

Saberes Indígenas e Educação para a diversidade: processos pedagógicos étnicos da cultura Sateré-Mawé

Mirela Silva Ferreira ¹
Thelma Lima da Cunha Ramos ²

RESUMO

O enfoque deste artigo será a relação entre a Educação e os Saberes Indígenas da cultura Sateré-Mawé nos processos pedagógicos do espaço escolar não-indígena numa perspectiva da interculturalidade e do respeito às diferenças, como estratégia de romper com a cultura hegemônica. Também objetiva analisar o diálogo entre a Educação e a Diversidade, a partir da história e cultura do Povo Sateré-Mawé por meio dos processos pedagógicos para o contexto cultural não-indígena, de uma aldeia Sateré-Mawé em Manaus, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa, baseada em atividades educativas que são desenvolvidas, sobre os aspectos culturais específicos da cultura Sateré-Mawé baseadas na educação intercultural para estudantes não-indígenas. Logo, esta reflexão tem a preocupação de problematizar os estudos relacionados às culturas dos Povos Indígenas no espaço escolar, contrapondo a imagem genérica do indígena articulada nos processos pedagógicos, propondo assim o estudo a partir da história e cultura do Povo Sateré-Mawé que são os inventores da cultura do guaraná isto é, foram eles que transformaram uma trepadeira silvestre em arbusto cultivado e estão aproximadamente há 344 anos em contato interétnico em suas relações com a sociedade ocidental.

Palavras-chave: Sateré-Mawé; História e cultura; Educação intercultural.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca aprofundar a investigação sobre a imagem indígena na escola apreendida por meio das oficinas pedagógicas desenvolvida com estudantes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Salvador, cujo objetivo no âmbito da Lei 11.645 é possibilitar o estudo e valorização da cultura indígena e da diversidade étnico-racial, em especial o Povo Sateré-Mawé que vive na área urbana de Manaus-Am. Trata-se de analisar o diálogo entre a educação e a diversidade dos saberes indígenas, a partir da história e cultura do Povo Sateré-Mawé por meio dos processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito escolar não-indígena.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador, mirelaferreira@gmail.com

² Mestre em Educação e em Sociedade e Cultura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Salvador, tlcramos.ifba@gmail.com.

Segundo Troquez (2018), a perspectiva da educação contextualizada nas diferenças/especificidades possibilita uma articulação com as experiências históricas e as expressões culturais de grupos sociais minoritários da sociedade, entre eles os povos indígenas em sua diversidade e peculiaridades.

Desta forma, a educação para a diversidade implica “superar visões ‘exóticas’ e ‘folclóricas’ da diversidade cultural [...] essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras”. (APPLE, 1999, apud TROQUEZ, 2018, p. 43). Neste sentido, ao refletir sobre a imagem indígena na escola é necessário contribuir para uma desconstrução de visões estereotipadas que foram forjadas a partir das ações dos colonizadores no território nacional. Tais ações tiveram seus efeitos na concepção da educação brasileira tomando como referência pensamentos etnocêntricos e ações pedagógicas estereotipadas com relação à história e cultura dos povos indígenas. Contraditoriamente, à relevância da contribuição dos saberes tradicionais desses povos para a constituição da cultura brasileira, pois já possuíam o domínio da terra e da natureza em suas experiências construídas e transmitidas de geração a geração. À medida que eles, mantinham contato interétnico com os colonizadores, assim como na formação histórica da cultura do povo brasileiro.

Uma proposta de educação embasada no desenvolvimento e na democracia, para Freire (2011), poderia oferecer ao educando “instrumentos com que resistisse aos poderes do ‘desenraizamento’ de que a civilização industrial está amplamente armada [...]. Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão de sua problemática” (p.118).

Em relação à perspectiva da educação intercultural, “se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades [...]. Rompe com uma visão essencialista [...]”. (CANDAU 2005, p. 32). Trata-se de um processo que toma como referência o reconhecimento da diferença, contrário a toda concepção essencialista de cultura e, a resistência contra os preconceitos e discriminações das culturas e identidades culturais de contextos diferentes. Assim como, as relações de poder existentes entre os diferentes grupos sociais e a desigualdade social existente na realidade das sociedades, em particular nas sociedades indígenas em seus processos de lutas por mudanças nas políticas públicas.

Desta forma, o tratamento da imagem indígena nas práticas pedagógico-curriculares poderia ser pautado na diferença cultural e não de modo genérico, porém, para o reconhecimento da inter ou multiculturalidade da sociedade brasileira. Ao considerar a

representação da cultura indígena na formação da cultura brasileira, rompe com o pensamento racista e preconceituoso, pautado numa perspectiva reducionista da cultura hegemônica e branca do povo brasileiro. (TROQUEZ, 2018). Na perspectiva de Freire “[...] os homens das elites [...] criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores e os demais setores marginalizados, do processo político. Passam a associar a ‘ignorância’, isto é, a ausência de cultura formal à ‘inércia’” (2011, p. 21)

Mas, em contraponto a essa realidade os movimentos sociais indígenas e indigenistas, reivindicaram seus direitos sociais os quais, foram conquistados com as mudanças nas legislações nacionais a partir da Constituição Federal de 1988, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença rompendo com uma relação assimilacionista e assistencialista das ações governamentais. A valorização da pluralidade cultural da cultura brasileira está representada no discurso oficial da C.F., de 1988, nos artigos 210 e 231 que regulamenta os direitos diferenciados conquistados pelos indígenas: “serão reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]” (GRUPIONI, 2001, p.16).

Esse discurso oficial da Constituição de 1988, teve outros desdobramentos em dispositivos legais entre eles a LDBEN 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2010), assim como o discurso pedagógico oficial em documentos normativos com orientações curriculares nacionais com destaque para o tratamento da diferença indígena, diversidade e pluralidade cultural na educação nacional. O Decreto No. 6.861, de 27 de maio de 2009 dispõe sobre os processos de Educação Escolar Indígena em Terras Indígenas legalmente reconhecidas. Neste contexto, foi criado pelo Ministério da Educação em 2014, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) com o objetivo de ampliar o acesso dos povos indígenas a Educação Básica e Superior, com a organização de 22 territórios etnoeducacionais com investimentos na formação de professores indígenas e apoio à produção de matérias didáticos, a partir do protagonismo indígena baseado no registro de suas memórias e histórias culturais específicas de cada grupo étnico. Como exemplo dessas ações, foi realizado a partir de 2014 o Programa Saberes Indígenas na Escola, para formação e produção de material didático pelos próprios professores indígenas em parceria com sua comunidade, respeitando suas particularidades e conhecimentos tradicionais de cada Povo Indígena, nos Polos dos municípios do Estado do Amazonas. Dentre eles, os principais foram: Manacapuru, Coari, São Gabriel da Cachoeira e a capital Manaus.

Troquez reflete que “a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais. [...] a diversidade para contextos não indígenas é identificada por questões de classe, raça, [...]etc.” (TROQUEZ 2018, p. 47). Há uma imposição a respeito da presença indígena como se existisse somente distante nas áreas de reservas ou no passado através das imagens estereotipadas dos livros de História do Brasil. (TROQUEZ 2018).

Deste modo, o reconhecimento e valorização da diversidade proposta nos PCN, por meio do Tema Transversal – Pluralidade Cultural – impossibilitaria a desconstrução da imagem preconceituosa e a discriminação das identidades culturais étnicas na sala de aula. Por outro lado, nos processos pedagógicos desenvolvidos exclusivamente pela transversalidade “[...] apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes” (SANTOS 2003, apud TROQUEZ 2018, p. 49).

Pacheco de Oliveira (1999) reflete que a classificação genérica do “índio” ou “indígena” através de uma relação de poder “uniformiza para efeitos legais e administrativos coletividades que são portadoras de tradições culturais [...] diferentes entre si[...]. O aspecto linguístico pode dimensionar essa heterogeneidade” (p. 155). Há 150 línguas indígenas específicas dos troncos linguísticos, Tupi e Macro-gê, registradas somente na Amazônia. Isto reflete a necessidade de redimensionar o tratamento à diversidade social e cultural das sociedades indígenas no discurso das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, com a intencionalidade de compreender a pluralidade das formas de organização social e política existente dentro de cada uma das mais de “206 sociedades indígenas existentes no país, com estimativa de 160 mil grupos indígenas situados na Região Amazônica, num total aproximado de 60% do total de índios brasileiros [...]” (OLIVEIRA 199, p. 156).

Dessa forma, ressalta-se nesta investigação o estudo da diversidade indígena tendo como referência uma aldeia Sateré-Mawé localizada na cidade de Manaus, em torno do seu processo migratório da Terra Indígena Andirá-Marau, para a capital do Amazonas, por intermédio da cartografia social, instrumento importante de estudo da ciência geográfica e antropológica. Assim como, possibilitou a inclusão no currículo escolar de acordo com as diretrizes da Lei 11.645/2008, sobre o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena a fim de amenizar o preconceito e discriminação frente à pluralidade das diferenças culturais. Desta forma, o trabalho de campo foi desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas com estudantes do Ensino Médio Integrado e no Superior a partir da cartografia social, com de pesquisas

bibliográficas e das fontes documentais da coleção dos Fascículos do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (2013).

A Lei 11.645/2008 e as Práticas Pedagógicas Articuladas à Diferença Indígena: História e Cultura do Povo Sateré-Mawé

Os Sateré-Mawé estão situados entre os rios Tapajós e Madeira, delimitado ao norte pelas Ilhas Tupinambaranas e ao sul do rio Tapajós. Habitavam uma larga faixa de fronteira situada entre os Estados do Amazonas e do Pará. Essa região abrange os municípios de Parintins, Barreirinha, Boa Vista do Ramos e Maués, no Amazonas, além de Itaituba e Aveiro, no Pará (TEIXEIRA, 2005). Atualmente, o povo Sateré-Mawé, formam uma população de 12 mil pessoas, distribuídas dentro e fora da fronteira de seu território indígena, denominado Terra Indígena Andirá-Marau, segundo os dados do IBGE (2010). Entre os motivos mais comuns, associados a estes deslocamentos migratórios internos, vão do acompanhamento de familiares à procura de trabalho, passando pela educação dos filhos, a constituição de família e os conflitos na comunidade, que resultam na migração de uma comunidade para outra, situada ou não, numa mesma área indígena, como é o caso do fluxo direcionado ao centro urbano de Manaus (TEXEIRA, 2008).

Os Sateré-Mawé são um povo indígena heterogêneo, falantes da língua Sateré-Mawé, originada do tronco linguístico Tupi. São trilingües: falam o idioma nacional, a língua materna Sateré que significa lagarta de fogo, além da língua geral, o Nheengatu, falada por parte dessa sociedade. Em sua cultura tradicional, os Sateré-Mawé, são organizados e divididos em cinco clãs tribais: Sateré, o clã principal e detentor dos direitos do povo; Napu'wany'ã, o clã agricultor; Koreriwã, o clã caçador; Watunriá, o clã pescador e Hwariá, o clã guerreiro. Os Sateré-Mawé são patrilineares, em que é dada preferência à descendência paterna, e esta regra de parentesco determina o pertencimento ao grupo. As categorias de consanguíneos (por exemplo: pai, tio paterno, tia paterna) correlacionadas aos Ywania (clãs) dos cônjuges geram uma rede de relações sociopolíticas internas, rebatidas na vida política externa. Tradicionalmente, os Sateré-Mawé são governados por Tuxauas (o irmão mais velho, o que está na linha de frente, o que dá suporte ao grupo) que administram vilas e as aldeias (NASCIMENTO, 2016).

O povo Sateré-Mawé é conhecido como os “filhos do Waraná” e, atualmente mais de 500 famílias de Sateré-Mawé, ainda assumem o compromisso de proteger a Mãe selvagem do Waraná, conservando a tradição, produzindo e preservando este fruto. São considerados

criadores da cultura do guaraná, uma planta transformada em bebida chamada Çapó. O guaraná, *Paullinia cupana*, nome científico desta planta nativa originária das terras pretas e férteis da região dos rios Mawés-Açu, Maráw, Mamuru e Andirá, que coincidem precisamente, com o território tradicional Sateré-Mawé.

Neste contexto de estudo reconhecimento e valorização da história e cultura indígena do povo Sateré-Mawé foram realizadas oficinas pedagógicas, utilizando como metodologia, a cartografia social, mostra de documentários, palestras com pesquisadores, rodas de conversa e troca de experiências, no espaço escolar do Instituto Federal da Bahia, voltadas para os estudantes do Ensino Médio integrado e o Ensino Superior, envolvendo o total 300 pessoas (sendo estes, estudantes, colaboradores e professores), no intuito de compreender as lutas sociais, a economia e o processo migratório de uma lugar para outro, situado ou não numa mesma área indígena. Existem vários motivos, para esse deslocamento, como por exemplo, o acompanhamento de familiares, à procura de trabalho, passando pela educação dos filhos, a constituição de família, os conflitos na comunidade, assim como, o reconhecimento da cultura Sateré-Mawé no contexto urbano manauense, através de suas práticas e organização social e política relacionada ao território tradicional indígena e a nova situação territorial em que este grupo social vive.

As atividades do projeto foram realizadas no período de novembro de 2018 até Abril de 2019, no Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador/BA, onde foram discutidas as possibilidades de desenvolvimento das metodologias do projeto, quais os objetivos, metas preestabelecidas e a confecção dos boletins informativos como materiais didáticos para o possibilitar o rompimento da imagem da estereotipada do indígena.

A primeira oficina ocorreu em novembro de 2018, e durante estes encontros as temáticas abordadas para discussão entre os componentes da oficina foram as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, das quais, compõem as leis que regulamentam a Educação Escolar Indígena, e a LEI Nº 11.645 de 10 de Março de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Uma das metas do projeto, foi a confecção de material didático por meio de boletins informativos a partir da cartografia social para favorecer a compreensão da história e cultura indígena em estudo, combatendo o preconceito e discriminação em relação as diferenças da culturas indígenas, servindo de base tanto para o aprofundamento da diversidade cultural e

social do povo Indígena Sateré-Mawé a partir da representação nos boletins informativos utilizados nas oficinas realizados no Instituto Federal da Bahia, com estudantes do ensino médio integrado.



BOLETIM INFORMATIVO

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO N° 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012

Art. 2º [...] têm por objetivos:

I – orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

VII – zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

LEI N° 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"

CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilingues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

EDUCAÇÃO BÁSICA

As propostas pedagógicas para os povos devem:

EDUCAÇÃO INFANTIL: proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo.

ENSINO FUNDAMENTAL: as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes.

ENSINO MÉDIO: Promover o protagonismo dos indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, para o desenvolvimento das capacidades de análise, tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades.

CONSELHO GERAL DA TRIBO SATERÉ-MAWÉ - CGTSM

Fundado no dia 15 de setembro de 1989, é a Expressão Política da União das Nações (Yvãnia) Mawé e é o Instrumento Social e Comunitário de Gestão do Território Sateré-Mawé, o qual é constituído pela Terra Indígena Andirá-Marau. O CGTSM é organização membro da COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.

A marca NusokeN foi registrada pela CGTSM para explicar porque escolher comprar seus produtos.

CURIOSIDADE

O povo Sateré mawé é conhecido como filhos do guaraná, pois foram eles os primeiros a cultivar a fruta.

O guaraná ganhou o nome científico de *Paullinea cupana*.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
Educação e diversidade das sociedades indígenas: História e Cultura do Povo Sateré Mawé

PROGRAMAS UNIVERSAIS

NUSOKE N

Imagem 1: Boletim Informativo 01 - Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Resolução N°5 de 22 de Junho de 2012. Fonte: Acervo Pessoal

Durante a primeira e segunda oficina, debateu-se sobre a importância das leis educacionais, como ocorre o funcionamento e organização das escolas indígenas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, com os estudantes do Ensino Médio-Técnico em Geologia, Química e com os estudantes do Ensino Superior dos cursos de Geografia e Matemática do Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador. Portanto, sob este enfoque culturalista, este espaço privilegiado torna-se o lugar do fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais dos grupos específicos e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/ trocas “entre culturas” e respeito mútuo (DALMOLIN, 2003, p. 17).



Imagem 2: Oficina sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena com os Estudantes do Ensino Médio-Técnico de Química e Geologia do IFBA Campus Salvador. Fonte: Acervo Pessoal



Imagem 3: Oficina sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena com os Estudantes do Ensino Superior dos Cursos de Geografia e Matemática do IFBA Campus Salvador. Fonte: Acervo Pessoal

A terceira e quarta oficina foi realizada nos dias 18 e 19 de dezembro de 2018, com alunos do Ensino Médio-Técnico em Química e do Ensino Superior dos Cursos de Matemática e Física, com a temática que nomeia o projeto de Programas Universais “Educação e Diversidade das Sociedades Indígenas: História e Cultura do Povo Sateré Mawé”. A primeira atividade da oficina, foi a realização de um diagnóstico participativo elaborado pela bolsista Mirela Ferreira, em que os alunos puderam fazer em seus smartphones, através de um leitor de QR CODE disponibilizado nos slides e boletins informativos distribuídos em sala, contendo entrevistas

sobre a imagem indígena, como por exemplo, O que você sabe sobre a vida, cultura e trabalho dos povos indígenas? e Você conhece a história de algum povo indígena?.

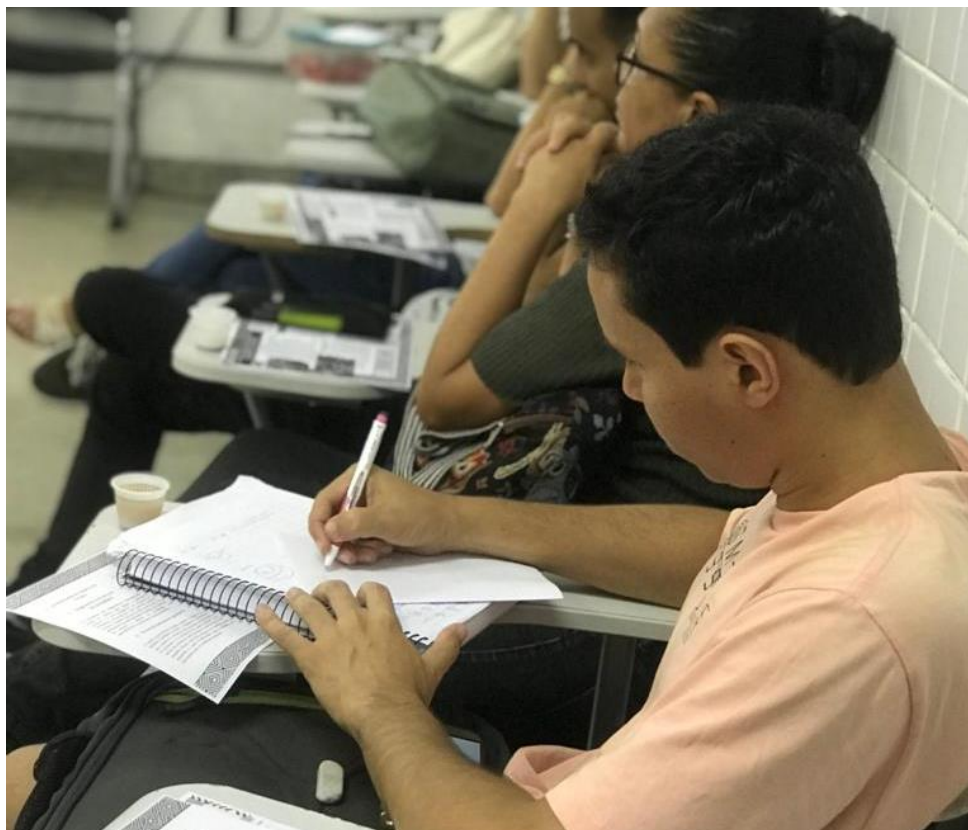


Imagem 4: Diagnostico sobre a temática indígena com os Estudantes do Ensino Superior dos Cursos de Matemática e Física do IFBA - Campus Salvador. Fonte: Acervo Pessoal.

Ao termino da avaliação, os estudantes assistiram a um trecho do documentário chamado Projeto Vintequilos - uma experiência de cooperação internacional, que narra um pouco sobre a história do cultivo do guaraná na comunidade indígena Sateré Mawé, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM, e sobre a vida cotidiana da comunidade indígena Sateré-Mawé. Logo depois da apresentação do vídeo foi realizado o Ritual da Bebida Do Guaraná, Paullinia cupana, o Çapó, onde todos os alunos puderam participar, e vivenciar um pouco da cultura do povo Sateré-Mawé.

A Orientadora, Prof.^a. Thelma Ramos, responsável pelo projeto, apresentou mapas referentes a localização da comunidade Y'Apirehyt, (terceira luva da Tucandeira) uma das três comunidades da etnia Sateré-Mawé, localizada na zona oeste da cidade de Manaus/AM, com a narrativa da sua vivência com os indígenas da região amazônica. Em seguida, foi apresentado aos estudantes, novamente a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de Junho de 2012,

destacando-se os objetivos das diretrizes, a importância da formação de professores indígenas para atuação nas suas respectivas comunidades, e as orientações para a organização da educação escolar indígena na Educação Básica Nacional. Também foi apresentado aos participantes, a Lei 11.645, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Foi realizado um debate entre os envolvidos na oficina além de, realizar uma pesquisa de feedback da qualidade as atividades desenvolvidas. Para Freire, (2011) a liberdade ocorre quando se descoloniza a mente do oprimido da presença do opressor, portanto deve-se saber que a educação é processo sócio-político para a libertação, não é somente ciência; é arte e práxis, ação-reflexão e conscientização.

Entre os dias 11 e 22 de Fevereiro de 2019, foram realizadas cinco oficinas sobre a Diversidade Étnica Indígena na Amazônia Legal, com apresentação da obra musical Amazônia Sateré Mawé: A Essência da Vida, álbum confeccionado pela etnia Muirapinima, e a leitura do Mito da Origem do Guaraná e a Origem da Humanidade, do livro Sehaypóri - o Livro Sagrado do Povo Sateré-Mawé, escrito por Yaguarê Yamã, filho do povo Maraguá.

Sobretudo o mito do guaraná pretende explicar o surgimento dos Sateré-Mawé e a forma de organização social e política da sua sociedade indígena. Mas essa narrativa lúdica surgimento não é consenso entre todos da cultura Sateré-Mawé. Na perspectiva da cosmologia Sateré-Mawé, o guaraná é a planta-entidade que postula coisas do mundo, sendo ela o filho de uniawasap, entidade magnânima que cria regras e faz as coisas acontecerem. Sendo assim, o guaraná dá sentido a relações de poder tradicionais, mitos e alegorias presentes e esquecidas. É fonte mítica cotidiana e o preparo e consumo do çapó (guaraná ralado com água e bebido em cuia) segue uma série de práticas tradicionais. A natureza do ritual de consumo do guaraná é, porém, diversa da de rituais formais, como na Festa da Tucandeira.

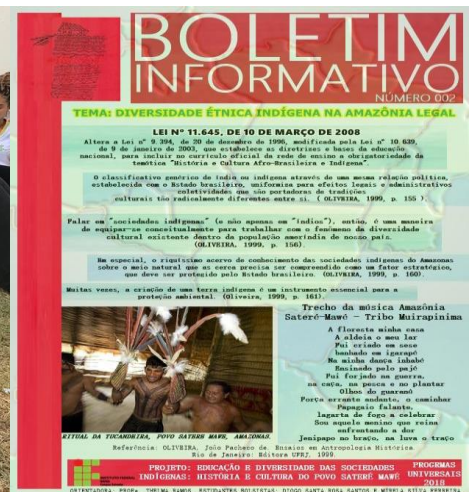


Imagem 6: Oficina sobre Diversidade Étnica Indígena na Amazônia Legal, com os Estudantes do Ensino Médio-Técnico do Curso de Geologia do IFBA Campus Salvador; Boletim Informativo 02 Fonte: Acervo Pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos das ações deste projeto tiveram como enfoque no âmbito sociocultural a valorização e o reconhecimento da cultura indígena, com ênfase no estudo da história e cultura indígena do Povo Sateré-Mawé. E no âmbito técnico-científico foi possível obter o registro das interações dos conhecimentos tradicionais indígenas nos processos educativos de estudantes do IFBA/Salvador, além da criação de exclusivos boletins informativos disponibilizados para os participantes das oficinas.

Assim como, promover maior visibilidade do conhecimento indígena e reconhecimento das diferenças étnicas na sala de aula para o combate do preconceito e discriminação das diferenças culturais. Portanto, é necessário frisar a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 na escola, a fim de possibilitar a valorização e o reconhecimento da cultura indígena no processo formativo de estudantes do Instituto Federal da Bahia, campus Salvador, além de contribuir para a inclusão no currículo escolar da temática indígena.

É necessário, a reflexão do caráter inter ou multicultural das sociedades atuais e das diferenças culturais na formação da cultura brasileira, considerando o estudo da história e cultura indígena na sala para a ruptura de uma visão etnocêntrica e do preconceito da imagem do indígena. Considerando os direitos sociais e políticos conquistados através das lutas e movimentos sociais dos povos indígenas, na Constituição Federal de 1988 nos artigos 231 e 232, em relação a sua organização, na LDB 9394/96 e, portanto, considerando a Lei Nº

11.645/2008, que estabelece o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica.

Percebemos nas atividades desenvolvidas com ênfase na cultura indígena e diversidade étnico-racial do Povo Sateré-Mawé, em busca de compreender suas lutas sociais, seu processo migratório. Assim como, o reconhecimento da cultura Sateré-Mawé no contexto urbano, através de suas práticas socioambientais e organização social relacionada ao território tradicional indígena e a nova ocupação territorial em que este grupo social vive, contribuindo para o combate do preconceito e discriminação das diferenças e tradições indígenas culturais.

Desta forma, através da Lei Nº 11.645/2008, que estabelece o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino, com a finalidade da valorização da temática indígena em sala de aula, possibilitou a construção do diálogo intercultural, de reconhecimento das diferenças indígenas em ambiente educacional dos não-indígenas, dos processos educativos para desconstrução/superação de estereótipos, preconceitos, discriminações, a partir do respeito às diferenças culturais, dos seus conhecimentos e de suas práticas, em especial, a do Povo Sateré-Mawé, promovendo o rompimento da visão etnocêntrica, eurocêntrica em relação a imagem do indígena na visão dos estudantes do IFBA.

REFERÊNCIAS

LORENZ, Sônia da Silva. Sateré-Mawé: os filhos do guaraná. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso Oficial para o Tratamento da Diferença Indígena na Educação Nacional: "Valorizar a diversidade ". IN: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação das Relações Étnico-Raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar (Orgs). Curitiba: Appris, 2018. p.43-60.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Cultura (s) e Educação: Entre o crítico e o pós- crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEREIRA, L. M. Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul. Dourados-MS. Editora UFGD, 2016.

PEREIRA, Nunes. Os índios Maués. Manaus. Valer e Governo do Estado, 2003.

ROMANO, Jorge Osvaldo. Sateré-Mawé – Los índios proletários citadinos. Brasília: UNB, 1982. Dissertação (mestrado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

TEIXEIRA, Pery.(et all). Sateré-Mawé: Retrato de um povo indígena. Manaus: FAM/FEPI/SEDUC/COIAB, 2005.