreditam como valores religiosos. Nesse sentido, todo sujeito pertencente a este povo, tem a capacidade de re-subjetivar o que ele é em tais práticas. Em outras

¹⁵ Wanumarehy significa o nome do menino que dos olhos vai originar o Waraná. Ele representa o surgimento do primeiro Mawé.

¹⁶ Uhumuansab é a mãe do menino que no mito da criação Sateré-Mawé, representa a única mulher pajé que se engravida e mais tarde com o filho morto por seus irmãos, ela planta os olhos de seu filho que vem dar origem ao Waraná.

palavras, constituem uma memória social e pessoal que lhes possibilita através do mito, explicar o cotidiano experimentado a partir de uma dimensão histórica.

Vale assinalar que os Sateré-Mawé fazem do discurso o resultado da consciência viva. Desta forma, o indivíduo revive sua cultura com a expectativa vinculada àquilo que se constrói no social. Por isso, o Sateré-Mawé, através de seu cotidiano, expressa sua identidade naquilo que ele transmite e fala na sua realidade.

Portanto, este cotidiano também é parte da construção da identidade Sateré-Mawé na escola, pois a educação escolar é um local de acontecimentos vivenciados os quais são articuladas com e na escola pelos significados simbólicos que constituem a sala de aula como espaço dinâmico por ser cultural.

Como observamos durante a pesquisa de campo, os significados simbólicos manifestam-se de acordo com os momentos representados pelo movimento da canoa no rio, o barulho do machado na roça, como também por cada passo lento que dentro de suas singularidades dão forma ao ritual de ensinar, seja na escola ou em qualquer outro contexto que constitui a realidade da aldeia Terra Nova.

CAPITULO III

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE



Encontro Pedagógico Sateré-Mawé, comunidade Vila Nova II Rio Marau / outubro 1998 – foto Carlos Dinelli

Neste segundo capítulo tratamos da construção da identidade no âmbito do processo pedagógico Sateré-Mawé. Analisamos o processo de construção do sujeito pela prática educativa fora e dentro da escola. Desta forma tratamos o sujeito Sateré-Mawé enquanto pessoa na e com a sua realidade, envolvendo a escola no processo de compreensão desta realidade. Vale ressaltar que a escola é apenas um dos elementos educativos, por isso, compreende-se que toda prática pedagógica não depende somente da escola para existir.

A princípio a escola Wenteru¹⁷ é idêntica a qualquer uma escola que conhecemos no Amazonas. Sua estrutura de alvenaria é a mesma que existe em outras escolas do município de Maués. Porém por trás dessa estrutura, esconde-se um ritmo e um jeito próprio de uma escola que apesar de reproduzir conhecimentos construídos pelo branco

¹⁷ Wenteru é o nome da escola da Aldeia Terra Nova e significa *vaga-lume*.

como a Matemática ou o Português, articula formas históricas da razão de ser Sateré-Mawé, como exercício constante do ato de transmitir conhecimentos, sejam eles específicos da cultura ou não.

Nesse sentido, é importante lembrarmos que para falar de tal prática, é necessário considerar os traços culturais existentes nos sujeitos. O povo se educa dentro de um espaço que lhe possibilita viver diversas experiências compartilhadas. Na verdade o ser humano inventa e também é uma invenção das imagens que faz das coisas em sua volta.

Por esse motivo, é preciso enfatizar que quando falamos de invenções, falamos do que somos capazes de criar e modificar o que criamos. Isso acontece pelo fato de possuímos a capacidade de gerar novos meios de fazer cultura. É por isso, que através do mito, lembramos e relembamos os gestos e costumes relacionados à nossa identidade, seja ela coletiva e individual.

Portanto, é com a prática pedagógica compreendida dentro de seu contexto que apreendemos e ensinamos o mundo. O pedagógico dissociado da realidade é incapaz de possibilitar melhores condições de compreensão do mundo.

3.1.- ALDEIA TERRA NOVA CULTURA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreensão de elementos da realidade da Aldeia Terra Nova, torna-se necessário retomar elementos da historicidade do povo Sateré-Mawé. Quando se trata de prática pedagógica e as características culturais que a envolvem, é importante enfatizar que este processo é dinâmico por estar ligado ao contexto histórico do local. Essa discussão faz da pesquisa social o reconhecimento de uma consciência histórica existente em toda realidade social (MINAYO, 1994, p. 14).

A escola de Terra Nova busca com a comunidade superar dificuldades que possam surgir no cotidiano como, por exemplo, fazer um documento para exigir das autoridades melhores recursos para a comunidade e também organizar com os professores as festas, como torneios ou o ritual da Tucandeira. A postura do professor Josiel Sateré, da escola de Terra Nova, é um exemplo deste fato, quando ele enfatiza a importância de sua participação nas atividades da aldeia, colocando-se sempre à disposição para ajudar em qualquer atividade que venha surgir fora da escola.

Através de nosso diário de campo registramos que na manhã de 04 de setembro de 2007 quando o professor Josiel Sateré chega para trabalhar com os alunos, é um dia diferente por haver alguém diferente na sala de aula. Lá nós estamos, talvez de certa forma como um intruso, que naquele momento sai dos bastidores para entrar em cena. Observamos cada acontecimento, e destes vai surgindo a figura do professor, uma pessoa simples, tranqüila e muito disposta ao trabalho de ensinar. Neste momento se configura uma escola que, apesar de ter se originado de padrões culturais diferentes, é reconhecida como instrumento que pode ser usado para ajudar o povo no seu dia a dia.

Sempre que pode o professor faz suas colocações, argumentando sobre as tarefas dos alunos, fala de suas dificuldades, mas sempre com um ar de alegria por estar na escola trabalhando. Em outro momento o professor afirma que está tentando fazer uma tarefa ensinada para os professores no curso de capacitação que é a pesquisa de campo. Segundo ele, esta ação é o ponto norteador que ele sustenta como fonte para a produção de conhecimento. Ele argumenta que os alunos precisam incentivar a comunidade na participação das atividades dos alunos. Percebe-se que mesmo com dificuldades para a realização desta ação, ele sempre retoma o assunto com a segurança necessária para que os educandos possam interagir, refletindo sobre o significado do trabalho. Aos poucos o professor vai desvendando com os alunos, um outro meio de fazer com que sua prática seja acrescentada de um pouco mais de incentivo para a busca do conhecimento. E assim, ele começa explicando que o dia de hoje vai ser para pesquisa na Aldeia, e afirma que:

Não esqueçam que hoje nós vamos fazer um trabalho com pesquisa com o povo da Terra Nova envolvendo a alimentação, o número de pessoas e a construção de um mapa da comunidade (Josiel Sateré, 2007).

Aquilo que parecia ser tão difícil, aos poucos com muito diálogo o professor se faz compreender e, junto com cada equipe, começa o trabalho. Na verdade, a lógica da prática pedagógica Sateré-Mawé implica a participação direta do professor. Ele reafirma o processo de ensino-aprendizagem em ações práticas e teóricas, envolvendo o educando como agente histórico do conhecimento produzido por ele em diálogo com o educador.

A relação educando / educador converge ao florescimento de ações que revelam o Sateré-Mawé como protagonista de uma escola que possibilita a auto-compreensão, tanto de sua realidade como também de outras culturas. Nesse processo, entre educando

e educador se sustenta a força pedagógica de buscar novos conhecimentos, o que fica evidenciado nesta situação pedagógica:

Todos saem para fazer o trabalho comandado pelo professor. Cada aluno com sua caneta e papel sai para conversar com os habitantes do local. O professor comporta-se como alguém ansioso na espera de bons resultados e assim, faz seus comentários sobre a importância do bom andamento das atividades. Os alunos vão desenvolvendo o trabalho e diante das circunstâncias que vão aparecendo, vão surgindo novas dúvidas, as quais são questionadas e dirimidas pelo professor que ajuda os alunos a desenvolverem suas atividades. Durante dois dias conseguiram desenvolver todos os trabalhos (Caderno de Campo, 2007).

As ações do professor e do aluno estão interligadas na sustentação de uma escola que precisa ser utilizada de forma coerente, para que não se torne apenas um instrumento de domesticação. Para entender essa escola é preciso levar em conta que o contexto que é dinâmico e mutável e toda cultura se modifica como produto da prática social. Neste sentido, a prática pedagógica na escola Wenteru faz a mediação de novos elementos culturais que são incorporados na vida dos educandos, como aprender a refletir criticamente, para tomar determinada atitude.

A afirmação ou a negação de elementos da cultura ocorre em várias dimensões da realidade. Quando se trabalha o mesmo conteúdo de uma escola urbana pode-se negar aquilo que é a realidade e seus elementos socioculturais na área indígena. Nesse aspecto, vale enfatizar a insistência do professor de Terra Nova em buscar formas para realizar seu trabalho de modo a fortalecer valores e significados da cultura Sateré-Mawé.

É importante percebermos que a prática de ensinar e aprender em sala de aula revela que a escola precisa exercer seu papel de criar novos rumos de compreensão histórica da cultura onde ela está inserida. Nesse sentido Frigotto, (1996) explica que a escola é um palco de manifestações ideológicas referentes a fatos ou situações que articulam tal prática pedagógica, pois toda ação educativa constrói concepções diversas sobre o mundo. Por outro lado, a prática pedagógica do professor em sala de aula é resignificada por uma memória cultivada no cotidiano. Tudo isso é algo ao mesmo tempo coletivo e pessoal, e, por isso, imanente a todo sujeito.

Deste modo, a escola Wenteru é um instrumento que surge de uma prática cultural e dentro desta prática articulam-se, através da ação humana, os diversos conceitos de mundo. Esses conceitos constroem comportamentos, linguagens, crenças, sentidos, e tudo deverá servir para o sujeito como norteamento de ação. Em outras

palavras, toda ação pedagógica é resultado da consciência do sujeito como “práxis cultural” (MORIN, 2004, p.23).

O professor Sateré-Mawé é na sua ação pedagógica, a possibilidade de construção de uma atitude reflexiva e crítica, no que concerne a sua interação com o seu contexto histórico. Dentro dessa expectativa, o professor torna-se o agente multiplicador da prática de ensinar e aprender em sala de aula, tendo como ponto de partida a sua coragem e a esperança de sempre manter viva esta busca por melhores condições para a realização de sua prática.

Deste ponto de vista, a ação pedagógica na Escola Wenteru é construída em práticas educativas que não apenas refletem na escola, mas em todos os sujeitos que fazem parte desta prática, pois se constituem como totalidade do que representam e constroem como contexto. O professor também efetiva a consolidação de elementos simbólicos próprios da cultura Sateré-Mawé, como é a prática de contar histórias em sala de aula, que assume a função de reproduzir um estilo de vida próprio da identidade Sateré-Mawé.

Assim, percebe-se que a prática educativa na escola também é um processo ativo de criação/recriação/transformação de significados simbólicos, os quais dão sentido e direção ao tipo de sujeito construído, com possibilidades tanto de fortalecer quanto de enfraquecer a cultura indígena.

A escola Wenteru, portanto, é um local com características culturais inerentes às especificidades da região. Ao nos confrontarmos pela pesquisa com tais características, nos damos conta das riquezas específicas que cada cultura possui e utiliza como prática de educar com a escola. É preciso que diante dessas especificidades nós possamos compreender que a escola Sateré-Mawé, como todas as outras, possui a função de ensinar. A diferença é na sua prática, através da qual ela vive os elementos culturais incorporados na sua realidade.

Assim, quando se trata da relação da prática pedagógica e a construção da identidade, consideramos alguns elementos identitários do povo Sateré-Mawé, que dizem respeito ao espaço de reflexão como palco das representações de sua identidade, operando um processo apontado por Castells, quando afirma: “No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [...]” (CASTELLS, 2002, p. 22).

3.2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA E COTIDIANIDADE NA ALDEIA TERRA NOVA

A prática pedagógica é expressão interpessoal e coletiva e o ato de ensinar-aprender na escola Sateré-Mawé inicia-se quando começa o dia. Neste momento os alunos da escola Wenteru começam sua educação. A maior intensidade de diálogo se dá nos primeiros momentos do dia, quando adultos e crianças reunidos tomam o waraná. Por vezes ele é substituído por tacacá ou por outras refeições. Tudo depende do momento e das atividades planejadas para cada dia, pois em ocasiões de puxirum¹⁸, sempre pela manhã a refeição é reforçada com um mingau que pode ser de jerimum ou de raízes (batatas, macaxeira, cará, inhame, taioba).

Desse modo, observamos que a Escola Wenteru é marcada por uma rotina que começa sempre com o despertar da aldeia, às 05h00 da manhã. Os primeiros a acordar são os velhos (ase'i) (V. anexo 01), depois os mais jovens e crianças. Percebemos que logo se aprende que antes do sapó (o primeiro alimento), toma-se um banho bem cedo no rio. Afirma um professor que *“é uma espécie de despertador do corpo, sem banho a gente não começa bem o dia”* (Bernardo Alves, 2007). Todos vão para o rio, desde o filho de colo até os mais idosos; é o único banho de que ritualmente todos participam; só os que se encontram com problemas de saúde ficam fora do ritmo do rio. Uma boa parte das pessoas segura uma cuia acompanhada sempre com a toalha, o sabão e os baldes para apanhar água que deverá ser usada para o preparo da alimentação.

O ritmo do dia é ameno como o rio no seu trajeto, em que lentamente as águas se movem para promover o despertar de todas as atividades e manter a vida de mais um dia em andamento. Não se ouvem muitas palavras quando se vai ao banho, parece-nos que tudo realmente desperta durante e depois do banho, principalmente depois de tomar o sapó, acompanhado com uma longa conversa.

Logo que se chega do banho no rio faz-se aquilo que é matinal todos os dias em jejum, ralar e tomar o sapó (wará)¹⁹, em seguida se come o que tiver para comer, sahay²⁰, peixe ou qualquer outra coisa para passar o dia. Os relatos apontam que existem momentos de fome, quando a única coisa que resta é a farinha com um pouco d'água, às vezes nem formiga há.

¹⁸Trabalho em grupo onde todos se ajudam para trabalhar na roça de cada um, sendo que o responsável pela comida é quem faz o convite para o trabalho, pois quem faz o convite é sempre o dono da roça.

¹⁹ Waraná, ou sapó, é o mesmo que guaraná para ser ralado e tomado n'água.

²⁰ Sahay é uma formiga comestível e queimosa que serve como importante fonte de proteína.

O primeiro sapó é na casa do Tui`as (tuxaua) e, na maioria das vezes, ocorre a necessidade de falar sobre algo de muita importância para todos, em que é preciso buscar os conselhos do tuxaua para discutir o assunto envolvendo a aldeia e por isso o Tui`sa precisa ser consultado.

Identificamos o tuxaua como alguém que simboliza o rumo definido pela aldeia através de decisões construídas em conjunto com o povo. Todos participam e definem as atividades do local acompanhado do sapó que faz toda conversa se tornar agradável, a ponto de haver muitos risos, como forma de expressar os fatos vivenciados por cada indivíduo.

A liderança Sateré-Mawé não constitui o centro das decisões, pois o líder representa a todos em seu conjunto. Em outras palavras podemos afirmar que não existe hierarquia dentro do grupo, porém a presença da liderança simboliza a direção que a comunidade deve tomar para manter vivas as suas perspectivas econômicas, sociais e políticas.

- **3.2.1. Alimentação, roça, produtos materiais e educação**

Durante um evento pedagógico, observamos a construção de um mapa da alimentação Sateré-Mawé (anexo 09), por um grupo de professores. Neste mapa evidencia-se a importância do processo de produzir a alimentação como elemento indispensável para manter as práticas culturais vivas. Durante o ano, as práticas de todas as Aldeias, como Terra Nova, dependam de tais atividades, para manterem a escola viva com tudo aquilo que se constrói no contexto sócio-cultural Sateré-Mawé.

O exame do mapa de alimentação não revelou apenas o que se come, mas também a forma como se pode resistir em situações difíceis, mostrando ser o cotidiano movido por um ciclo que tem também a função de sustentar uma nova ordem educativa estabelecida pela existência da escola, pois neste ciclo está incluído o tempo escolar.

O guaraná – alimento central da dieta Sateré-Mawé – é, no conhecimento mitológico, a referência das práticas agrícola do povo; ele, além de servir como alimento, representa a força e a coragem do Sateré-Mawé. Dentre as culturas agrícolas, o guaraná é produzido e consumido para manter vivos sentidos e valores vivenciados por todos e com isso, transcende a simples necessidade de saciar a fome.

Assim, no cotidiano Sateré-Mawé destaca-se na aldeia o cultivo do Guaraná e da Mandioca (o outro alimento central da dieta Sateré-Mawé) que servem como meios que movem a vida. É através dessas fontes de alimentação que o povo se mantém e está disposto a manter sua cultura.

Por isso, um outro elemento marcante desse cotidiano na aldeia é o trabalho na roça que tem a função de estabelecer critérios na atividade produtiva, enfatizando a assimilação do valor do trabalho e suas implicações na educação e formação do sujeito Sateré-Mawé, pois é na hora do plantio que acontece uma parte dessa formação de modo mais intenso. Desse modo, durante o sapó matinal, os adultos se organizam para o trabalho na roça, acompanhados das crianças que participam de grande parte desta rotina.

Além disso, pela análise do cotidiano pôde-se também perceber que os Sateré-Mawé são coletores de castanhas, cipós, breu, palhas, além de possuírem uma rica cultura material, na qual podemos identificar o teçume de redes, peneiras, abanos, tipitis, bolsas, paredes e cobertura de casas²¹, cuja produção implica um processo de ensino-aprendizagem fora da escola.



D. Catarina Waraná, tecendo rede, Igarapé do Arco/
Rio Andirá, comunidade Santa Cruz junho - 2002 - foto Carlos Dinelli

Não existe um horário fixo de trabalho (na roça ou na produção material) estabelecido pela Aldeia, a não ser o puxirum, pois para realizá-lo se convocam todos os

²¹ Todos esses instrumentos são parte da cultura material Sateré-Mawé, os quais podemos afirmar, como é o caso do tipiti que já está presente há centenas de anos nesta cultura, pois desde a chegada dos europeus, já percebemos o consumo da farinha pelos grupos sociais na Amazônia.

que fazem parte do local, inclusive as crianças a partir dos cinco anos para aprender a plantar. Nesse evento se contam piadas e histórias sobrenaturais para as pessoas se depararem com seus limites no cumprimento de cada papel social. Isso ocorre desde quando o Sateré-Mawé na sua infância recebe os conselhos a partir de contos como é o caso da Guariba bóia²² que serve como instrumento de condição de norma para as crianças não andarem no mato à toa e nem ficarem brincando o dia todo na canoa no rio.

- **2.2. Na escola Wenteru**

Nesse âmbito, a prática pedagógica apresenta-se como uma nova maneira de ordenar a vida. O ensino escolar passou a constituir um novo espaço em que o fenômeno educativo impôs suas regras para se aprender e ensinar, com conhecimentos sistematizados pelo professor. Isso implicou o surgimento de uma lógica social para atender com mais equidade às relações existentes com o não índio.

Depois do sapó matinal, o cotidiano dos alunos tem seguimento na escola Wenteru, onde o puruwei dá seqüência à dinâmica pedagógica, colocando-se como mediador do conhecer. O conhecimento é interligado e fundamentado com seus gestos que também comunicam e servem de confirmação ao que se acredita na escola como conteúdo a ensinar e aprender. Por outro lado, as palavras como discurso não tratam apenas de um processo de comunicação de idéias, mas também de transmissão que informa e declara significados simbólicos, constituindo a prática de ensinar em sala de aula.

Nas aulas expositivas, o professor tornar-se o mediador dos conhecimentos da Língua Portuguesa e dos que são de caráter teórico da língua Sateré-Mawé. Os alunos expressam à grande necessidade de fazer com o seu professor uma ponte que possa ligá-los de seu mundo ao mundo dos brancos. Diríamos que seria o processamento da relação existente entre a cultura local e a envolvente. Do encontro desses dois mundos se multiplica a capacidade de reconhecerem-se como atores de sua cultura.

Como a maior parte do tempo na aldeia gasta-se em torno do que se pode fazer para sobreviver, principalmente para obtenção de mandioca e guaraná – uma vez que sem esses alimentos não haveria energia necessária para as longas jornadas atrás de

²² É um animal que encanta as pessoas, é como se fosse uma espécie de cobra que atrai o indivíduo com o som de sua voz que o hipnotiza impedindo-o de voltar para viver na Aldeia.

caça²³ ou de peixe para alimentação – a maior parte dos assuntos das conversas durante o dia trava-se em torno dos trabalhos desenvolvidos por todos. Também os alunos na sala de aula envolvem-se com estes assuntos, já que eles estão juntos e trabalham com seus pais. Por isso, os alunos expressavam em sala de aula as narrativas relacionadas a esse cotidiano, em que participam efetivamente da produção da existência; isto é possível apreender nesta situação:

O dia começa com sol forte e Ângelo Moi, com seus dez anos de idade, aluno do professor Josiel, [em um intervalo da aula] prepara seu arco e sua flecha e amola seu terçado para ir em busca da caça. Ao perguntar onde era o lugar da caçada, ele respondeu que era depois da barragem. Disse ele: “*Se eu não conseguir flechar nada, vou aproveitar para tirar os bichinhos do coco*”. Como ele havia dito, logo depois do meio dia, chega com os coquinhos de najá e junto com seu amiguinho de caça tira os bichinhos saborosos, o suficiente para matar a fome (Carlos Dinelli, caderno de campo, 2007).

Percebe-se neste episódio do pequeno Sateré-Mawé que a Escola Wenteru é parte de um processo educativo estruturado num cotidiano, em que a relação entre o sujeito e o meio natural é a principal base da sua constituição. A educação escolar é parte desse processo e mesmo sem ter a exclusividade na função de ensinar e educar podemos afirmar que dispõe de instrumentos pedagógicos exclusivos para exercer, de acordo com Freire, uma dimensão importante nesta tarefa:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 2002 p.46).

Quando se trata do processo de configuração do cotidiano, compreende-se que a escola da Aldeia Terra Nova pode empobrecer a sua prática se não fortalecer o pensamento reflexivo em sala de aula. Por isso, a escola Wenteru tem como desafio, contradizer a idéia de uma escola que remete o sujeito para fora de sua realidade.

É visível na realidade da Aldeia, a necessidade de salvaguardar que as práticas da escola tomem rumos mais viáveis para a formação dos educandos. Nessa perspectiva,

²³ . O Sateré-Mawé consegue andar às vezes até 03 dias atrás de caça, pois hoje em dia a região do Marau não oferece mais alimentação suficiente para todos.

percebemos que as ações do educador em sala de aula são orientadas por regulações estipuladas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação). O professor Sateré-Mawé, por ainda não dominar um conjunto maior de estratégias teórico-metodológicas de operacionalização da escola, acaba por acatar, na maioria das vezes, as tomadas de decisões realizadas pela SEMED, cujos técnicos, freqüentemente, não têm também aprofundamento teórico-metodológico para propor esquemas de ação que inovem em relação aos tradicionais esquemas das escolas do branco.

Identificamos a insatisfação dos professores e reconhecemos suas ações como puruwei (educadores) empreendidas no sentido de valorizar sua cultura, mesmo que a política do Estado sobre a escola seja contraditória e, por vezes imponha rumos que levam a uma prática de educação domesticadora; como transparece na afirmação de um educador Sateré-Mawé:

Quando se trata de formação do sujeito Sateré-Mawé hoje na escola, eu diria que está sendo construído pela prática pedagógica, um sujeito “calado”, sem força de fazer discernir, ou seja, não está se trabalhando por pessoas que tomam decisões. (Bernardo Alves Moi, 2007)

Percebe-se que o professor Bernardo acredita que mesmo com toda a liberdade de expressão existente na escola Wenteru, ainda falta aos alunos ter mais voz. Observamos que os professores têm uma posição forte e crítica sobre o papel dos sujeitos que estão sendo formados na escola, porém percebemos que é de extrema necessidade que se retome a discussão sobre a prática pedagógica, para que ela se sustente em outras possibilidades de transformação.

O adjetivo “*calado*” usado pelo professor Bernardo não está referindo que os alunos não sabem falar, mas que é preciso incorporar argumentos políticos em seu discurso, principalmente na hora de tomar decisões que envolvam toda a aldeia. Este posicionamento nos ajudou a compreender que na escola Wenteru há pessoas que buscam rediscutir a prática desta escola. Portanto, as afirmações do professor Bernardo apontam a importância da escola redirecionar sua prática no intuito de fortalecer a postura política de cada professor e aluno que constroem a prática pedagógica da escola Sateré-Mawé

É importante levarmos em conta que o tipo de sujeito que está sendo formado é parte daquilo que é o projeto da escola. A escola Wenteru, como afirma Bernardo, pode estar formando um tipo de sujeito *calado*, ou seja, alguém que apesar de sonhar com novas alternativas, não consegue ter a postura política de lutar pelo *não* ou pelo *sim*

quando necessário. O caráter histórico imanente à escola dá à prática educativa escolar possibilidades para re-encaminhar o processo de formação humana, colocando-o na direção de um projeto de pessoa e de sociedade projetados pelos Sateré-Mawé.

Os professores da Terra Nova possuem, na sua maioria, a consciência de combater toda política que não venha ajudar a escola a cumprir seu projeto de uma boa formação dos alunos. Isso ocorre pelo engajamento político dos Sateré-Mawé, movidos por grandes desafios referentes à busca de etno-desenvolvimento e uma vida melhor; e nesse processo, sonham por uma escola que venha favorecer seus interesses e projetos política.

É claro que se desligar completamente do poder público é impossível, mas por trás desse desejo, percebemos que o sonho de autonomia para escola, é tão vivo como a cultura Sateré-Mawé. O grande sinal de superação dos obstáculos colocados à escola encontra-se na insistência dos professores e alunos em criarem ações pedagógicas que possam sustentar novas idéias a respeito do processo de valorização daquilo que eles acreditam ser importante de sua cultura para seus conhecimentos.

Quando se trata da dimensão pedagógica, os professores reforçam a idéia de construção de uma pedagogia de ação, implicando um sujeito comprometido com sua realidade, pois temem que a escola Sateré-Mawé possa estar reforçando um ensino que remeta o sujeito para fora de sua realidade. Esta postura de resistência dos professores está representada nas palavras do professor Josiel que acredita que a escola da Terra Nova ainda possui um modelo de instituição, baseado em padrões da sociedade envolvente pelo uso da escola nas campanhas eleitorais e por isso defende uma escola com mais autonomia:

A escola para mim tem um papel importante, mas sabendo como trabalhar ela, pois hoje os Sateré-Mawé não tem consciência do que esta acontecendo com a gente. Os Maweria vão na onda dos políticos, por isso, eu acho que a escola deveria existir para defender os nossos interesses no momento certo (Puruwei Josiel Sateré, 2007).

Na escola Wenteru, as normas de ensino e a maior parte dos conteúdos didáticos são comuns a qualquer escola do não índio. O diferente é a maneira de trabalhar tais conteúdos, pois todos são transmitidos em duas línguas, o Português e o Sateré-Mawé. Essa diferença nos leva a reconhecer que o professor é um dinamizador da aprendizagem, frente às duas línguas, nesse caso, as colocações do professor Josiel nos ajuda a entender

que a escola Wenteru busca levantar discussões relacionadas ao seu papel diante da comunidade.

Aliás, os professores que residem na aldeia Terra Nova têm este mesmo posicionamento a respeito da prática de educar em sala de aula. Todos pensam em fazer da escola, um instrumento eficiente para que seus alunos compreendam melhor o mundo que o cerca.

3.2.3. A importância do puruwei

A figura do puruwei é manifestada pela necessidade da comunidade de interagir com a cultura classificada como a do branco. Esse processo de interação acontece como ação mediadora do educador que tem o significado de ser o instrumento pedagógico de resignificação dos valores culturais.

Na Escola Wenteru o cotidiano é expresso na sala de aula através da ação pedagógica do professor que assume, de fato, seu papel de responsável por todo andamento das atividades na escola. Como a escola representa um espaço importante na aldeia, o puruwei é então um dos atores sociais mais importantes na comunidade, por ser ele o detentor do status de quem conhece o mundo dos Asiag pot'u (branco) e por esse motivo aprendeu um pouco daquilo que os asiag pot'u conhecem e que o povo deseja se apropriar. Assim o puruwei possui a consciência do significado do seu papel e da sua responsabilidade perante os anseios da comunidade e procura se auto-defender de políticas que possam prejudicar o povo:

Eu particularmente acho que o grande significado da prática pedagógica é de interagir de uma forma consciente entre nós e a sociedade envolvente, para que nós possamos lutar de igual para igual com os brancos. Procurando ter consciência dos direitos e deveres de todos. Na verdade o fruto da minha pratica ainda está verde e ainda não sei quando vai amadurecer (Puruwei Josiel Sateré, 2007).

Assim, poderíamos considerar o puruwei, como uma nova espécie de pajé²⁴, pois, enquanto o pajé religiosamente faz a mediação com o mundo sobrenatural, o puruwei faz

²⁴ Para esclarecermos melhor as considerações desse parágrafo, é importante ressaltar que o significado do pani'i (pajé) representa para o Sateré-Mawé aquele que abre a porta de entrada e de saída para o fluxo da consciência de todo aquele que se deixar permitir vivenciar a sua realidade através do sobrenatural. Com isso, identificamos a pajelança Sateré-Mawé como espaço de reflexão entre as coisas que são existentes

a mediação com o mundo de culturas desconhecidas. Os puruwei como atores sociais exercem a importante função que é a de manter a boa política entre o tuxaua e outros líderes políticos da cidade de Maués. Neste caso, tanto o pajé como o professor, equivalem a algo comum enquanto significado de atitude, visto que tanto um como o outro, buscam dentro de sua historicidade se auto-afirmar dentro de uma política de relações. Sendo que o pajé dentro de uma dimensão transcendental, enquanto que o professor dentro de algo mais específico, que podemos identificar como política de relações do grupo. Na verdade, o domínio de linguagem com termos diferentes dá ao professor a condição de alguém que pode desenvolver um bom diálogo com setores externos à aldeia.

A capacidade de elaborar um discurso em outra linguagem e estabelecer um bom diálogo nas duas línguas (Sateré-Mawé e português) é um objetivo que se coloca para a prática pedagógica na escola Wenteru, como explica a professora:

A prática da escola significa ajudar os alunos a saberem dialogar e não serem enganados, e também a terem uma vida mais organizada no futuro, para que eles não sejam parados pelos não índios. Os alunos ainda estão valorizando mais a cultura do não índio. Por isso, a escola precisa ajudá-los a trabalhar na sua própria área, desenvolvendo sua própria cultura. Os alunos se preocupam mais em escrever o português evitando o Sateré-Mawé por isso, acabam ficando sem saber nenhum e outro nem Sateré-Mawé e nem Português (Cristina Alves Moi, 2007).

Esse diálogo e compreensão construídos pela escola revelam o professor como alguém que pode proteger a escola do “mal”. Esse mal não está ligado ao sobrenatural, mas ao “mal” social trazido pela sociedade envolvente. Quando o sujeito se educa na escola, aprende a usar conhecimento como autodefesa nos confrontos de força existentes entre o mundo dos brancos e o mundo dos índios.

Finalizamos este item com as palavras do professor Jonas Akuri que no VIII encontro pedagógico Sateré-Mawé abordou o significado de escola pra este Povo:

Os indígenas já tinham suas práticas de ensino, só que a maneira de aprender, de ensinar era própria diferente do branco. Se os índios não tivessem seus modos pedagógicos, e alguém para ensinar nossos costumes e conhecimentos, nós não saberíamos tecer paneiro, contar histórias, cantar músicas da raiz, maig maig, Tucandeira, tocar, pescar, tecer rede, fazer remédios da mata, adivinhar as coisas e prever o futuro (Jonas Akuri, 1999).

(materializadas) e aquelas que existem apenas na consciência de quem experimenta a crença religiosa. Nesse aspecto podemos considerar o pajé, como o leitor assíduo do grupo com toda autoridade de ler o que está além das coisas existentes. No caso do puruwei, seria o leitor da realidade política, social e econômica. Os dois são leitores, porém, de realidades diferentes.

3.3 - EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

Para trata a relação da educação com a identidade, como já afirmamos a prática pedagógica é fruto da dinâmica construída com a cultura. sendo, por isso, histórica e complexa. Por outro lado a identidade é intrínseca ao ser humano, como uma implicação da sua cultura, e é construída na e com a historicidade do grupo. Compreender este fato significa dar-se conta de que a cultura é a expressão de cada indivíduo como autoconstrução de seu processo identitário e que a educação é mediação neste processo. Todo ser cultural é inserido em sua sociedade e nela aprende-ensina (num processo de educação em que se é sujeito/objeto) os sistemas de significados representados no dia a dia (CASTELLS, 2002).

Podemos afirmar que os efeitos da ação pedagógica sobre a escola se constituem como confirmação da cultura no seu estágio contínuo de construção. Nesse sentido, a Escola Wenteru expressa a identidade Sateré-Mawé naquilo que é produzido como conhecimento. Mas, de outro lado, a educação processada na escola transforma o pensamento dos indivíduos, fazendo-o adquirir novas formas de pensar sua realidade e de agir sobre ela e sobre si mesmo.

Em outras palavras, a escola Wenteru é um espaço onde se manifesta a dinamicidade do fenômeno cultural, por trabalhar conhecimento e processar transformações na maneira do aluno ler, dizer e fazer o mundo. Assim, falar da relação do ensino com a cultura e a identidade Sateré-Mawé significa dar ênfase ao pensamento como processo de construção do sujeito Sateré-Mawé, sujeito este que se modifica na aquisição de novas explicações sobre a realidade. Por isso, o pensamento (que lê o mundo) nunca estará pronto ou acabado. Isto implica dizer que “[...] o conteúdo do pensamento não pode ser tratado como uma realidade final, essencialmente estática e independente. Pensamento e conteúdo integram uma totalidade. E nada há de definitivo em relação a ele” (MORAES, apud, BOHM, David. 1992).

Se o pensamento se modifica como já afirmamos acima, é porque somos capazes de interagir com a nossa realidade e fazer parte dela. Sendo assim, modificamos o mundo porque mudamos nossa atitude pensante sobre as coisas. Nesse sentido, o pensamento de toda cultura é algo experimentado e por conseqüência se torna simbólico, pela necessidade do ser humano raciocinar sobre o que apreende e ensina. Por isso, esta atitude é parte da ação pedagógica, sendo uma prática cultural dentro ou fora da escola, como indicado nas palavras de Bernardi:

A cultura apresenta-se como a característica peculiar do homem se distingue como um ser especial, diferente dos animais e das coisas e, portanto, acima deles.[...]a cultura é o produto mais genuíno da atividade mental, isto é, do pensamento do homem. A dinâmica da cultura mostra-nos como ela se concretiza nos valores teóricos e nas instituições sociais sobre as quais se baseiam as organizações e os usos sociais dos homens (BERNARDI, 1974, p. 26)

Quando Bernardi afirma que a cultura está acima do indivíduo tenta explicar que nós reproduzimos o que é imposto pela cultura a que nós pertencemos. Consciente ou inconsciente assimilamos os traços culturais do grupo social que pertencemos. A identidade humana também é fruto do que é imposto pela sociedade. A identidade é um conjunto dinâmico da práxis cultural que se fundamenta no exercício contínuo da relação do sujeito com o seu significado histórico de mundo. Portanto, sem identidade não se produz cultura e muito menos o conhecimento, pois todo contexto humano existe a partir do que somos na realidade a qual pertencemos.

Neste sentido, a identidade é uma memória viva que se auto-remete para o futuro das gerações, que estabelecem padrões específicos, caracterizando a ação dos sujeitos. Por esse motivo, quando falamos de identidade Sateré-Mawé é preciso que seja, como já afirmamos, dentro de uma dimensão histórica. Quanto a esta concepção, afirma Enriquez, que a memória representa:

[...] as possibilidades da memória ser fonte de experiência, de comunidade/ruptura, de identidade, de sentido e de comunicação. Com essas possibilidades a memória adquire qualidade em pelo menos quatro níveis: como consciência histórica, como argumento, como explicação histórica e como narrativa (ENRIQUEZ, 2002, p. 121)

A memória humana é uma fonte histórica que o indivíduo constrói, pois a afirmação da cultura é sobre tudo a confirmação daquilo que identificamos como personalidade viva e dinâmica em nós. Somos o que mencionamos e o que apresentamos pelo discurso. É dentro dessa perspectiva que enfatizamos a ação da oralidade como estratégia educativa também usada na escola Wenteru para a configuração e representação do processo identitário Sateré-Mawé em sala de aula. Quanto a isto Moniot evidencia que:

A tradição oral como tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória é um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra, não se resumindo a transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos, mas, capaz de gerar e formar particularidades em um homem ou uma sociedade (MONIOT, 1989, p.45).

Desta forma poderíamos afirmar que não existe memória desligada do social, pois só podemos construir memória a partir do que se é como povo. Nenhum povo é capaz de viver isolado, pois a natureza humana é proveniente das relações pessoais entre os membros de uma sociedade. É a partir deste processo que pode a identidade se articular como dinâmica integradora do sujeito.

Quando se fala de identidade, trata-se de um corpus cultural permanentemente em ebulição. Assim, diríamos que apesar das diferenças identitárias vividas em um mesmo grupo, percebe-se na aldeia Terra Nova o fortalecimento de traços culturais como necessidades intrínsecas de todo sujeito que indubitavelmente constitui o sistema étnico que é intrínseco a si e a outros.

Como afirma Weigel, (2000) as culturas criam novas dimensões quando se processa a complexa relação entre culturas, ocorrendo transformações em suas características e modificações identidade coletiva:

O processo de construção da identidade, no âmbito das sociedades modernas, é, assim, um processo de aprendizagem, em que o grupo desenvolve novas lógicas e estrutura de racionalidade latentes na sua tradição cultural, recriando e modificando valores, normas e preceitos morais, para solucionar problemas criados por novas formas de integração social que passaram a viver (WEIGEL, 2000, p.346).

Como já afirmamos, a identidade é sempre algo complexo, pois não existe uma identidade estática, sem modificações. Na verdade o mais importante é percebermos que toda ação humana congrega atitudes determinantes para formação de tal complexidade. A identidade significa um conjunto de relações dos homens que reproduzem o cotidiano como exercício prático de quem desenvolve cultura.

Assim como afirma Cuche (2002), a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. E como se estrutura simbolicamente a partir de sistemas de significações, [...] a identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas. (BARTH, 1969, apud CUCHE, 2002.p.182).

Portanto, a cultura, em sua dimensão social, representa ações como parte determinante de fatos que estruturam o processo identitário. A identidade Sateré-Mawé é assimilada pelos indivíduos que, de forma simultânea, representam os significados simbólicos de caráter étnico. Por esse motivo, os indivíduos além de assimilarem sua cultura, também, passam pela sujeição dos processos identitários, ou seja, ninguém nasce

sujeito de um grupo social, mas se torna sujeito de seu grupo. E a escola Wenteru contribui para a formação desse sujeito Sateré-Mawé, já que na sua prática como instituição, por mais que tenha suas limitações, possibilita aos alunos de confrontar suas perspectivas de vida com o sentido da vida existente no local.

No entanto é imprescindível mencionar que a identidade não se constrói por um modelo único, muito pelo contrário, ela se auto-constitui no universo particular de cada indivíduo ao se identificar como Sateré-Mawé.

Durante a realização da pesquisa, pudemos observar que o Sateré-Mawé, na sua formação social, reconstrói sua identidade através de seus valores, histórias e conhecimentos narrados ou repassados cotidianamente. As histórias são contadas para os jovens que procuram os mais idosos para ouvi-las, ou podem como já afirmamos, ocorrer narrações durante o roçado. Porém, o momento mais importante é quando os jovens decidem conhecer as histórias e procuram os mais idosos para conhecê-las.

Desta forma, conhecer e reconhecer significa tornar verdade a relação de um sujeito com um outro; esta relação nos faz ser o que somos e pelo que somos denominados no todo que é o social. É importante apontar que a identidade é revelada também pelo nosso *agir* (guiado pelo nosso *pensar*), como ações que constituem o nosso ato de ser e conviver com todos os fatos determinantes para a efetivação de comportamentos. E assim, podemos nos identificar dentro de um caráter específico, pessoal e social, do que somos e do que haveremos de estar sendo na idéia que temos de nós como seres de cultura.

Pela cultura Sateré-Mawé, a escola que é invenção do branco é reinventada como instituição Sateré-Mawé. Assim, esse instrumento criado por outra cultura, é assimilado como parte integrante de transmissão, produção e reprodução de novos conhecimentos que a tal ponto podemos considerar como um dos elementos culturais mais importante da cultura Sateré-Mawé.

A Escola Wenteru durante seu processo de construção foi aos poucos se reorganizando buscando sempre reconfigurar o ensino dentro de uma dimensão específica e com esta apropriação/recriação, os Sateré-Mawé criam novos elementos socioculturais que fazem desse instrumento (a escola) uma nova alternativa de construir – outras características identitárias.

Nessa dimensão, evidencia-se que a apropriação de outros valores (como a valorização da “racionalidade laica” em detrimento do “sagrado” e a valorização da ciência moderna em relação ao conhecimento sensível) trazidos pela escola, possibilitou

que o aluno Sateré-Mawé viesse a dar-se conta das diferenças culturais existentes entre o branco e o Sateré-Mawé. Hoje a realidade da escola é composta, tanto por elementos das culturas diferentes, como também de práticas reveladoras de posturas que, tanto por educandos como por educadores, re-afirmam sua identidade étnica.

Dentro desse processo em sala de aula, identificamos que a prática de educar define atitudes de aprendizagem da identidade Sateré-Mawé. Isso se explicita quando o aluno da Terra Nova pergunta ao professor sobre formas diferente de fazer a vida que existem fora da realidade da sua aldeia. Sempre que podem, procuram com suas perguntas, confrontar os conhecimentos locais com os que são ensinados na escola, como por exemplo, a construção de casa, de canoa, etc. Pergunta o aluno da escola Wenteru: “como as pessoas de muito longe constroem suas casas?” (Angelo Alves Moi, 2007). Em outras palavras, ele perguntava como são as casas em outras culturas? Em que nós, sateré-mawé, somos diferentes dos outros em nossas moradias?

Quando se trata da construção da identidade Sateré-Mawé no processo pedagógico, afirmamos que tal processo acontece desde o início das aulas até o seu término. Os trabalhos ganham sentido com perguntas que surgem como resultado de uma prática que enfoca novas retomadas a respeito daquilo que a principio é desconhecido. Aos poucos vai sendo desvendado com o trabalho em sala de aula o rumo de novos conhecimentos. Esses conhecimentos representam e proporcionam durante as atividades o direcionamento do trabalho, focalizando novas fontes de compreensão da realidade.

Na escola Wenteru constrói-se uma dimensão simbólica através dos conhecimentos que são trabalhados em sala de aula. Todas as atividades se relacionam com a construção de identidade, pelo fato, como já afirmamos, delas proporcionarem a constituição de novas compreensões da realidade.

3.4.- PRÁTICA PEDAGÓGICA SATERÉ-MAWÉ E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A escola na área Sateré-Mawé no começo de sua trajetória, sempre teve o caráter de uma educação *para o índio* (MELIÁ, 1979). O ensino dava-se a partir da sociedade “não – Indígena” com os primeiros ensinamentos religiosos em 1661 pelo Pe. João Maria e Antônio Fonseca e em 1669 por Bettendorff no Tapajós, acompanhado pelo italiano Pe. Pier Luigi Gonsalvi (...). Este, em sua crônica cita a aldeia dos Maraguases (Município de

Maués) como uma das aldeias que já possuíam residência de base. Subtende-se que a educação escolar Sateré-Mawé acontece desde seus primeiros contatos com o branco, com a lógica civilizatória de preparar o índio para o desenvolvimento econômico do colonizador.

O conhecimento, fenômeno da inteligência humana, possui como elemento significativo a imagem semiótica que se produz das coisas existentes em nosso contexto real. Por isso, falar de conhecimento é falar de linguagem, de sociedade, ciência, etc. O conhecimento (ou a compreensão) é forma mais complexa de revelar a busca de explicação da realidade. Na sala de aula o conhecimento torna-se, tanto para o aluno como para o professor, uma ocasião de alargamento ativo do que sabem e do que constroem como resultado deste processo.

Refletir sobre o conhecimento trabalhado na escola nos levou a fazer a seguinte pergunta: **como a escola Wenteru produz e reproduz conhecimento?** Uma professora afirmou que em todas as atividades por ela desenvolvidas, ela empreende e incentiva os alunos à pesquisa. Diz ela: “é preciso que os alunos aprendam os conteúdos, se envolvam com a pesquisa, para que eles aprendam a construir conhecimento sem depender do professor” (Cristina Moi, 2007).

O que esta professora afirma significa que a Escola Wenteru se coloca na perspectiva de uma educação voltada para a construção de sujeitos que sabem resolver situações difíceis, como é o caso da falta de alimentação que é a mais freqüente. A educação Sateré-Mawé que se dá na sala de aula está voltada para ações que representam o cotidiano de cada sujeito.

Na aldeia a tarefa de apanhar água no rio sempre é das crianças e mulheres, nunca do homem, como também carregar e descascar a mandioca. Até mesmo na torração da farinha, dificilmente vê-se o homem efetuando este trabalho. Isso só acontece quando, diante de um imprevisto como no caso da mulher ficar doente ou se estiver muito ocupada, o homem se encarrega de fazer a torração.

Configura-se com isso o cotidiano como processo de construção da prática pedagógica que se constitui em sala de aula. Dentro de uma perspectiva que faz do educando o protagonista de sua cultura na escola. É o educando que relata para o professor as experiências as quais decorrem de ações que foram realizadas com a função de educá-los. As ações educativas no dia-a-dia tornam-se explícitas através do diálogo existente entre o professor e o aluno. Na verdade nem precisa começar a aula para que o aluno comece a contar as situações vivenciadas. A princípio tudo começa entre eles para

depois passar aos detalhes ao professor que como centro de toda atenção, é reconhecido como a autoridade maior para dar os pareceres sobre os fatos contados e daí trabalhar os conteúdos do dia.

Na prática o professor exerce a função de relacionar os conceitos existentes nos conteúdos com as experiências dos alunos. Isso não acontece de forma imediata, muito pelo contrário, tudo vai acontecendo aos poucos de acordo com o ritmo de cada um e, sobretudo, o ritmo se segue com a tranqüilidade do correr do rio e a alegria do vento que em cada momento mostra para o professor Sateré-Mawé o seu papel de educar em sala de aula, sem perder de vista o que ele representa para seu contexto social.

O conhecimento, enquanto resultado da prática pedagógica, é o sinal de que a utilidade da escola é de grande importância, mesmo que ainda falte uma melhor operacionalidade deste instrumento, aos poucos o professor em sua prática de educador reconhece suas limitações como também procura naquilo que pode fazer o melhor com tal prática.

Observamos na Escola Wenteru, quando o professor Josiel, por meio de palavras Sateré-Mawé, explica os sentidos de cada conteúdo escrito em Português. Cada palavra, idéia ou conceito é transportado em palavras e gestos que ritualizam o ensino como prática dinâmica daquilo que se transmite em sala de aula. O educador fortalece com seus gestos, cada palavra que é dinamizada entre a língua portuguesa e a língua Sateré-Mawé. Tudo é sustentado por explicações referentes ao dia-a-dia da aldeia como referência de compreensão dos conteúdos aplicados em sala de aula. Na verdade, podemos afirmar com novas observações que esta prática se constrói pela necessidade e desafio que o professor tem de produzir conhecimento de forma mais adequada à realidade dos alunos:

No dia três de setembro pela manhã o professor entra em cena dando um bom dia para iniciar o seu trabalho, divide a tarefa do dia de acordo com cada série, todos atentamente esperam a próxima tarefa do dia. Ele divide os conteúdos que irão ser trabalhados através de alguns riscos na lousa, pedindo que todos copiem e se tiverem dúvidas ele pede para perguntar. Logo depois em tons de conversa se busca definir os companheiros que podem durante o trabalho, está próximo no caso de alguma dificuldade. Ninguém fica isolado, tanto o professor com os alunos, como também os alunos entre eles, todos em conjunto constroem uma atitude de procura conceitual. Todos anseiam para realizar as ações estipuladas pelo puruwei (educador) e daí, sobre alguns comentários sutis, entre cada grupo pertencente a cada série se faz os trabalhos que apesar de ter como referência os conteúdos de uma outra cultura tem como caráter uma prática própria Sateré-Mawé. Tudo acontece aos poucos sobre o olhar dos alunos onde concentram seus interesses em manifestar para o professor a alegria do dia através de um sorriso incansável. O processo de apropriação de novos saberes, acontece com o desejo agradável de confrontar de forma contínua aquilo que se sabe, com aquilo que a escola propõe

para todos alcançarem novas condições de apropriação e construção de outras situações de aprendizagens (Caderno de Campo, 2007).

Todo esse esforço de operacionalizar o desenvolvimento da escola Sateré-Mawé é sinal de que a prática pedagógica do professor e o ato de conhecer dos alunos são representados por elementos relacionados à cultura e à sociedade, que são os produtos ou o resultado da relação do ser humano com a sua realidade. Nesta relação, cheia de complexidade, o sujeito se faz homem com níveis gradativos de consciência de seu processo histórico.

A produção de conhecimento²⁵ não se constrói baseada apenas em conteúdos didáticos, mas, a partir da visão de mundo que o educando em conjunto com o professor tem de seu contexto histórico cultural. O ato de conhecer a realidade é restrito ao ser humano, que, inserido numa cultura, numa sociedade, constrói reflexões sobre aquilo que participa como sujeito de tal sociedade.

O ato de conhecer na aldeia não pode ser compreendido como mera transferência do conhecimento, ou como produção de um conhecimento já produzido, isso implicaria em não identificarmos os diversos elementos que estão inseridos nessa prática. Procuramos com isso, enfocar a atitude do educando e do educador em conhecer e produzir a consciência mítica e crítica dentro do campo das relações da cultura Sateré-Mawé para que a escola saiba a partir de que contexto está trabalhando²⁶.

A escola faz parte do mundo que se altera, que se molda e que faz surgir perspectivas novas para os que educam e para os que são educados tanto pela escola Wanteru, como também pela comunidade. Quem educa sente na sua prática o desejo de mudar para melhor a escola. Dentro dessas expectativas, a professora Cristina Moi nos fala de seu papel como educadora e a importância que é a prática pedagógica para ela:

Mit'im powiro hap, i'atumikuap ko'i wyro te'en-te'en hamo, aikotã-aikotã hap kuap hamo mesuwat Yi totiat etiat hot'ok'e hamo.

O significado da prática pedagógica, simboliza o ato de ajudar os alunos e todas as pessoas que precisam de um conhecimento mais amplo, sobre a natureza e

²⁵ O ato de conhecer a realidade não pode ser desvinculado de dois elementos os quais denominamos de Conceito/Imagem acustica (SAUSSURE 1986.p.79).

²⁶ A escola não pode estimular o abandono da cultura, o ensino escolar tem que dar margem para o crescimento de trabalhos, trabalhos comunitários, incentivos para construção de qualquer trabalho que traz benefício para sociedade, por isso os professores juntos com os alunos têm que pesquisar a cultura, tem que andar em busca das descobertas e melhoria de vida dos Sateré-Mawé". Professor Edmilson Akuri. (Relatório, III Encontro Pedagógico. Maués, 1998)

qualquer coisa que está a sua volta. Sempre a gente pensa em ajudar, por isso, o maior significado da minha prática como professora, encontra-se na forma de ajudar o outro (Cristina Alves Moi, 2007).

No depoimento da professora Cristina Moi identificamos uma postura clara de valorizar a sua prática pedagógica, reconhecendo que o conhecimento faz parte de sua prática na escola. Seria ao que parece, o ato de fundamentar aquilo que se aprende e ensina na vida da escola. Desta forma podemos afirmar que a prática pedagógica é de caráter simultâneo ao conhecimento, pois o conhecimento é o resultado da realidade que serve como ponto de partida, para alcançar o conhecimento.

O conhecimento é a capacidade cognitiva do ser humano, por esse motivo, não é de propriedade particular da escola, mas, da realidade que cerca o homem como produto de sua práxis. Por isso, podemos afirmar que a produção de conhecimento é um elemento ligado à aprendizagem do indivíduo, como sujeito capaz de conhecer e de se educar com o outro. É o conhecimento que sustenta toda forma de educação, é a base da aprendizagem, pois é por meio dele que construímos os instrumentos educacionais como a escola, a família (clã), etc.. É através dele que se amadurece qualquer tipo de processo educativo, e meio pelo qual sustenta também os critérios para aprender e ensinar em sala de aula.

Nesse caso, tratando-se de uma cultura indígena, um dos meios mais importantes de se construir o conhecimento na realidade Sateré-Mawé é a oralidade. É a partir desse elemento que os atores sociais se manifestam em sala de aula. Esta tradição configura-se pela força de expressão dos alunos que quando se encontram em sala de aula buscam compartilhar com a professora o que acontece no dia-a-dia.

Sobre isso, podemos citar as informações da Professora Marinete Santos Akuri, quando ela enfatiza que:

Durante minha prática pedagógica os meus alunos falam do dia-a-dia a respeito de acontecimentos que ocorrem na Aldeia, todos eles sempre aparecem ligados a histórias contadas para eles no roçado, como a história do Ahiag, Waraná, Guariba Boia e outras. Com tudo isso na cabeça, eles gostam de desenhar na sala de aula tudo aquilo que eles viram durante o dia (Marineth Santos Akuri, 2007).

Não se aprende na realidade Sateré-Mawé porque a escola existe, mas porque todo sujeito que ocupa este espaço é capaz de fazer com que seu mundo se transforme. O ato de aprender e ensinar diz respeito não apenas ao professor, mas a totalidade do ser humano que transmite conhecimento na realidade, seja na aldeia, na escola ou no campo de futebol. Por isso, o conhecimento se manifesta na comunidade e na escola por ser uma

atitude não isolada, mas em relação com o contexto do sujeito. O conhecimento é o produto da prática de educar, portanto não existe produção de conhecimento sem esta ponte, sem este elo, em dois movimentos distintos:

1º O CONHECIMENTO ANTECEDE A APRENDIZAGEM – já que aprender é em parte, adquirir certos conteúdos, isto porque o conhecimento adquirido modifica o processo de aprendizagem;

2º A APRENDIZAGEM ANTECEDE O CONHECIMENTO – podemos aprender sem os conteúdos da física, como conduzir uma canoa, ou seja, aprender sem saber nada sobre a posição do objeto ou como se deve sentar para remar e manter a canoa no rumo desejado, porém, modificamos o nosso comportamento aprendendo a conduzir a canoa.

A relação entre o conhecimento e aprendizagem se caracteriza numa dialética recíproca, onde ambos se completam, pois não pode existir conhecimento sem aprendizagem e nem aprendizagem sem conhecimento. Assim, podemos dizer que o conhecimento é o resultado da aprendizagem e que a aprendizagem é um novo modo de proceder ou resolver um problema.

É necessário percebermos que “na mente os conceitos das coisas são contraditórios [...] na relação entre pensamento e realidade, entre o real e o racional, entre a teoria e a prática” (PEREIRA, 1989, p. 23.). O ato de conhecer a realidade na Escola Wenteru tende a levar o educando a ter consciência da existência dessa contradição na sua prática, buscando construir conhecimento que escape do formalismo ocidental ainda presente na Escola Sateré-Mawé.

CONCLUSÃO

Analisamos as práticas pedagógicas da Escola Wenteru, levando em conta que toda prática pedagógica desta escola, está constituído dentro das práticas culturais vivenciadas pelo grupo. Nesse aspecto diríamos que o trabalho teve como resultado um enfoque voltado a uma prática pedagógica específica, mas não desvinculado dos fatores comuns a outros grupos sociais, fato este determinante para se compreender o que o EU Sateré-Mawé representa diante de outros EUS presentes em outras realidades.

Não abordamos de forma direta sobre outros grupos para não sair da proposta de nossa temática, porém enfatizamos alguns elementos como o processo cognitivo, para demonstrar de maneira mais clara que a constituição de uma identidade, não acontece sem a relação com o diferente. Por esse motivo, a pesquisa norteou-se pela relação existente entre a escola e a cultura, levamos em conta que o trabalho de investigação em que se pesquisa a identidade étnica exige retomadas da historicidade do povo, o que nos levou a longas incursões na memória coletiva sobre origens e constituição do povo Sateré-Mawé.

Os relatos apreendidos estavam sempre ligados a um tipo de sujeito que no decorrer de sua história soube criar situações alternativas para manter sua cultura e melhorar as possibilidades de sobrevivência. Foi nesta dimensão que o estudo focalizou a prática pedagógica escolar cuja vinculação a esse processo mostrou-se explicitamente.

Dos 09 professores entrevistados, todos sempre procuravam falar que o material que estávamos construindo deveria ajudá-los na sua prática em sala de aula, levando em conta o seu contexto histórico e cultural. Todos nos questionavam sobre a necessidade de se fazer um trabalho que viesse dar informação sobre sua história, seu passado e sua relação com o branco e outros grupos sociais.

Foi a partir dessas colocações que aos poucos entendemos a necessidade de elaborar uma dissertação que viesse servir de instrumento para o trabalho do professor sateré-mawé. Nesse sentido concentramos os nossos esforços tanto para atender às exigências do curso de Mestrado, como para corresponder ao anseio dos professores. Todas as informações coletadas surgiram de observações diretas e entrevistas com os professores e de narrativas relacionadas aos mitos e acontecimentos importantes do povo.

Trabalhamos o cotidiano enfatizando suas implicações socioculturais no processo pedagógico da escola. Por esse motivo alguns elementos culturais como o mito, sempre serviu de base para as discussões e entrevistas que elaborávamos. O conhecimento através dos mitos e suas implicações na prática pedagógica dos professores. A base de nossa análise foram as atitudes e a postura pedagógica de cada professor em ver e interpretar a sua ação pedagógica.

O conhecimento por ser próprio da cultura, é um produto histórico do sujeito. Desse modo, relacionamos em nossa análise o conhecimento pelo fato do mesmo encontrar-se no âmbito do processo de humanização do homem na sua relação com a natureza, como fonte de uma representação, criada e recriada dando formas nas expressões que ele representa como ser dinâmico e contextualizador de sua realidade.

Neste sentido, a nossa pesquisa como já afirmamos, por retratar uma realidade cultural, teve como ponto norteador, a força de expressão do cotidiano. É através dele que podemos enfatizar o sujeito da pesquisa como agente construtor de seu movimento, de seu ambiente pessoal e coletivo.

A escola Sateré-Mawé como já abordamos na introdução, foi feita pelo branco, ou seja, é um projeto sustentado pelo desejo de domínio e de controle político. Porém, demonstra-se que no decorrer da história do povo Sateré-Mawé, tal instrumento tornou-se um mecanismo preponderador diante da cultura daqueles que sempre estiveram na atitude de dominadores. Por conta disso é coerente afirmar que a escola ajuda o indivíduo Sateré-Mawé a entender melhor a sua realidade, possibilitando com isso, a criação de novos valores e costumes acerca do mundo.

Ao tratarmos do nosso objeto de estudo creio que, a conclusão mais segura seria afirmar que nada é concluído e acabado, mas que estamos em processo para discernir novos diálogos referentes ao papel da escola e suas representações culturais. Na verdade o nosso trabalho quando trata de certos conhecimentos míticos narrados, tem o intuito de problematizar o universo cultural Sateré-Mawé e sua relação com elementos culturais imbricados nas práticas pedagógicas.

A análise da **Prática pedagógica na construção de identidade Sateré-Mawé**, trouxe aos professores Sateré-Mawé possibilidades de rediscutir a sua prática na sala de aula. As práticas pedagógicas da escola Sateré-Mawé são caracterizadas por uma forte ambigüidade instaurada pelo conflito entre os sistemas de significados culturais

nela imbricados. Assim, no cotidiano da sala de aula manifestam-se forças simbólicas antagônicas que interagem no sujeito-aluno. Entretanto podemos concluir que o esforço dos professores auxiliados pelos comunitários tem construído elementos para direcionar este sujeito à formação de alguém que não apenas assimile sua cultura, mas também possa modificá-la enquanto ator ativo de suas práticas culturais.

Ao identificarmos, através das narrativas, conhecimentos ligados ao dia a dia do povo, percebemos aquilo que Lévi-Strauss (1989) relata sobre a estrutura da ciência primeira (bricoleur). Ele afirma que esta ciência não existe pura e simplesmente através das necessidades, mas a priori, através do processo de interpretação da realidade que cerca o sujeito.

Por mais que o pensamento mágico possa parecer supersticioso, se estrutura por um sistema bem articulado, por isso, “o pensamento mágico não é uma estréia, um começo, um esforço”. [...] esse pensamento mágico estruturado, com uma espécie de sistema o qual se expressa por um elemento familiar a todos os povos nativos, que seria uma espécie de expressão metafórica da dita “ciência” (Lévi-Strauss, 1989, p.28).

Nesse aspecto diríamos que a cultura Sateré-Mawé carrega em suas manifestações à dinâmica constituidora das práticas pedagógicas como parte de construção dos etnoconhecimentos. Toda essa relação do sujeito que relaciona com sua realidade sempre se projeta para o que são suas práticas de aprender e ensinar dentro ou fora de sala de aula. Isso implica afirmar que os etnoconhecimentos Sateré-Mawé são de caráter assimilador da própria identidade que se constrói através das práticas sociais inerentes na ação pedagógica.

Assim, finalizamos as discussões com aquilo que Brandão já mencionava sobre a importância de uma pesquisa que se construa não apenas para alcançar resultados prontos e acabados, mas que realmente possibilite o desenvolvimento da ciência para uma nova leitura do contexto analisado:

Uma ciência que se limita à previsão e elaboração de resultados utilizáveis se presta facilmente a todo tipo de manipulação por parte dos que controlam os centros de decisão e de poder. Sua tendência será sempre reduzir a complexidade do real a uma visão simplista e superficial, bem como congelar o dinamismo social numa fotografia estática (BRANDÃO, 1984, p.23).

A partir dessa perspectiva esperamos que esse trabalho incentive outras reflexões sobre a realidade pesquisada. E que todos possam se sentir convidados a contribuir,

dando suas observações. Todas as abordagens foram construídas com o intuito de construir, novos referenciais para se discutir sobre a questão da identidade Sateré-Mawé.

Esperamos que todos os nossos esforços empregados aqui sejam bem vindos para aqueles que pretendem conhecer melhor os indígenas que habitam a região do Marau no município de Maués. Por esse motivo a nossa proposta conforme consta em nossa metodologia foi de construir uma relação de diálogo para que o material produzido fosse eficiente e dinâmico como alternativa de mais uma leitura que possa ajudar nas discussões a respeito da prática pedagógica do professor Sateré-Mawé.

Consideramos que a pesquisa, ao tratar da relação entre o conhecimento escolar e a cultura Sateré-Mawé, pôde contribuir com uma discussão sobre expressões culturais significativas no confronto com outras culturas. Levamos em conta que a problemática da alteridade é um tema de interesse de todos aqueles - como os Sateré-Mawé - que de alguma forma tentaram entender ou até mesmo assimilar a cultura do outro.

Dentro da dimensão do conhecimento, compreendemos que é necessário continuar as discussões levando em conta a força simbólica que estrutura e manifesta os significados e significantes. A realidade deve ser compreendida como a interconexão do ser pensante, considerando que o seu imaginário e conceitos são criados pelo ato de conhecer do sujeito. Tal dimensão encontra-se na postura do sujeito que consciente ou inconscientemente, produz a dinamicidade intersubjetiva que a princípio sempre será invisível para os olhos daqueles que desejam interpretá-la sem levar em conta sua complexidade.

As culturas são estruturas vivas, pelas suas relações com o mundo criado pela dinâmica existente entre o sujeito produtor de cultura. Nesse sentido, se torna um grande desafio descrever a relação existente entre a cultura e a construção da Identidade Sateré-Mawé, principalmente quando se trata de uma temática direcionada para expressão cosmogônica tão modificada no decorrer da história de tantos contatos, conflitos e influências daqueles que sempre foram mais fortes: os “brancos”.

REFERÊNCIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALMEIDA, Rita Heloisa de. **O diretório dos índios: Um projeto de civilização no Brasil no século XVIII**, Brasília, UNB, 1997.
- ARAÚJO, Carlos, **Índios da Amazônia de maioria a minoria**, Petrópolis, Vozes, 1988.
- Argemiro Leite Esteves. Depoimento [08/07/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Município de Maués / (anotações de campo)
- Aristides Michiles Sateré. Depoimento [08/09/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Vila Nova II / (anotações de campo)
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. ed. 7ª. Rio de Janeiro: BERTRANDBRASIL, 2002
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- BERNARDI, Bernardo. **Introdução aos estudos antropológicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.1974,
- Bernardo Alves Moi. Depoimento [28/08/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Comunidade Terra Nova / Rio Marau, 2003, (fita cassete 60 min)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense,1989.
- CASSIRER, Ernst. **Liguagem e Mito**. ed. 4ª. São Paulo, Pespectiva, 2000.
- CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. ed. 4ª. VL 02, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CERQUA, A. **Clarões de fé no Médio Amazonas**, Parintins, 1980.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Ed. 10ª, Petrópolis, Vozes, 2004.
- Cristina Alves Moi. Depoimento [28/08/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Comunidade Terra Nova / Rio Marau, 2003, (fita cassete 60 min)
- CORTELA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUCHE, DENYS. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.
- D'Angeles Wilmar da Rocha. **Ensino conteudístico na escola indígena: Atitudes diferenciadas na escola difeenciada**. In: **REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL**..Montevideo. nov. 2005.

ENRIQUEZ, Eugène. **Memória e identidade**. In: DIEHL, Antônio, Astor. **Cultura e historiografia: Memória, identidade e representação**. Bauru, São Paulo: Universidade Sagrado Coração, 2002.

ELIADE, Mircea, **O mito do Eterno Retorno**, Perspectiva do homem, RJ., 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra, Rio de Janeiro: 2002

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ed São Paulo: Cortez, 1996

GEERTZ, Cliffford. **A Interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HERIART, Maurício de. **Descrição do estafdo do Estrado do Maranhão, Para, Curupá e Rio Amazonas**. Vienna D, Austria: Imprensa do filho de Carlos Gerald. 1874.

Honorato, Sahu. Depoimento [23/10/2002]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Escola São pedro / Rio Andirá, 2002, (anotações de campo)

Jonas Akuri. Depoimento [26/10/1997]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Comunidade Terra / Rio Marau, 2003, (anotações de campo).

Josiel Sateré. Depoimento [04/09/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Comunidade Terra / Rio Marau, 2003, (fita cassete 60 min)

Julio Esteves Sateré. Depoimento [06/09/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Comunidade Vale do Quiinha/ Rio Marau, 2003, (anotações de campo)

KOSIK', Karel. **A Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPLANTINE François. **Aprender antropologia**, São Paulo: Brasiliense, 2007

LEITE. Serafim. **A história da Companhia de Jesus no Brasil**; vol. III; RJ, e Lisboa, Imprensa Nacional, 1943.

LÉVIS-STRATUS, CLAUDE, **O Pensamento Selvagem**, São Paulo: Papyrus 1989.

LEACH, Edmund. **Cultura e Comunicação**, Rio de Janeiro: Zahar Editota, 1978.

LÉVINAS, Emanuel. **Entre nós: Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: VOZES, 1997.

LIBANIO. José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 8ªed., São Paulo: Cortez, 2005

LINTON, Ralph. **O Homem: Uma introdução à antropologia**. 12ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOUREIRO, Antônio. **O Amazonas na época imperial**. Manaus, Valer, 2007, ed.2a

- LORENZ, Sonha, Silva da. **Sateré-Mawé os filhos do guaraná**. São Paulo: centro de trabalho indigenista.1992
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia Ciência e Religião**. Lisboa: Edções 70, 1984.
- MARCOY, Paul. **Viagem pelo Rio Amazonas**. Manaus, EDUA, 2001.
- Marinete dos Santos Akuri. Depoimento [16/12/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Município de Maués / 2007. (anotações de campo).
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**, São Paulo: Cosac&Naif, 2003.
- MATURANA. Humberto, **COGNIÇÃO, CIENCIA E VIDA COTIDIANA**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001
- MENÉNDEZ. Miguel. **Contribuição ao estudo das relações tribais na área Tapajós-Madeira**, SP, Revista de Antropologia, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2003
- MONIOT, Henri. **A História dos Povos sem História**. Rio de Janeiro: Alves Editora, 1979.
- MORIN, Edgar. **Método 4**, Porto Alegre: Sulina, 2004.
- NASCIMENTO, Adair Casaro. **Escolas Indígenas: Palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.
- NETO, Carlos Moreira, **Índios da Amazônia: De maioria a minoria, (1750-1850)**, Rio de Janeiro, Vozes, 1988.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**, Brasília: UNESP, 2002.
- PEREIRA. Nunes. **Os índios Maués**, RJ, ORG. Simões, 1954.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?** São Paulo: Brasiliense,1989.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne.**Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth**. São Paulo: UNESP, 1997.
- TEXEIRA, Pery. Et.al. **Sateré-Mawé, retrato de um povo indígena**. Manaus: UNICEF/UFAM/SEDUC. 2005.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de janeiro: IMAGO EDITORA, 1990.
- Sales Alves Moi. Depoimento [02/09/2007]. Entrevistador: Carlos Dinelli. Comunidade Terra Nova/ Rio Marau, 2003, (fita cassete 60 min)

SANTOS. Miriam Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins memória dos acontecimentos históricos**, Manaus: Valer, 2003.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa: O processo e produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional**. In: BIANCHETTI, Lucidio.

STÖRIG. Hans, Joachim. **História Geral da Filosofia**, Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO. Ana Maria Neto. **A bússula do Escrever, Et Al**. Florianópolis: Cortez, 2006.

SILVA, Aracy. **Mito, Razão, História e Sociedade**. SP., MEC/MARI, 1995.

UGGÉ. HENRIQUE. **Bonitas histórias Sateré-Mawé**, Manaus, SEDUC, 1990, p. 5.

WEIGEL. Valeria Augusta Cerqueira Medeiros de. **Escolas de branco em malokas de índio**, Manaus: EDUA, 2000.

WERNER, Jaeger. **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995;

WHITE, Leslie A.. **The Evoluciono of Culture**. Nova Iorque: Mc. Graw-Hill. 1959.

ANEXOS