

# EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICAS: EMBATES CULTURAIS E POLÍTICOS DE ESTUDANTES SATERÉ-MAWÉ NO ESPAÇO URBANO

Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros **Weigel** – UFAM

Márcia Josanne de Oliveira **Lira** – UFAM

Agência Financiadora: CNPq

## Introdução

Este texto baseia-se em pesquisa que estudou jovens estudantes sateré-mawé, analisando a vinda desses estudantes para as cidades amazônicas de Manaus e Maués, com vistas a apreender circunstâncias e condições sócio-educacionais, sócio-políticas e socioculturais que engendraram o fluxo, a permanência e os esforços desses indivíduos nas referidas cidades, bem como os elementos da luta desses jovens nos espaços urbanos. A pesquisa pretendeu produzir melhores instrumentos teóricos para o empreendimento do processo de educação escolar desses jovens, com vistas à construção de um futuro coerente com seus anseios coletivos.

Estudos têm mostrado que a objetivação da *cidade* presente em narrativas e depoimentos dos indígenas sinaliza, no plano simbólico, a emergência de um espaço ambíguo e mágico. De um lado, é o espaço do *outro*, um espaço do *branco*, sobre o qual os indígenas não têm ingerência e onde se perdem. É também um espaço cujo traço marcante é a dominação, o jugo exercido sobre os indígenas, tanto pela desqualificação, quanto pela exploração do trabalho.

De outro lado, para os indígenas a *cidade* é referida como um lugar associado à vida melhor, porque representa a possibilidade de níveis mais elevados na qualidade de vida. De modo análogo, o *estudo* – ou a escolaridade – é objetivado como imagem de êxito social (WEIGEL, 2000 e 2008). Este *êxito social* tem o sentido de vida melhor, pois o *estudo* (a escolarização) é entendido como predestinação aos trabalhos socialmente mais valorizados e fisicamente menos exigidos; por isso, nenhum esforço é poupado para mandar os filhos estudarem na cidade.

Na investigação foram envolvidos 34 jovens<sup>1</sup> estudantes sateré-mawé, falantes da língua portuguesa e residentes na cidade de Maués; 02 estudantes residentes na cidade de Manaus; e 10 jovens que voltaram a residir em suas aldeias na região Marau-

---

<sup>1</sup> Foi considerado como *jovem* o(a) participante da pesquisa na faixa etária entre 18 e 29 anos, de acordo com critérios da Organização Mundial de Saúde.

Urupadi. Todos esses estudantes se auto-afirmavam como indígenas e aceitaram participar da pesquisa. Também foram incluídas no estudo 02 lideranças sateré-mawé das associações indígenas, cuja atuação está relacionada às ações investigadas (a Associação dos Professores Sateré-Mawé dos Rios Marau/Urupadi (WOMUPI); e a Associação dos Tuxauas Sateré-Mawé dos Rios Marau/Urupadi (TUMUPI), bem como profissionais não-indígenas que lidam com estes jovens nas escolas onde estes alunos estudam e com os quais estabelecem inter-relações.

Foram analisados dinamismos da vida dos jovens estudantes sateré-mawé, na mobilidade entre aldeia e cidade, na construção de espaços étnicos em universo urbano e na busca por escola. Estavam em foco de investigação os significados, as motivações, os valores e as aspirações e outros elementos que pudessem ser considerados como constitutivos de condições e circunstâncias para o fluxo de jovens em direção à cidade, sua permanência no meio urbano e a construção de um universo étnico na cidade (MINAYO, 1998).

### **Os embates na cidade: criando *ferramentas* para a luta por “vida melhor”**

A leste do estado do Amazonas, na região do médio rio Amazonas, habitam os Sateré-Mawé. Levantamento demográfico realizado por Teixeira (2005) com a participação dos próprios índios, indicou que a população Sateré-Mawé está definida em 8500 indivíduos, dos quais 3288 moram na área dos rios Marau e Urupadi, subafluentas do rio Amazonas, e aproximadamente 900 moram em cidades como Maués e Manaus.

O povo Sateré-Mawé tem contato com o homem branco “há quatro séculos e está espalhado em uma área de 788.528 hectares demarcados e homologados pelo governo federal na calha central da Amazônia brasileira, compreendendo os municípios de Barreirinha, Maués e Parintins no Amazonas, bem como Itaituba e Aveiro no estado do Pará” (PEREIRA, 1954). O acesso à área Marau-Urupadi, no município de Maués/Am, se faz pelo rio Maués-Açu, subafluente do rio Amazonas.

O estudo mostrou que a cidade de Maués é o destino da maioria dos jovens sateré-mawé da região Marau-Urupadi, havendo um número significativo destes jovens que após concluírem o ensino básico retornam às suas aldeias. Por outro lado, o fluxo dos jovens sateré-mawé dessa área em direção a Manaus é reduzido; no espaço urbano desta cidade já existem duas comunidades sateré-mawé estabelecidas e a maioria dos jovens nelas residentes já nasceu em Manaus.

Segundo as lideranças sateré-mawé entrevistadas, Maués concentra atividades sócio-administrativas e econômicas que atraem os índios para lá, tais como secretarias municipais, comércio, escolas, hospital e lazer. Por isso, há uma grande quantidade de indígenas - professores, profissionais de saúde indígena e aposentados - que se dirige a Maués, ao menos uma vez por mês, a fim de receber salários e pensões, além de fazer compras de mantimentos não produzidos nas comunidades, o que inclui alimentos, roupas, sandálias de borracha, refrigerantes, redes e remédios entre outros. Além disso, como a maioria das comunidades sateré-mawé não tem escolas de Ensino Médio, ir a Maués para prosseguir os estudos se apresenta como solução à continuidade da formação escolar.

Conceber indígenas como *jovens*, inserindo-os nessa dimensão ou fase da vida, só é possível quando eles participam da cultura da cidade, pois, na maioria das culturas indígenas, a *juventude* não existe como etapa da vida. Na aldeia em geral, eles transitam de *criança* para *adultos* através de específicos *rituais de passagem*. Contudo, ao se mobilizarem para a cidade e participarem de uma cultura onde existe esta fase que fica entre a infância e a idade adulta, acabam por se inserir nesta categoria social, em que há uma valorização dos estudos como forma de ocuparem as diferentes modalidades de trabalho menos braçais e mais reconhecidas socialmente. Segundo Virtanen (2007), um dos lugares onde esta categoria social emerge é na escola urbana. Ao inserir-se como estudante em uma cidade, o jovem indígena passa a compartilhar específicos costumes, valores, estéticas, linguagem e modos de ver o mundo, próprios de uma identidade de *jovem* (OTRE, 2008; PALMEIRAS, 2007).

A vinda, definitiva ou temporária, dos jovens sateré-mawé para o universo urbano estudado na pesquisa produziu significativa experiência de lutas étnicas, travadas em espaços materiais consolidados: as *comunidades* na cidade de Manaus e as *casas de estudantes*, em Maués.

Estes espaços materialmente erguidos têm o sentido do que Barth (1970) considera como “fronteira”, isto é, como espaço de confrontos e conflitos de significados e de lógicas (as culturas diferentes: a dos não-índios e a dos sateré-mawé). Para este autor, existe uma liberdade na zona fronteira que é explorada através de deslocamentos situacionais e combinações inovadoras que findam por organizar seus recursos de novas maneiras, fazendo experiências. Nas zonas fronteiriças, há espaço para a ação no manejo da cultura (HANNERZ, 1997), inclusive há espaço para que

através da produção material, social e econômica as pessoas sejam capazes de gerar novas visões de mundo, transformando as culturas.

Estes jovens indígenas estudam em quatro escolas municipais de ensino regular em Maués e a maioria deles reside nas duas Casas de Estudantes dirigidas por religiosas salesianas: uma para os meninos (**casa 1**) e outra para as meninas (**casa 2**). Ambas as casas contam com a co-direção de um tuxaua sateré-mawé que faz a mediação e a tradução entre os jovens e as religiosas. As referidas casas configuram-se, então, como espaços de lutas étnicas, quando se observa que tanto os estudantes indígenas e o tuxaua quanto as freiras, de certa forma, compartilham atitudes e perspectivas comuns, todavia a visão de cada um – sejam os sateré-mawé, sejam as religiosas – é única, seguindo princípios lógicos da cultura de cada um.

As referidas casas de estudante são, pois, espaços interculturais importantes, em cujos interiores ocorrem as interações permeadas de confrontos e conflitos, provocados pela tensão exercida pela diversidade cultural, o que se manifesta em atitudes e comportamentos moldados nos contextos socioculturais específicos, de modo que a cultura indígena é confrontada com a cultura ocidental.

Esses espaços se caracterizam por construções em alvenaria, das quais a **casa 1** apresenta aspectos de uma construção religiosa, evidenciando o gosto arquitetônico e estético dos vários colégios existentes na região amazônica: um grande vão interno, contendo uma grande mesa para reuniões e outras atividades, em torno do qual se podem ver compartimentos que servem a diversos fins: direção, cozinha, sala de estudos, dormitórios e biblioteca. Atualmente, esta casa abriga, aproximadamente, 14 estudantes indígenas vindos de diversas comunidades Sateré-Mawé, sobretudo, das áreas dos rios Marau, Urupadi e Manjuru.

A **casa 2** abriga 15 estudantes de sexo feminino e apresenta uma arquitetura diferente da primeira casa descrita. Há, entretanto, 3 jovens estudantes indígenas do sexo masculino que vivem na casa e executam serviços considerados mais pesados. A construção tem características de uma casa muito ampla, com desníveis, com revestimentos cerâmicos ao longo de todos os compartimentos, que se distribuem em dois pisos ligados por uma larga escada. Todos os espaços externos têm calçamento de concreto, isto é, não há espaços de terra. Embora se criem alguns animais para consumo interno – frangos, jacarés e tartarugas - não há espaços que contenham terra; todos os espaços são muito limpos, o que demonstra o cuidado com a higiene o espaço. Ambas as casas são bastante confortáveis, na ótica do pensamento urbano, e dispõem de tudo o

que uma casa necessita para o conforto de seus moradores: luz elétrica e equipamentos, além de água tratada e encanada, além do excelente estado de conservação.

As casas de estudantes indígenas do município de Maués funcionam em regime de semi-internato, isto é, os estudantes permanecem nas casas, durante os dois semestres em que se distribuem a carga horária escolar anual. Todos os jovens estudantes têm o compromisso de retornar às comunidades de origem nas férias e recessos escolares, a fim de participar das atividades coletivas e contribuir com a produção de vida de seu povo e manter o contato com a cultura e a língua materna. As exceções a esse compromisso restringem-se àqueles estudantes oriundos de comunidades muito distantes, que só retornam às aldeias nas férias de final de ano, em razão das dificuldades de deslocamentos provocadas pelas cheias ou vazantes graves dos rios que lhes dão acesso.

Os jovens estudantes sateré-mawé vão à escola em um dos turnos e permanecem nas casas nos outros dois turnos do dia, para realização de tarefas escolares e de manutenção e higiene da casa, dos espaços externos e das roupas; auxiliam nos trabalhos de cozinha no preparo das refeições e cuidam das plantações e das criações de animais para o consumo interno. Essas tarefas são necessárias ao bom funcionamento das casas, mas enfrentam resistência da parte dos jovens estudantes que não têm o hábito de realizá-las em suas aldeias. Trata-se de um aprendizado para a vida na cidade que não se leva às aldeias, em razão das diferenças dos meios ambientes que lhes servem de cenário à vida. Assim, os dias nas **casas 1 e 2** são iguais, com a mesma rotina cotidiana.

Alguns jovens estudantes sateré-mawé têm o desejo de outros aprendizados extra-escolares, como tocar violão, aquisição e apropriação de ferramentas de informática e internet, além do domínio de idiomas, entre outros, para os quais eles têm autorização a sair das casas. À noite, todos os jovens se dirigem à igreja católica juntos para participar das atividades litúrgicas, após o que retornam às casas, pois a autorização para sair não se estende a outras atividades em outros espaços da cidade. Geralmente, os jovens são acompanhados pelos tuxauas, a fim de prevenir qualquer tipo de situação que os levem a confrontos violentos.

A direção de ambas as casas está sob a responsabilidade de religiosas católicas, uma das quais é recém-chegada e a outra é muito experiente no trato com jovens estudantes indígenas, uma vez que em seu histórico contam-se muitas décadas de dedicação ao trabalho com esses estudantes.

A diretora da casa 1 esclareceu que é recém-chegada e só tem primeiras impressões que podem ser equivocadas, uma vez que não conhece as áreas geográficas de onde os estudantes vêm e tampouco os aspectos culturais que lhes condicionam os comportamentos. Segundo suas impressões, os jovens estudantes indígenas manifestam forte resistência ao trabalho na casa e ao aperfeiçoamento das atividades escolares, já que não vê dedicação aos estudos, quando estão na casa, no tempo disponível. Esses jovens estudantes indígenas demonstram o desejo de permanecerem muitas horas deitados em suas redes sem fazer nada e não têm iniciativas de cooperação e de leituras que os auxiliem nos estudos. Ela relatou que há dificuldades de comunicação, provocadas pelas diferenças de percepção e concepção de mundo, impedindo muitas vezes o diálogo, razão pela qual solicita frequentemente a intervenção do tuxaua, a fim de viabilizar a convivência harmônica.

A diretora da casa 2 demonstrou mais intimidade com a cosmovisão indígena e compreensão em face da diversidade cultural, pois avaliou não ter grandes problemas de comunicação com as estudantes indígenas. Ela sugere, em seu depoimento, uma relação maternal e protetora, com o auxílio do tuxaua que acompanha as atividades das estudantes na casa e na cidade. Dedicadas aos estudos, bem-comportadas, amorosas, obedientes e doces são qualidades das estudantes indígenas destacadas pela diretora desta casa. Esta diretora demonstra muita condescendência com determinados comportamentos étnicos que ela considera típicos e grande paciência quanto aos ensinamentos que permitem o bom funcionamento da casa sob sua direção, pois as estudantes, como os habitantes da **casa 1**, também apresentam comportamento resistente e relutante quanto às atividades de lavar e passar roupas, lavar louças e arrumar a cozinha, entre outras atividades domésticas, sem que isso se converta em barreira intransponível ao diálogo.

Em ambas as casas há tuxauas que atuam como vice-diretores e dividem as responsabilidades de direção da casa, sobretudo, no que concerne às negociações com os estudantes de ambos os sexos quanto à organização, regulamentos e divisão de tarefas para o bom funcionamento das casas. Os tuxauas de ambas as casas assumem a responsabilidade legal sobre os jovens estudantes indígenas, o que lhes confere a autoridade que as diretoras não têm. Os tuxauas vão às escolas, quando necessário, e participam das reuniões escolares em que os pais deveriam fazer-se presentes. Todos os problemas disciplinares dos estudantes são comunicados pelas diretoras das escolas e das casas de estudantes aos tuxauas e discutidos conjuntamente, cabendo, entretanto a

eles a tomada de decisões e as atitudes de contenção e repreensão aos comportamentos considerados inadequados dos estudantes. O tuxaua da casa de estudantes indígenas de sexo masculino é jovem e participa de curso de formação em nível superior, dividindo com um vice-tuxaua, seu irmão mais jovem, igualmente estudante, as responsabilidades como representante legal dos estudantes. Já o tuxaua da casa de estudantes indígenas de sexo feminino é um adulto experiente, que desenvolve também a papel de líder espiritual, acompanhando as jovens estudantes em atividades religiosas.

As semelhanças com os habitantes caboclos do município de Maués tornam os caracteres físico-étnicos imperceptíveis, nas salas de aula dos ambientes escolares visitados, onde esses estudantes se misturam aos demais estudantes sem qualquer traço físico mais forte que os distingam. O uso do uniforme contribui ainda mais para o apagamento das diferenças, considerando ainda que os jovens estudantes indígenas não usem adereços ou pinturas corporais durante a estada na cidade e na escola. Fora da escola, eles usam roupas ocidentais, como qualquer jovem que nasceu na cidade.

Não obstante as semelhanças com os jovens urbanos, os jovens estudantes sateré-mawé não constituem um círculo urbano de amizades fora do contexto escolar, pois a rotina que se impõe não permite o investimento de tempo nessas relações. Eles têm poucos amigos não-índios, mas afirmam apreciar esse tipo de amizade interétnica.

A existência de papéis sociais típicos da cultura sateré-mawé – tuxaua, vice-tuxaua e jovens indígenas – torna as casas de estudantes uma extensão territorial simbólica desse povo, onde se fala a língua materna própria, dorme-se em redes etc. A presença dos tuxauas na estrutura e funcionamento das casas, entretanto, se apresenta como importante estratégia de prevenção a problemas disciplinares dos jovens. Esses tuxauas mantêm bom relacionamento com a direção das casas e intervêm, sempre que se faz necessário, para intermediar negociações quanto aos regulamentos internos e evitar que os confrontos culturais tomem proporções incontornáveis, pois há forte tensão provocada pelas diferenças e, em determinados “duelos”, uma ou outra cultura se impõe em detrimento da outra, gerando descontentamentos e desconformidades. Um exemplo disso é o hábito de longas sestas em redes, após o almoço. Isto não é bem visto pelas direções, pois há muito trabalho a fazer no dia-a-dia, o que torna a organização do tempo e do trabalho fundamental para o bom funcionamento da casas em contexto urbano.

As atividades nas casas são associadas a uma organização temporal bastante diferente em relação ao uso do tempo nas aldeias. Assim, a cultura do jovem estudante

indígena sateré-mawé é confrontada o tempo todo com a cultura ocidental, pois o tempo é fragmentado e associado às atividades da rotina diária: acordar, escovar os dentes e tomar banho, rezar, tomar café-da-manhã e ir à escola, onde estudará os conteúdos de um currículo igualmente fragmentado em disciplinas que não lhe fazem muito sentido. Isso se confronta fortemente com o modo de vida nas aldeias, onde boa parte das atividades da rotina cotidiana decorre em ambientes abertos e emoldurados pelo cenário da floresta. Os alimentos são encontrados na natureza na forma de caça e pesca, sobretudo, e coletados ou plantados, mas de acordo com o tempo e o ritmo próprios. Assim, o desinteresse dos jovens por atividades domésticas repetitivas de manutenção das casas é evidente e, muitas vezes, é associado a comportamento preguiçoso.

De acordo com o indígena presidente da TUMUPI-Organização dos Tuxauas Sateré-Mawé da Área Marau-Urupadi, os estudantes sateré-mawé vindos a Maués estudar têm o compromisso de retornar às aldeias e a maioria deles volta, fazendo-o sem contestações, pois alimentam o sonho/desejo de contribuir com o trabalho da escola da comunidade. Alguns se tornam professores, outros prosseguem os estudos em cursos superiores, sobretudo em licenciaturas. Desse modo, ao contrário dos jovens indígenas de outros povos amazônicos, a maioria dos sateré-mawé retorna para suas aldeias após concluir seus estudos do Ensino Médio.

Na cidade de Manaus a experiência de constituição de espaços de lutas étnicas desenvolveu-se através da criação de três comunidades em bairros periféricos. Duas delas são formadas por dez famílias sateré-mawé e a outra, por quinze famílias de etnias do noroeste do Amazonas (povos tukano, tariano e dessano).

As dez famílias Sateré-Mawé vieram da área sateré-mawé, município de Maués/Am, para Manaus e aqui, em bairro periférico, fundaram uma comunidade que por razões político-ideológicas se dividiu em duas, coexistindo lado a lado, cada qual com a sua estrutura hierárquica e funcionamento específico.

Embora as lideranças e demais membros das comunidades tenham nascido em Manaus e sempre vivido nesta cidade, há um esforço significativo para manter as tradições ancestrais, ensinadas por seus pais vindos principalmente das áreas dos rios Andirá, Marau e Urupadi. O artesanato preserva características étnicas essenciais, pelo uso de sementes. O hábito do sapó – guaraná em pó diluído com água e servido em cuia - se mantém com o melhor pó de guaraná, vindo das áreas indígenas citadas. O ritual da

tucandeira<sup>2</sup> só é realizado de vez em quando, pois não há recursos materiais para realizá-lo com mais frequência e a cada ocorrência, convidados de diversos segmentos da sociedade – pesquisadores, estudantes, turistas, entre outros – se aglomeram para testemunhar essa manifestação cultural de passagem da infância à maturidade tão significativa para a cultura deste povo.

Os jovens sateré-mawé dessas comunidades estudam em escolas públicas não-indígenas, assim como freqüentam centros de informática e de música. A maioria desses jovens já é nascida em Manaus. Essas famílias sateré-mawé vivem num espaço – suas comunidades – que não é unicamente uma propriedade exterior, com suas formas e substâncias, mas é um conjunto de matrizes culturais diversas, em cujo domínio essas famílias desenvolvem sua existência.

### **Questões de educação escolar na luta sateré-mawé em espaço urbano**

Pelo exame de documentos constatou-se que a mobilidade de crianças e jovens indígenas no sentido aldeia-cidade sempre teve forte motivação sociocultural. Fundamenta esta afirmação a concepção teórica de que *cultura* e *identidade* são processos imbricados e inerentes à vida humana em grupos, portanto engendrados em inter-relações sociais. Considera-se *cultura* como uma dimensão da forma de viver – isto é, um modo de pensar e representar a realidade, criando e recriando formas de agir e dar uma ordem às questões humanas. Os grupos humanos produzem cultura, ao mesmo tempo em que são por ela produzidos; neste sentido, a cultura *não está pronta*, ela é um *processo inacabado*. Para Geertz, *cultura* é uma “*teia de significados que eles [os homens] mesmos teceram*”, ou a imbricação de intrincados **sistemas simbólicos** que se combinam e se complementam – como numa teia! – para constituir / estruturar cada ação significativa dos nativos de uma cultura Geertz (2001, p.27).

Por outro lado, dentre as várias conotações do termo *identidade*, o que aqui nos interessa é a concepção de identidade sociológica, considerada como sendo a “*interação entre o eu e a sociedade*”. Para Hall (2001), acontece uma troca entre o que está dentro e o que está fora, entre o mundo pessoal e o mundo público, ou seja, existe a tendência de se assimilar os valores culturais do ambiente externo vivido em uma determinada sociedade e, ao mesmo tempo, projetar-se a si mesmo no ambiente vivido.

---

<sup>2</sup> Ritual da tucandeira: rito de passagem, no qual os meninos enfiam suas mãos em luvas repletas de um tipo de formiga, denominada *tucandeira*, cuja mordida provoca fortes dores, ao mesmo tempo em que são entoados cânticos e realizadas danças pelos adultos, homens e mulheres.

Assim, todo grupo humano, como o povo Sateré-Mawé, tem o seu ponto referencial que o difere de outros grupos étnicos, como um tipo de organização social, cujo traço fundamental é auto-atribuição; ou a atribuição por outros que é a identidade social, uma ideologia e uma forma de representação coletiva (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Portanto, a centralidade da cultura na construção das formas de percepção do mundo e de si mesmo implica a compreensão de que elementos socioculturais produzem a visão que índios e não-índios têm de *aldeia* e de *cidade*.

Por outro lado, entendemos a *educação* como uma prática social ampla e básica na construção da cultura, da identidade, da sociedade, da realidade, na medida em que, no âmbito do simbólico, a educação participa do movimento dialético de transmissão/criação/recriação de conhecimentos e representações que operam na organização do real em todas as suas dimensões (BRANDÃO, 1981; TEIXEIRA, 1990).

A pesquisa mostrou que a inserção irreversível dos Sateré-Mawé no âmbito da sociedade amazônica e brasileira levou-os à compreensão de que aprender o português é uma das mais importantes prioridades sócio-educacionais. Parte significativa dos entrevistados sateré-mawé manifestou ter consciência da importância da aquisição do código da língua dos *brancos* e apropriação das ferramentas de comunicação, para favorecer a conquista dos objetivos relacionados à escola urbana - reputada como melhor do que as escolas das comunidades/aldeias ou cidades do interior. Isto permite ao índio dela fazer uso para mediar o conhecimento a ser construído na escola da cidade: “[...] muitos alunos têm dificuldade. Sempre falo pra eles que eu tô lá na cidade, que já tenho uma experiência de falar português com as outras pessoas, como os brancos que não são indígenas [...] com dois anos a gente morando aqui, falando português aprendemos muita coisa aqui na cidade” (Líder sateré-mawé entrevistado).

Assim, o domínio dos novos campos simbólicos, isto é, do conhecimento científico, apareceu como o terceiro aspecto predominante no discurso do jovem sateré-mawé que vem à cidade com o objetivo de inclusão educacional: “[...] você aprende muitas coisas aqui que agrada nós”. Os jovens estudantes sateré-mawé entrevistados têm noção da importância de todas as disciplinas do currículo escolar, porém, citaram mais frequentemente a matemática e a língua portuguesa como os maiores desafios e as que proporcionam os mais importantes saberes do campo simbólico não-indígena: “[...] eu gosto muito de matemática, português, quase todas as matérias eu gosto porque eu sei que é muito importante pra mim [...] e trazer o conhecimento as outras pessoas que vem atrás”.

Com relação aos jovens sateré-mawé, a pedagoga de uma das escolas por eles freqüentada, em Maués, apontou a difícil socialização de alguns jovens e crianças indígenas com seus colegas não-indígenas, tanto por questões de comunicação lingüística, quanto por enfrentarem preconceitos manifestados pelos não-índios. A pedagoga avaliou que quanto mais cedo os jovens estudantes vêm para a cidade, mais cedo e melhor se faz a socialização, porque as crianças não impõem barreiras à aproximação dos não-índios:

Os estudantes indígenas ficam mais separados, mas conversam em português com todos, mesmo entre si, evitando usar a língua materna de seu povo. Deveria haver treinamento, para que o professor compreendesse melhor a cultura indígena e, assim, favorecer um trabalho mais eficiente na escola. Mas não há preparação pedagógica específica para atender os alunos que chegam das aldeias. Os alunos índios acabam ficando afastados dos colegas não-índios e poucos conseguem manter comunicação.

Além disso, a pedagoga e a professora entrevistadas referem o despreparo teórico-metodológico da equipe escolar para empreender uma educação escolar de jovens estudantes sateré-mawé, com a especificidade e a diversificação determinadas pela legislação e por diretrizes educacionais. Mesmo do ponto de vista da gestão escolar, apontaram que em geral, os alunos que vêm para cursar o Ensino Médio, concluem-no e se vão, mas a escola não controla a presença destes estudantes na escola. Não há controle específico nem para saber quantos alunos indígenas concluem este nível de ensino. Por outro lado, professores e gestores da referida escola citaram com orgulho o resultado da primeira fase da Olimpíada de matemática, na qual a aluna sateré-mawé Rafaela obteve o primeiro lugar.

Nas afirmações da professora entrevistada, também são indicados elementos desse processo de despreparo teórico-metodológico no que concerne à questão lingüística. A professora que refere ter bastante experiência com o ensino de jovens estudantes indígenas de diversas idades e séries, incluindo EJA, disse que, antes, ninguém queria estudar com os índios, pois eles só queriam falar em língua materna própria, o sateré-mawé, mas,

Agora, as coisas mudaram. Os demais alunos os ajudam muito no ensino da língua portuguesa. Alguns [sateré-mawé] não precisam de ajuda porque são muito inteligentes, mas outros precisam de muita ajuda, porque não sabem ler e nem escrever [...]. Eles têm letras bonitas.

Não há, porém, ajuda extra dos professores aos alunos sateré-mawé que têm dificuldade, salvo algumas intervenções feitas em sala de aula mesmo, para explicar e corrigir as inadequações quanto ao uso da língua portuguesa. Então, alunos sateré-mawé preferem escrever do que falar, porque têm letras bonitas e participam pouco das atividades de leitura em voz alta ou das atividades de prática oral, porque

Eles têm vergonha, por causa da língua deles (sotaque). Alguns colegas riem deles, embora eu chame a atenção deles pra não fazerem isso. Converso muito sobre isso. Há problemas com os gêneros das palavras, pois eles dizem a sapato, daí eu explico que é o sapato, masculino.

Constatou-se, assim, que as atividades de língua portuguesa são propostas sem levar em conta que esta língua é L2 (segunda língua) para os índios, porque a professora não conhece a língua materna dos sateré-mawé. Na sala de aula não há tradutor/intérprete para a atividade desta professora, que diz acreditar na melhora de suas práticas pedagógicas e aprendizado dos alunos indígenas com uma medida deste tipo, como ocorre em relação aos procedimentos de ensino-aprendizagem para os alunos surdos. Entretanto, afirma ela:

Difícilmente há formação para trabalhar com essa diversidade e, quando há, os gestores não querem que nos ausentemos da sala de aula. Foi oferecido um curso de LIBRAS oferecido aos docentes do sistema público de ensino, mas nós não fomos liberados a participar. Quem participou da formação foram os funcionários técnicos, mas eles não dão aula. Então, pra que serviu o curso?

A professora disse acreditar que uma formação extra para lidar com a diversidade a ajudaria a melhorar seu trabalho, porque a situação é relativamente simples, uma vez que só há a co-existência da língua alunos sateré-mawé em seu contexto, contrariamente ao que ocorre no Alto Rio Negro, onde há muito mais línguas.

A falta de hábito e iniciativa de leitura, dificultada pelo pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa, é julgada negligência aos estudos e há um esforço de persuasão da parte da direção para que os jovens indígenas invistam tempo em atividades que promovam a proficiência em língua portuguesa nos poucos momentos em que não estão na escola ou a desenvolver as tarefas de manutenção da casa.

O tuxaua é chamado a intervir sempre que a sesta se prolonga para além do que a direção da casa considera aceitável. É, sobretudo, no plano dos hábitos e costumes incompatíveis de certo modo com o modo de existência nas aldeias que se verificam os maiores confrontos e conflitos. Como se pode perceber, as regras de conduta e critérios de permanência na casa são muitas e o tuxaua assume o papel de agente da ordem pré-estabelecida, orientando os jovens a segui-la rigorosamente, pois a obediência às regras e o bom rendimento escolar são exigências inegociáveis para a permanência na casa.

Os residentes mais antigos das casas, isto é, aqueles mais experientes no contexto das escolas urbanas, costumam auxiliar os mais jovens a desconstruir barreiras e prosseguir nos estudos, mas isso ocorre na informalidade, sem qualquer compromisso. Mesmo os mais experientes têm dificuldade de compreensão quanto ao uso da língua portuguesa, que permite a comunicação em todos os contextos fora das casas,

inexistindo iniciativas que permitam o auxílio formal, isto é, organização de atividades de ensino em que os estudantes de níveis mais avançados possam ensinar os mais jovens.

Quando precisam conversar ou se aconselhar, os jovens procuram o tuxaua ou os parentes e amigos índios. Dificilmente aprofundam suas relações com os habitantes urbanos, uma vez que não há afinidades em termos comportamentais e a vigilância do tuxaua e dos demais estudantes é intensa sobre o jovem, para que não se afaste dos demais e se envolva em situações de risco.

Em geral, os jovens estudantes retornam às suas comunidades de origem ao final dos estudos, demarcado pelo 3º ano do Ensino Médio, onde contribuem para o desenvolvimento das escolas indígenas de suas aldeias e auxiliam os líderes nas lutas políticas. Poucos se dedicam a cursos de nível superior, mas os que o fazem, em geral, cursam licenciaturas, com vistas a ampliação da formação escolar indígena nas próprias comunidades, a fim de evitar a saída do jovem estudante para a cidade, que o afaste de sua cultura, língua e lutas políticas necessárias à existência deste povo.

### **À guisa de conclusão**

A produção de conhecimento sobre a construção de espaços de lutas étnicas tem um significado importante tanto para a história da sociedade amazônica – em especial, no que diz respeito ao conhecimento sobre processos de vida dos povos indígenas – quanto para o estabelecimento de novas bases nas relações de educadores com jovens indígenas residentes em Manaus e em Maués, ampliando possibilidades de se estabelecerem condições pedagógicas mais profícuas para a educação desses jovens.

Foi possível concluir que a escola não é a porta de saída do jovem estudante indígena da aldeia para a cidade e as condições diferem de acordo com o local pesquisado. No caso dos Sateré-Mawé, a alimentação mostrou-se como significativo fator de movimentação da aldeia para a cidade. Na área dos rios Marau e Urupadi, lideranças indígenas apontaram o uso indiscriminado do *timbó*<sup>3</sup> para a pesca, o que tornou esses rios pouco piscosos, na medida em que este vegetal mata, além dos peixes adultos, também os filhotes, impossibilitando a reprodução dos peixes.

---

<sup>3</sup> Timbó: planta cujo sumo extraído das folhas é um veneno colocado diretamente nas águas de lagos e igarapés, matando os peixes que, então, flutuam e são recolhidos, dispensando o uso de anzol ou de flecha para sua pesca.

Além disso, na área dos Sateré-Mawé a caça também diminuiu, seja devido ao aumento populacional indígena que elevou a procura pela caça, seja pelo aumento de empreendimentos não-índios (como indústrias e fazendas) nas zonas limítrofes da área indígena demarcada – principalmente nas proximidades das cidades, provocando efeitos negativos sobre a fauna silvestre da região. Desse modo, muitas famílias mudaram-se da área indígena com seus filhos para a cidade em busca de comida. A alimentação é uma necessidade básica, portanto é um fator determinante para o deslocamento dos índios.

Os relatos mostraram também que um número menor de jovens indígenas casa-se com mulheres e homens da cidade e isso os faz permanecer na cidade e ir esporadicamente às aldeias, apenas para visitar, ocasião em que se aproveita para *respirar e se atualizar* em relação à cultura.

A escola tampouco é responsável pelos prejuízos à língua ou cultura indígena, pois os jovens estudantes indígenas sateré-mawé estabelecem seus espaços étnicos simbólicos mantendo-se juntos, abrigados em casas de estudantes, onde é possível comunicar-se em língua materna, participar de atividades coletivas e aprender suas tradições com tuxauas co-responsáveis pelas casas. Os jovens estudantes sateré-mawé relataram sentir muita falta da vida na aldeia onde é possível caçar, pescar, passear pela floresta, contemplar a natureza e tudo o que nela há e realizar atividades com os pais e amigos; eles mantêm o comportamento trazido da aldeia que se caracteriza pela timidez, o respeito ao professor, o tom sempre cordial e não se envolvem em situações indesejáveis, no âmbito da escola, distinguindo-se assim dos demais estudantes. Os entrevistados manifestaram o desejo de retornar à aldeia de origem para retomar o estilo de vida próprio e ajudar a desenvolver as escolas, sabendo que só foram bem-aceitos se assim for. Considerando a população sateré-mawé recenseada, o número de jovens estudantes na cidade de Maués representa um grupo muito pequeno. A grande maioria dos estudantes retorna mesmo às suas aldeias, de acordo com as lideranças entrevistadas, pois esse movimento se dá por interesse das comunidades, o que gera o compromisso de retribuir o investimento de seus pais.

O contexto de Manaus apresenta condições ainda mais diversas, pois foi verificado que os jovens estudantes sateré-mawé nasceram longe das aldeias demarcadas, freqüentam as escolas de ensino regular do sistema público e não têm problemas com a língua portuguesa.

O conhecimento produzido pretende contribuir com a discussão no âmbito das escolas indígenas e de escolas urbanas em que estudam os jovens indígenas, bem como

nas aldeias, subsidiando a reflexão entre os membros das comunidades indígenas que vivem esse processo da vinda de suas crianças e jovens para os centros urbanos.

Portanto, os relatos, os depoimentos, as narrativas e os pontos de vista dos jovens estudantes sateré-mawé entrevistados possibilitaram aos pesquisadores a compreensão de processos, sem entretanto haver a pretensão de ampla generalização; o que se pretendeu foi apresentar contribuições que servissem para indicar novos contextos de referências que beneficiassem o estabelecimento de novas práticas emancipadoras, tanto no universo escolar, quanto no âmbito das comunidades indígenas urbanas.

Os benefícios trazidos pela pesquisa disseram respeito à contribuição que o conhecimento produzido deu à formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas, possibilitando novas formas de estabelecer relações entre jovens indígenas estudantes e a comunidade escolar não indígena.

## Referências

BARTH Fredrick. *Grupos Étnicos e suas Lutas étnicass*. In Philippe Poutignat & Jocelyne Streiff-fernat. Teorias da Etnicidade. Unesp. São Paulo. 1970.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

GEERTZ, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, lutas étnicass, Híbridos: Palavras-chaves da Antropologia Transnacional. *Mana Estudos de Antropologia Social*. 1997, (vol.3 nº1 – abril), p. 08-30.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OTRE, Maria Alice Campagnoli. **Comunicação Alternativa como Ferramenta de Transformação para Jovens Indígenas das Aldeias do Jaguapiru e Bororó em Dourados / MS**. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2008, Natal - RN. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São

Paulo: Intercom, 2008. Disponível em:  
<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1745-1.pdf>>. Acesso em: 24 jan 2011.

PALMEIRAS, C. F. **Educação e identidade indígena: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re) construção e reafirmação da identidade Mura**. Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura, (mestrado), UFAM, 2007.

PEREIRA, Nunes. **Os Índios Maués**. Rio de Janeiro: Organização Simões. 1954.

TEIXEIRA, Pery (org.). **Saterê-Mawé: Retrato de um Povo Indígena**. Manaus: UNICEF, 2005.

TEIXEIRA, M.C.S. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

VIRTANEN, Pirjo Kristina. **O novo hatitus de jovens indígenas e as relações interétnicas na Amazônia urbana**. Disponível em:  
<[http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/4496/1/anales\\_9-10\\_virtanen.pdf](http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/4496/1/anales_9-10_virtanen.pdf)>. Acesso em: 03 de maio de 2011.

WEIGEL, V. A. C. M. *Oralidade e a Educação Escolar Indígena: Memórias de múltiplos tempos*. In: NORONHA, N. M. e ATHIAS, R. (org.). **Ciência e Saberes na Amazônia: indivíduos, coletividades, gêneros e etnias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, p. 135-148.

WEIGEL, V. A. C. M. **Escola de branco em maloca de índio**. Manaus: EDUA, 2000.