

PESQUISA, EDUCAÇÃO E LUTA INDÍGENA: a experiência de professores sateré-mawé

Valéria Augusta C. M. Weigel
Universidade Federal do Amazonas
Manaus, Brasil

Resumo

Este texto discute o significado da inserção de professores sateré-mawé em equipe de pesquisa que investigou aspectos da realidade sociocultural e educacional deste povo. A pesquisa resultou da articulação entre Organização dos Professores Indígenas e Universidade. Os professores sateré-mawé participaram do Projeto na qualidade de bolsistas, experimentando deixar o lugar de pesquisado para ocupar o de pesquisador. A investigação mostrou ser a pesquisa um importante instrumento de educação dos indígenas e de valorização da cultura, além de instrumento de luta por vida melhor, embora implicasse o estabelecimento de certa disputa entre os indígenas. Aos pesquisadores, representou aprendizagem intercultural e a possibilidade real da construção de outro paradigma epistemológico, denominado ecologia de saberes.

Palavras-chave: educação; ecologia de saberes; pesquisa; sateré-mawé; formação de professores.

Abstract

This text discusses the meaning of including sateré-mawé teachers in a research team that investigated aspects of the sociocultural and educational reality of this nation. The research resulted from articulation between Organization of Indigenous Teachers and University. The sateré-mawé teachers participated in the Project as scholarship holders, experimenting leaving the position of researched subject to occupy that of researcher. The investigation showed that the research was an important instrument of education of indigenous people and for valorizing culture, besides being a tool for fighting for a better life, although this might imply the emergence of a certain dispute among the indigenous people. For the researchers it represented intercultural learning and the real possibility of constructing another epistemological paradigm called ecology of knowledges.

Key-words: education; ecology of knowledges; research; sateré-mawé; teacher training

O povo sateré-mawé, habitante de uma área indígena demarcada entre os estados do Amazonas e Pará e cortada pelos rios Marau, Urupadi e Andirá, conta hoje com aproximadamente oito mil indivíduos (TEIXEIRA, 2005) e tem cerca de três séculos de contato com grupos não-índios. A área indígena sateré-mawé abrange os municípios amazonenses de Maués, Parintins e Barreirinha e compreende três núcleos de território, sendo um deles a área Marau/Urupadi, no município de Maués, onde foi realizada a pesquisa de que trata este texto.

Na quase totalidade dos núcleos de habitação sateré-mawé, as suas *comunidades* (denominação assumida pelos índios a partir do trabalho de missionários católicos), funcionam escolas multisseriadas, com as séries iniciais do Ensino Fundamental, cada uma sob a responsabilidade de um(a) professor(a) sateré-mawé, contratado pela Prefeitura Municipal responsável pela jurisdição em que se encontra a escola.

No âmbito da luta indígena mais ampla por educação escolar – o que redundou em direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394/96 e no Plano Nacional de Educação – todos/as professores/as sateré-mawé (que na área Marau/Urupadi são um total de 84 professores) concluíram o Ensino Médio modalidade Normal e cerca de 40 estão cursando, desde 2003, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM, dentro do Programa Especial de Formação Docente, destinado a qualificar professores das redes municipais de ensino, no interior do estado do Amazonas.

A convite da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas/SEDUC-AM, responsável pelo processo de formação dos/as professores/as sateré-mawé, a Faculdade de Educação da UFAM participou dos cursos empreendidos na área indígena. Este trabalho ensejou uma articulação com a Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Marau e Urupadi/WOMUPE para a realização de estudos sobre questões da realidade sociocultural e educacional deste povo indígena.

Em um dos projetos de pesquisa desenvolvidos, um grupo de professores sateré-mawé participou, na qualidade de bolsistas de iniciação científica/IC, experimentando deixar o lugar de pesquisado para ocupar o de pesquisador. Este texto analisa significados – político, simbólico, pedagógico e teórico – da inserção desses professores sateré-mawé em equipe universitária de pesquisa, de modo a contribuir para a reflexão sobre argumentos e estratégias de produção das experiências de conhecimento interculturais.

Do ponto de vista sateré-mawé, além dos conhecimentos produzidos, o empreendimento da investigação mostrou ser a atividade de pesquisa um importante instrumento de educação/formação dos indígenas, de valorização da cultura sateré-mawé e instrumento de luta por uma vida melhor, embora também tenha implicado o estabelecimento de certa disputa e competição entre os indígenas.

Do ponto de vista dos pesquisadores da UFAM, a inter-relação com os bolsistas sateré-mawé, representou tanto uma aprendizagem intercultural de conhecimento do *outro*, quanto mostrou a possibilidade real da construção de um outro paradigma epistemológico e prático, na direção do que Santos (1997 e 2006) tem denominado de *ecologia de saberes* e de *racionalidade cosmopolita*.

Construindo a participação indígena na investigação

A Secretaria Estadual de Educação do Amazonas/SEDUC/AM, responsável pela política de formação de professores indígenas no estado do Amazonas, elaborou o Projeto Pira-Yawara¹ que, desde 1997, vem sendo desenvolvido em 19 municípios, ministrando formação de Ensino Médio, modalidade Normal, aos professores indígenas sem essa titulação. Junto aos sateré-mawé, por solicitação dos indígenas, o Projeto recebeu o nome de Porantin – o remo sagrado onde está registrada a história mítica da origem deste povo. As aulas concernentes ao Projeto Porantin tinham lugar na comunidade Vila Nova II, situada no baixo rio Marau, município amazonense de Maués.

Motivados por discussões travadas durante o curso de que estavam participando, lideranças da Organização dos Professores Sateré-Mawé/WOMUPE externaram sua preocupação com questões ambientais e solicitaram à professora da UFAM, ministrante do curso², a realização de estudos que mediassem uma outra leitura e compreensão desses problemas, para melhor enfrentá-los. Tais questões diziam respeito às relações das pessoas com o meio natural e com alguns bens de consumo industrializados, cujo acesso estava implicando significativas transformações de comportamentos, hábitos, atitudes e valores morais e estéticos da cultura sateré-mawé, representando prejuízos e transtornos no que concerne à saúde, às fontes alimentares e à produção dos espaços de moradia e trabalho. Neste sentido, as comunidades indígenas da área Marau-Urupadi, estavam se defrontando com problemas como redução drástica de peixes e de caça em certas áreas, acúmulo de lixo não degradável em seus espaços e, na produção agrícola, problemas relacionados ao manejo e escoamento dos produtos.

As condições objetivas para uma resposta positiva da UFAM à solicitação da WOMUPE consolidaram-se quando, em 2003, o governo estadual criou a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM. Esta Fundação, em um de seus editais, abriu a possibilidade de professores rurais e indígenas, com formação de nível médio, participarem, como bolsistas de iniciação científica, junto a equipes de instituições de pesquisa como as universidades.

Com uma proposta de pesquisa-participante, uma equipe interdisciplinar de três professores da UFAM (com a colaboração de uma pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia/INPA) apresentou e discutiu a idéia de realização do estudo, durante o XIV Encontro Pedagógico de Professores e Lideranças Sateré-Mawé³, realizado na comunidade de Santa Maria/Rio Urupadi, onde se reuniam cinquenta e dois professores e cerca de doze tuxauas, além de pais, mães e jovens alunos.

Com base na concepção teórico-metodológica de pesquisa-participante (BORDA, 1990), a proposta apresentada (e também aprovada neste evento)⁴ pressupunha uma descentralização de poder na definição de elementos como objetivos específicos e produtos esperados, pelo que a equipe/UFAM partilhou com os professores sateré-mawé e demais comunitários presentes ao Encontro a participação no estabelecimento desses elementos.

A operacionalização deste procedimento teórico-metodológico fundamentava-se também na concepção de Santos, para quem a universidade, rompendo com a primazia

dada a uma racionalidade cognitivo-instrumental, própria das ciências naturais, tem a função de dar prioridade a uma racionalidade moral-prática, promovendo a criação de “comunidades interpretativas” (SANTOS, 1997, p. 224-9), nas quais diferentes identidades dialogam e diferentes saberes se encontram para conhecer, discutir e interpretar determinada situação – no caso, questões concernentes às relações gente/ambiente, apresentadas como uma necessidade pelos sateré-mawé. Para o estabelecimento desta *comunidade interpretativa*, as condições são o reconhecimento da outra forma de saber, como uma forma de conhecimento válido de explicação do mundo, e o confronto comunicativo entre as formas diferentes de conhecimento.

Desse modo, a proposta de investigação se colocava na perspectiva de mediar a constituição de uma dessas comunidades interpretativas, viabilizando um diálogo intercultural entre pesquisadores/UFAM e comunidade sateré-mawé, em que se processava o re-conhecimento dos sateré-mawé como sujeitos de práticas sociais que produzem formas de conhecimento não-hegemônico. A idéia, nas palavras de Santos, é que a universidade use “o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (Idem, p. 228), como os indígenas.

Assim, após apresentar, em linhas gerais, a temática da pesquisa (formulada a partir de uma solicitação de alguns professores sateré-mawé durante curso de formação), a metodologia de trabalho e os requisitos básicos (como ser professor, ter interesse e disponibilidade de tempo) para participação na equipe de pesquisa, procedeu-se à discussão, a fim de que fossem tomadas as decisões imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa.

Acostumados a serem *objeto de pesquisa*, assumindo, por vezes, o papel de *informantes*, ou se deixando simplesmente observar pelo pesquisador, os sateré-mawé reagiram com surpresa e entusiasmo à proposta de inserção na equipe/UFAM de três de seus professores, para realizar um estudo sobre eles mesmos. Estes sentimentos estão presentes nas palavras do professor presidente da WOMUPE, na ocasião do debate:

Quando nos deparamos com a proposta, isto nos assustou porque eu não tinha nenhuma informação sobre o que era fazer pesquisa; ninguém tinha colocado antes para que eu pudesse vislumbrar o que era [ser pesquisador]. A presença de vocês [da UFAM] é importante para ‘amarrar’ compromissos junto com o povo sateré-mawé, para fortalecer o movimento dos educadores e dos alunos (B. A., 2003).

Tendo sempre ouvido dos “outros” (os não-índios) afirmações sobre “o que eram” ou sobre “como viviam”, pela primeira vez lhes era dada a palavra para “dizer”, assim como a oportunidade de aprenderem a ser eles mesmos os pesquisadores, a transitarem nesse campo simbólico até então desconhecido: a construção do conhecimento científico. A importância dessa aprendizagem e apropriação de conhecimentos é expressa no discurso deste professor sateré-mawé:

Estamos falando com as entidades [como a UFAM] e com este estudo vamos descobrir novas formas de superar nossas dificuldades. Não queremos perder essas pessoas; queremos que elas se aproximem e ajudem a garantir nossa autoafirmação e, com o tempo, *garantir nossa caminhada daqui a algum tempo com nossos próprios pés* [...] (E. M., 2003, grifo nosso).

A indicação de três bolsistas foi feita depois de muito debate, porque a indicação obedecia não só aos critérios atinentes ao professor (sua disponibilidade e aceitação), como a requisitos postos à própria comunidade a ser campo de pesquisa. Por decisão dos presentes, um critério geográfico foi definido (para escolha de três dentre as trinta e sete comunidades existentes na área Marau/Urupadi), possibilitando que a pesquisa envolvesse uma comunidade do alto rio Marau, uma outra do médio rio; e uma terceira do baixo rio Marau, próxima à sua foz.

De um lado, a disputa estabelecida entre tuxauas para chamar a pesquisa para a sua comunidade relacionava-se, com o valor simbólico e político que a presença dos pesquisadores na comunidade assume – os comunitários lêem essa presença como prestígio e valorização do seu espaço. De outro lado, entre os professores a disputa existia porque estava em jogo não somente a oportunidade de formação, mas a apropriação de um capital cultural - assim entendido o domínio de bens culturais como o conhecimento científico, no sentido formulado por Bourdieu (1998) - importante para as lutas políticas internas ao grupo indígena, assim como o acesso a um bem econômico (a bolsa de iniciação científica).

Cada um dos professores indicados definiu, para pesquisar, uma questão específica (dentro de um grande eixo temático previamente definido: a relação gente/ambiente) que resultou de uma negociação entre interesses da comunidade, suas próprias preocupações sobre questão a investigar e as áreas de conhecimento dos professores-orientadores. Tais questões foram: a relação das pessoas com as abelhas melíponas; as relações com o ambiente e a produção/reprodução da saúde; e a relação das pessoas com o ambiente para escolha de roças e sítios.

Naquele momento, os pesquisadores/UFAM reafirmaram seu compromisso de respeito ao povo sateré-mawé, assegurando a propriedade intelectual do povo sobre conhecimentos e produtos tradicionais que seriam envolvidos nos resultados esperados.

O fazer pesquisa: sentidos e repercussões para os sateré-mawé

Quando aceitaram fazer pesquisa, integrando-se à equipe como bolsistas de iniciação científica, os professores sateré-mawé expressaram interesse, através das palavras do então presidente da sua Organização de Professores; este afirmava que:

(...) a nossa sede é preparar pessoas que possam elaborar projetos de pesquisa
(...) aprender a elaborar o projeto e multiplicar o conhecimento, levar para a escola para os alunos terem essa mentalidade. É o tipo de trabalho que vai

alavancar nossa autonomia e a Universidade vem preparar essas pessoas para que elas multipliquem dentro da comunidade novos pesquisadores. O povo busca de todo jeito como melhorar sua vida. É uma nova mentalidade. Eu acredito muito nesse trabalho. A gente vai ter uma nova esperança na área da educação (B. A., 2003).

O interesse no fazer pesquisa, expresso neste discurso, indicava, em primeiro lugar, o objetivo de formação do pesquisador sateré-mawé, seja no que se referia a ser capaz de *elaborar projeto de pesquisa* – isto é, apropriando-se de conhecimentos relativos a processos e caminhos burocráticos do projeto – seja no que dizia respeito ao próprio *trabalho* de desenvolver a pesquisa – ou seja, apropriando-se de conhecimentos concernentes ao método científico.

Em segundo lugar, a expressão *é uma nova mentalidade a se levar para a escola*, mentalidade esta que está articulada à *melhorar [...] vida* e à *esperança* de melhor educação, indicava a vontade e o objetivo de apropriarem-se desta forma de conhecimento, produzido e mediado pela Universidade e valorizado socialmente: o conhecimento científico. A equipe de pesquisadores/UFAM acatou esses objetivos e interesses, reconhecendo-os como articulados aos propósitos e expectativas tanto da Universidade, quanto da Fundação que financiava o projeto.

No interstício em que a pesquisa se desenvolveu (vinte e quatro meses), os professores sateré-mawé bolsistas viveram intensamente o espaço-tempo da academia. Este conceito está sendo aqui entendido, com base em Santos, como uma “constelação de relações sociais” que estruturam práticas acadêmicas e que, articulado a outros espaços-tempo, asseguram no conjunto o sentido e o ritmo de transformações acadêmicas ou seu impedimento (SANTOS, 1997, p. 286).

Assim, os professores sateré-mawé viveram no espaço-tempo da academia conflitos e diálogos entre racionalidades e formas de conhecimento, quer operando práticas sociais próprias do pesquisador (inter-relações com os professores-orientadores, leitura e discussão de textos acadêmicos, execução de trabalho de campo para levantamento de dados, elaboração de relatórios), quer ocupando o território próprio do saber hegemônico, passando por rituais acadêmicos (nas apresentações do trabalho em seminários e outros eventos acadêmicos).

Analisando depoimentos de quatro professores sateré-mawé bolsistas (entre eles o atual presidente⁵ da WOMUPE) sobre sua experiência de fazer pesquisa, podem-se aquilatar referências a uma significativa repercussão política, cultural e educativa desta atividade, para o grupo envolvido. Esses professores apontaram quatro campos sociais em que é possível apreender possibilidades de mudanças. Estes campos sociais são referidos a seguir.

Educação/formação. Tomando-se a educação como prática social em que se processa o duplo movimento de ensino/aprendizagem, os professores sateré-mawé entendem que a pesquisa possibilitou-lhes educação e formação pessoal e da comunidade, na medida em que viveram um aprender/ensinar conhecimentos novos e novas formas de olhar sua cultura, seja debruçando-se sobre o levantamento dos dados da pesquisa; seja nas

discussões travadas no âmbito da equipe; assim como empreenderam a educação de outras pessoas, nos relacionamentos com seus parentes (os indivíduos sateré-mawé consideram-se todos *parentes*) e as crianças nas escolas:

Ser pesquisador é adquirir conhecimentos novos. [É] lembrar coisas que estão sendo esquecidas. [...] Ter conhecimento para ajudar meu povo. [É] mostrar para a sociedade a importância de nossa cultura e educar nossas crianças a viver nossa cultura. No final desse projeto o resultado não é só o livro, mas os conhecimentos que a gente aprendeu (S. M. A., 2007).

Ser pesquisador é ser coletor de conhecimentos e de novos conhecimentos. Muitos dos nossos conhecimentos estão sendo esquecidos e pela pesquisa estamos ajudando a revalorizar, na escola e na comunidade (C.S.S., 2007).

Hoje em dia precisamos mostrar coisas para as comunidades e nós, pesquisadores sateré-mawé, estamos mostrando isso para eles (S. O., 2007).

Valorização da cultura sateré-mawé. Os depoimentos acima também apontam que a pesquisa contribuiu para instrumentalizar os professores sateré-mawé quanto a criar novo olhar e novos argumentos na defesa de sistemas de conhecimentos e de valores próprios da cultura sateré-mawé, os quais mostram estar perdendo força no confronto com sistemas hegemônicos. O esforço na direção de valorizar a cultura sateré-mawé operado na atividade de pesquisa configurou-se como um movimento de desconstruir, na leitura de mundo dos indígenas, uma idéia de *progresso* e de *desenvolvimento*, formuladas numa perspectiva linear e reducionista. Esta idéia, para Santos (2006), provoca uma redução do que é contemporâneo, contraindo o presente àquilo que é próprio da hegemônica cultura ocidental – desse modo, muitas vezes, os próprios indígenas se dizem “primitivos” e “atrasados” em relação aos não índios. Assim, a valorização de conhecimentos e valores da cultura sateré-mawé representou fazer os sateré-mawé se verem na contemporaneidade:

Ser pesquisador é ser curioso e ter vontade de aprender mais sobre o conhecimento do nosso povo e de outras etnias. [...] estou gostando muito de fazer esse trabalho e procuro incentivar e ensinar a comunidade a viver mais nossa cultura (C. S. S., 2007).

A pesquisa se preocupa com a vida sateré-mawé. A cultura tradicional tem coisas que estão sendo deixadas [pelas pessoas da comunidade] e com a pesquisa estamos preocupados em valorizar a cultura sateré-mawé (S. O., 2007).

Valorização dos idosos. O processo de construir uma compreensão do mundo em que a cultura sateré-mawé é assumida como universo de experiências sociais válidas e contemporâneas implicou a valorização dos mais velhos, reconhecidos como atores sociais imprescindíveis para o fortalecimento de formas culturais enfraquecidas e ameaçadas de desaparecimento (tais como saberes e tecnologias de produção da vida, as estratégias de

cura, os rituais e as narrativas sobre as origens):

Ser pesquisador [...] é ter uma amizade mais próxima das pessoas. A pesquisa me aproximou das pessoas idosas da comunidade, para lembrar coisas que estão sendo esquecidas (S. M. A., 2007).

[A pesquisa] é um trabalho sério, principalmente quando vamos entrevistar pessoas idosas; tem que ter respeito pelo que elas sabem (E. J. T., 2007).

Fortalecimento da luta indígena. Os professores sateré-mawé, junto aos líderes das suas organizações, articulam-se, em âmbito nacional, a movimento político por afirmação cultural e cidadania que tem cerca de três décadas (SILVA, 2005; RICARDO, 1995). Para os professores, a atividade de pesquisa representou um fortalecimento dessa luta, considerando-se tanto o que mediou em termos de apropriação de elementos intelectuais para enfrentamento e solução de seus problemas; quanto o que lhes possibilitou de poder simbólico e auto-estima:

Para a comunidade [a pesquisa] representou um ponto de partida para alcançar os objetivos que estamos sonhando no que se refere à área de produção, educação e também à mudança social de nosso povo. Sabemos que as coisas estão em constante mudança e a pesquisa pode mostrar rumos, saídas aos nossos problemas. [...] Antes era alguém [de fora] que pesquisava a nossa cultura, com o olhar dele. Hoje somos nós nos olhando. Nós hoje podemos ser os autores de nossa história (E. J. T., 2007).

Participação indígena na pesquisa: significados e desafios

Quanto à participação dos professores sateré-mawé na pesquisa pode-se apontar um significado político-cultural importante, no que se refere ao esforço que cabe à Universidade de mediar a construção de interpretações contra-hegemônicas, nas quais se proceda articulação de formas de saberes produzidos pela experiência social de grupos não-hegemônicos, como os povos indígenas. Para Santos (2006), a superação da hegemonia de uma forma de pensar e interpretar a realidade (formulada pela ciência e epistemologia modernas), além de requerer uma outra racionalidade, exige um outro tipo de intelectual, capaz de operar esta nova racionalidade.

Na análise que constrói sobre o pensamento moderno ocidental, Santos critica a racionalidade (denominada pelo autor *razão indolente*) própria desse pensar o mundo, considerando-a como reducionista ao classificar como não-válidas e não-plausíveis aquelas experiências sociais estruturadas através de outras racionalidades e lógicas, procedendo, desse modo, a um “desperdício de experiências”. Nas suas palavras,

A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica e filosófica conhece e considera importante. [...] esta riqueza social está a ser desperdiçada. [...] Para combater o desperdício da experiência social [...] é necessário propor um modelo diferente de racionalidade [...] que designo como *razão cosmopolita* (SANTOS, 2006, p. 94).

Esta *razão cosmopolita* concebida por Santos – contrapondo-se à *razão indolente* – opera pela assunção da multiplicidade e diversidade de experiência sociais válidas e plausíveis, que dialogam e se conflitam, o que implica a expansão das experiências sociais possíveis. Neste sentido, pode-se considerar que a produção intercultural empreendida no trabalho de pesquisa aqui analisado configurou-se como um exercício de *razão cosmopolita*, na medida em que se pautou na articulação e no respeito crítico às formas de conhecimento tanto da cultura sateré-mawé, quanto da cultura acadêmica. O resultado intercultural obtido mostrou tanto aos sateré-mawé, quanto aos pesquisadores-orientadores que “quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos” (SANTOS, 2006, p. 120).

Assim, os professores sateré-mawé, no desenvolvimento da pesquisa, não somente articularam saberes tradicionais das suas comunidades, como transitaram por campos simbólicos, conhecimentos e linguagens próprios da cultura acadêmica. Este trânsito por campos culturais – decorrente da construção de conhecimento intercultural sobre os problemas investigados – pode ser considerado como um exercício de formação daquele tipo de intelectual que Santos concebe ser necessário para desconstruir e superar a hegemonia da forma de pensamento dominante: o *intelectual cosmopolita*, cuja tarefa precípua deve ser operar *tradução* entre saberes diferentes. Santos argumenta que

Os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Por isso o trabalho de tradução é sempre realizado entre representantes desses grupos sociais. O trabalho de tradução, como trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual. Os intelectuais cosmopolitas [...] trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de uns e de outros uma compreensão profunda e crítica (Idem, p. 133).

Considera-se então que esta metáfora do *intelectual cosmopolita* aplica-se aos professores sateré-mawé, tanto porque exercem uma liderança em seus locais de moradia e são consultados e ouvidos sobre as questões da comunidade; quanto porque têm a aula como um campo social privilegiado, onde se travam conflitos e diálogos possíveis entre saberes diferentes, envolvendo as crianças e os jovens sateré-mawé. Por essas condições, os professores são agentes privilegiados para operar a *tradução* entre saberes, transgredindo a centralidade do conhecimento científico – movimento a que Santos (Idem) denomina *ecologia de saberes*.

Na busca de elementos para construir soluções aos problemas ambientais, de saúde e de produção dos sateré-mawé, a atividade de pesquisa construiu os resultados a partir da

idéia de complementaridade entre os saberes, visando a mostrar aos professores sateré-mawé participantes da equipe que as respostas científicas são incompletas. Esta posição metodológica fundamentada na idéia de *ecologia dos saberes* argumenta que o diálogo e confronto epistemológicos entre diferentes conhecimentos somente é possível quando se assume que todas as formas de conhecimento são incompletas.

O desafio que se coloca para o povo sateré-mawé e para a própria Universidade consiste em consolidar estratégias que possibilitem a ampliação do preparo de *intelectuais cosmopolitas*. Na discussão e confronto entre saberes diferentes – uma ecologia de saberes – em que se busca validade e plausibilidade para formas de conhecimentos não-hegemônicos, como os saberes sateré-mawé, não se propõe a desqualificação do conhecimento científico. O processo de ecologia de saberes requer sabedoria e prudência no questionamento das diferentes formas de conhecimento a serem validadas ou esquecidas. Enfatiza-se, dessa maneira, o significado político e cultural da experiência dos professores sateré-mawé no desenvolvimento da pesquisa, tomada como um profícuo espaço de formação.

À guisa de conclusão

O trabalho de pesquisa que deu origem a este texto teve seu ponto alto na forma como a equipe foi constituída, envolvendo pesquisadores da universidade e pesquisadores iniciantes, professores sateré-mawé. Esta composição por certo representou uma rica troca de conhecimentos e mediou aprendizagem a todos os membros da equipe.

Para os pesquisadores-bolsistas sateré-mawé, o processo significou transitar por campos simbólicos completamente novos, envolvendo racionalidades, linguagens e rituais que são próprios do mundo acadêmico, como apresentar oralmente o trabalho, escrever relatórios e usar o computador. Para os pesquisadores, também representou aprendizagem lidar com outros ritmos e outra lógica no modo de abordar questões cotidianas do fazer a pesquisa, assim como articular formas diferentes de conhecimento.

A experiência intercultural de produção de conhecimento sobre a realidade sateré-mawé consistiu numa importante demonstração do que a universidade pode fazer para construir aquilo que Santos (2006) denomina justiça cognitiva, no âmbito de um projeto humano de transformação social emancipatória.

Notas

¹ Pira-Yawara significa boto, na língua Nheengatu. Esta língua indígena, do tronco tupi, foi imposta por missionários católicos nas aldeias das calhas dos rios Solimões e Negro, no século XVII (FREIRE, 1983), e ainda hoje é falada como primeira língua em comunidades indígenas no noroeste amazônico.

² Curso de Ensino Médio, modalidade Normal, etapa realizada em fevereiro de 2001.

³ Os Encontros Pedagógicos são um espaço de discussão que os Sateré-Mawé da área Marau/Urupadi conquistaram junto à Prefeitura Municipal de Maués, a qual patrocina um evento a cada semestre, sob a coordenação das organizações

indígenas.

⁴ Projeto de Pesquisa “Geoambiente, cultura e educação: a experiência sateré-mawé/GEOCED” recebeu financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Amazonas/FAPEAM.

⁵ O presidente atual da WOMUPE é bolsista no Projeto Educação, Sustentabilidade e Hábitos Nutricionais na área Sateré-Mawé, em andamento.

Referências

- B. A.: depoimento [11 dez. 2003]. Entrevistadora: Maria Alice Becker. Comunidade Santa Maria/Rio Urupadi, 2003. Anotações de campo.
- BORDA, O. F. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*, 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- C. S. S.: depoimento [31 mar. 2007]. Entrevistadora: Valéria A. C. M. Weigel. Comunidade Ilha Michiles/Rio Marau, 2007. 1 fita cassete (60 min).
- E. J. T.: depoimento [31 mar. 2007]. Entrevistadora: Valéria A. C. M. Weigel. Comunidade Ilha Michiles/Rio Marau, 2007. 1 fita cassete (60 min).
- E. M.: depoimento [11 dez. 2003]. Entrevistadora: Maria Alice Becker. Comunidade Santa Maria/Rio Urupadi, 2003. Anotações de campo.
- FREIRE, J. R. B. Da fala boa ao português na Amazônia brasileira. In: *Ameríndia*, Paris, 8, CNRS, 1983.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- S. M. A.: depoimento [31 mar. 2007]. Entrevistadora: Valéria A. C. M. Weigel. Comunidade Ilha Michiles/Rio Marau, 2007. 1 fita cassete (60 min).
- S. O.: depoimento [31 mar. 2007]. Entrevistadora: Valéria A. C. M. Weigel. Comunidade Ilha Michiles/Rio Marau, 2007. 1 fita cassete (60 min).
- RICARDO, A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONE, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º. e 2º. Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, R. H. D. *Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadania. Educação como Exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, p. 369-397, 2005.
- TEIXEIRA, P. (org.). *Sateré-Mawé: Retrato de um Povo Indígena*. Manaus: UNICEF, 2005.

Correspondência

Valéria Augusta C. M. Weigel: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: valeriaweigel@ufam.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
